



## *Sociedade Brasileira, Violência e Escola*

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

RUA MARCOS VALDEMAR BLOCO D FACULDADE DE EDUCAÇÃO - 5º ANDAR

TELEFONE: 2629 2706 E-MAIL: REVISTALEPH@YAHOO.COM.BR

HOMEPAGE: [HTTP://REVISTALEPH.UFF.BR/](http://revistaleph.uff.br/)

FACEBOOK: ALEPH.BRASIL.7

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. – Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004 - .  
v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/>

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

*Conselho Científico  
Nacional*

Profª Drª Célia Linhares – UFF  
Profª Drª Cecília Coimbra – UFF  
Profª Drª Clarice Nunes – UFF  
Profª Drª Eliana Yunes – PUC-Rio  
Profª Drª Elizabeth Barros – UFES  
Profª Drª Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ  
Profª Drª Maria Cristina Leal – UERJ  
Profº Drº Sílvio Gallo – Unicamp  
Profª Drª Solange Jobim – PUC-Rio

*Internacional*

Profª Drª Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Profª Drª Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal  
Profª Drª Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

*Editores Associados*

Profª Drª Estela Scheinvar – UERJ/FFP  
Profª Drª Eugênia da Luz S. Foster – UNIFAP  
Profª Drª Inês Bragança – UERJ/FFP  
Profº Drº Luiz Fernando C. Sangenis – UERJ/FFP  
Profª Drª Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP  
Profª Drª Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ/FFP  
Profª Drª Maria Lucia R. Müller – UFMT

*Editores Científicos e Executivos*

Profª Drª Léa da Cruz – UFF  
Profª Drª Rejany dos S. Dominick – UFF

*Conselho Editorial*

Profª Drª Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP  
Cássia Maria de Oliveira Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ  
Profª Drª Célia Linhares – UFF  
Profª Drª Dagmar de M. Silva – UFF  
Profª Drª Léa da Cruz – UFF  
Profª Drª Rejany dos S. Dominick – UFF

*Bolsistas Extensão UFF*

Ana Caroline R. Sousa – Pedagogia  
Fernanda A. Nepomuceno – Pedagogia  
Lorena Duarte Rosa – Pedagogia  
Suelen Cristina G. da Silva – Letras

*Diagramação:* Equipe RevistAleph

*Avaliadores deste número*

Profª Drª Adonia Prado – UFRJ  
Amália Bezerra – UERJ  
Profª Drª Andréa Cardoso Reis – UFF  
Profª Drª Ana Heckert – UFES  
Profº Drº Carlos Parada – UFF  
Profª Drª Célia Linhares – UFF  
Profª Drª Dagmar de Mello e Silva – UFF  
Profª Drª Estela Scheinvar – UERJ  
Profª Drª Eugênia Foster – UNIFAP  
Profª Drª Hustana Vargas – UFF  
Profª Drª Léa da Cruz – UFF  
Profª Drª Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos – UFRRJ  
Profº Drº Luis Fernando Conde Sangenis – UERJ  
Profª Drª Margareth Martins de Araújo – UFF  
Profª Drª Maria Antonieta Pirrone – UFF  
Profª Drª Maria Cecília Fantinato – UFF  
Profª Drª Maria de Fátima Costa de Paula – UFF  
Profª Drª Maria Lúcia Muller – UFMT  
Profª Drª Maria Lúcia Oliveira – UFF  
Profª Drª Nelma Alves Pintor – UNESA  
Profº Drº Ney Teixeira – UFRJ  
Profº Drº Percival Tavares da Silva – UFF  
Profª Drª Rejany dos S. Dominick – UFF  
Profª Drª Rosana Prado – INES  
Profª Drª Sônia da Costa Barreto – UFES

## Fonte das Imagens da Capa

- Fotos de trabalhos da EM Jacinta Medela – Niterói.
- Fotos do acervo particular de Rejany dos S. Dominick.
- Foto do site Memórias e Narrativas Docentes (UFF)  
<http://www.uff.br/ciclosmemoriasdocentes/>
- Foto do Blog do Projeto Memórias (PIBID – IEAR/UFF)  
<http://projetomemoriapiibi.wix.com/iear-uff#!Escuta-sensivel/cmbz/5653bc000c129e70f2247f1a>
- Imagem capturada do Spread the sign verbete violência: <https://www.spreadthesign.com/br/>
- Fotos e imagens de Wikimedia Commons
- "Grexit kavala" por Jan Öztürk-Lettau  
[www.lumostock.com](http://www.lumostock.com) - Trabalho próprio pelo carregador. Licenciado sob CC BY-SA 4.0  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grexit\\_kavala.jpg#/media/File:Grexit\\_kavala.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grexit_kavala.jpg#/media/File:Grexit_kavala.jpg)
- "Diversidade cultural" por Pcfur - Trabalho próprio pelo carregador. Licenciado sob CC BY-SA  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diversidade\\_cultural.JPG#/media/File:Diversidade\\_cultural.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diversidade_cultural.JPG#/media/File:Diversidade_cultural.JPG)
- "US Navy 100720-N-6410J-030 Medical professionals from the education and training department aboard the Military Sealift Command hospital ship USNS Mercy (T-AH 19) conduct a subject matter expert exchange with students at a medi" por U.S. Navy photo by Mass Communication Specialist 3rd Class Matthew Jackson - Imagem divulgada pela Marinha dos Estados Unidos com o número de identificação 100720-N-6410J-030.  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:US\\_Navy\\_100720-N-6410J](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:US_Navy_100720-N-6410J)
- "LuMaxArt Golden Family With World Religions" by lumaxart - GEOZ06541 [www.lumaxart.com](http://www.lumaxart.com). Licensed under CC BY-SA 2.0 via Wikimedia Commons - [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LuMaxArt\\_Golden\\_Family\\_With\\_World\\_Religions.jpg#/media/File:LuMaxArt\\_Golden\\_Family\\_With\\_World\\_Religions.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LuMaxArt_Golden_Family_With_World_Religions.jpg#/media/File:LuMaxArt_Golden_Family_With_World_Religions.jpg)

## ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGOS

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

**Célia Linhares**

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página <http://revistaleph.uff.br>. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

### **Regras gerais:**

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimento das normas culta e padrão da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

### **Filiação temática ou pertinência:**

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte.

### **Qualidade das teorizações:**

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

### **Direitos e deveres do autor:**

- É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.
- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

## Normas de formatação para envio de artigos

**Papel:** formato A4

**Margens:** Todas as margens 03 cm.

**Título:** Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

**Sub-títulos** (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

**Autores (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega):** Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

**Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação):** em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; **Fonte:** Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

**Citações:** Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Incluir um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri/tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

**Notas no rodapé.** Tamanho 10, justificadas.

**Referências:** apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

### DICA| acesse

<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

### POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

# SUMÁRIO

## EDITORIAL

p. V

## DOSSIÊ TEMÁTICO

- 1- **Direito Penal e a escolarização das classes populares: rebatimento da lógica criminalizadora** p. 01  
Rodrigo Torquato
- 2- **Escola e maioria penal: modulações da lógica punitiva** p.31  
Estela Scheinvar, Patrick Coutinho, Rebeca de Medeiros Silva
- 3- **Vigiar, punir e educar: o professor/policial** p.49  
Maria de Fátima Costa de Paula, Sharon Varjão Will
- 4- **Violência e paz: palavras de ordem na pauta da política educacional** p.64  
Viviane Pereira da Silva

## EXPERIÊNCIAS INTUITIVAS

- 5- **Quando histórias maluquinhas tecem aprendizagens: autoria na sala de aula** p. 88  
Letícia Roberta Gomes Martins, Isabela Duarte Zaroni, Isabella Coelho Figueiredo
- 6- **Ações Instituintes: Abrindo caminhos para inclusão, diversidade e respeito** p.102  
Iolanda da Costa da Silva, Rejany dos S. Dominick, Alessandra Martins Franco Mattos, Krýsthinna Franco Sepúlveda de Abreu
- 7- **A jornada das lombrigas: atividade lúdica sobre *Ascaris lumbricoides*, Linnaeus, 1758 para alunos ouvintes e surdos da rede pública de Niterói** p.126  
Heloá Caramuru Carlos, Ruth Mariani, Suzette Araujo Oliveira Gomes

## PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

- 8- **Reflexões relativas à tríade filosofia-política-ética na formação do professor para a educação libertadora** p. 145  
Luiz Fernando Conde Sangenis, Galvani Almeida Junior
- 9- **Kafka, da potência do vazio ao sujeito leitor** p.163  
Isabel Noemi Campos Reis

Vivemos um tempo de explosões que jogam aos ares as certezas de uma democracia sólida, como a que nos faziam crer existir no Velho Mundo. Por aqui, vivemos nesta sociedade nascida sob o signo de um capitalismo tardio e com uma história de construção social que se fez pelo alto. Sociedade em que barragens rompidas arrastam vidas e acidentes são tratados como naturais, em que a resistência por meio da “ocupe” retrata a retomada pelo jovem do que é seu: a escola. Diferentes situações, diferentes movimentos, visões e versões da violência. Por isso mesmo a temática torna-se relevante, ganhando mais e mais centralidade, exigindo pluralidade de fluxos de pensamento que, como ação, atue na direção de criar formas de vida que possibilitem o respeito mútuo, a convivência com as diferenças e sobretudo uma superação digna desta velha questão que é a desigualdade, em todos os ângulos com que ela se apresenta e nos avilta, como violência que se maximiza pela onipresença. Este é o foco desta edição.

Neste número, a RevistAleph traz uma coletânea de artigos que, certamente, vão suscitar novas análises. Assim, o Dossiê se compõe de um conjunto de trabalhos reveladores de lógicas e práticas que, nem sempre nascidas na escola, adentram o seu cotidiano, provocando em quem os lê reflexões instigantes que envolvem, sobretudo, a pergunta: é possível rebater a lógica criminalizadora na escola?

O primeiro artigo nos fala da experiência nascida de um projeto voltado para alunos com histórico de violência, apatia e dificuldades de aprendizagem. O relato ultrapassa a descrição e faz do “menino que não tem jeito” um sujeito que, sob condições favoráveis, converte em ação-comprovação a potencialidade para aprender, até então não revelada, deixando fluir sua capacidade criativa. Torna-se sujeito que ultrapassa o não fazer a partir de indagações sobre a complexa sociedade em que vivemos. Em sua análise o autor rebate os discursos normativos e estabelece conexões entre o Estado - que deveria ser de Direito - e a manutenção da desigualdade que é, sobretudo, pedagógica.

É nesta mesma trilha analítica que se inscreve o segundo artigo, que discute um tema altamente mobilizador: a redução da maioria penal. Se no primeiro o Direito deixa de sê-lo por força de uma pedagogia alienante, no segundo o debate está nas técnicas de enclausuramento e de produção do medo. O artigo discute a redução da maioria penal e as conexões com a escola, a partir da crença na punição como meio de correção. Como instrumento pedagógico, a prática escolar é violenta e articulada à prática prisional em que os sujeitos puníveis são: o favelado e o negro, imersos em uma lógica estigmatizadora. Do outro lado estão os heróis do Estado, ou seja, as forças coercitivas.

Como um caleidoscópio, se produzem imagens mais inteiras e completas (mas, também, complexas), na leitura do terceiro artigo, que aborda uma das mais recentes políticas do Estado no combate à violência no Rio de Janeiro. As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) nos chegam sob um outro olhar analítico que propõe uma reflexão sobre o discurso da prevenção e educação como “arma” contra o “crime”. O artigo abre uma janela por onde se visualiza um novo sujeito que emerge da política pública como tecnologia de controle social: o professor - policial. Discute a produção dos significados e, em conjunturas socio-históricas diferentes, a transição das chamadas “causas” da violência na escola. É no texto: “nas entrelinhas do imperativo da paz, se afirma a violência de determinados grupos”, que podemos compreender como o fenômeno social é localizado no aluno e em seus responsáveis, atenuando a responsabilidade do Estado pelo que ocorre na escola.



Fechando o Dossiê, um artigo traz uma pergunta: violência ou recusa e contestação?

Como palavras de ordem, violência e paz constituem um binômio que, internalizado nos sujeitos, se tornou um lema inscrito em diferentes bandeiras.

A problematização proposta sugere o desmonte de verdades indicando que é preciso “ouvir o ronco surdo da batalha” como campo de disputas construído por práticas discursivas e não-discursivas das quais a escola não está apartada.

Não menos instigante, porque rica em possibilidades, está a seção Experiências Instituintes. Professoras maluquinhas, estagiárias em formação, relatam como desenvolveram uma experiência de formação do leitor que narra, que compõe e se maravilha com uma potencialidade que vai surgindo no cotidiano da escola. Este é o primeiro relato. A seguir, um artigo conta como a experiência de lidar com o *bullying* pode se transformar em uma sequência especialmente formativa, tanto para os alunos como para a equipe pedagógica, a espinha dorsal da escola. No terceiro, o relato descreve uma experiência que analisa as habilidades cognitivas apresentadas por estudantes surdos e também os que são ouvintes. Mergulhando na riqueza que surge quando o aprender é lúdico, “a jornada das lombrigas” descreve uma experiência pedagógica em educação inclusiva, pelo uso de recursos alternativos que ampliam a possibilidade de aprender.

Na última seção, Pulsações e Questões Contemporâneas, pululam ideias muito pertinentes para nos fazer pensar e pensar. Na esteira da Filosofia e da Política, ali estão debates mais que relevantes, porque são lastreadores da compreensão de questões muito atuais. Da perspectiva da formação docente, que se sustenta na concepção política emancipadora, à construção de um novo modo de nos relacionarmos socialmente, o texto aborda a educação com destaque à ética, requerimento mais que necessário no processo formativo. Fechando a seção e também esta edição, um artigo tece uma teia reflexiva sobre o silêncio, o vazio, a potência e a impotência do não dito a partir de Kafka, e constrói pontes com Benjamin, Barthes, Adorno e tantos outros que rompem com a linearidade do pensamento engessado e sua retidão burra.

Resta-nos voltar a dizer, como sempre: boa leitura!

## APOIOS



## DIREITO PENAL E ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: REBATIMENTOS DA LÓGICA CRIMINALIZADORA

Rodrigo Torquato da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O objetivo do artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa, cujo foco ilumina uma importante temática para a sociedade brasileira, na medida em que propõe uma reflexão analítica e crítica acerca das interfaces existentes na relação entre os discursos-práticas norteadores do Direito Penal e os seus rebatimentos nas práticas-discursos pedagógicos que se desenvolvem nas escolas públicas, que atendem, predominantemente, os estudantes das classes populares. O trabalho fundamenta-se, sobretudo, numa pesquisa de campo, que contou com o apoio financeiro da FAPERJ, porém traz consigo uma relação estreita com outros trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF/CNPq, destinando-se os operadores do Direito e Educadores, ainda que não exclusivamente, visto o entrelaçamento e impacto de tal assunto no cotidiano e nas nossas rotinas.

**Palavras-chave:** direito, alfabetização, criminologia

### Abstract

The objective of this article is to present the results of a research that focus on an important theme for the Brazilian society and proposes a critical and analytical reflection about the interfaces between the logics and discourses originated from the Criminology, and its repercussions in the teaching discursive practices on the public schools serving students from the popular classes. The work was based on a field research sponsored by FAPERJ but brings a close relationship with other works conducted by the Research Group ALFAVELA-UFF/CNPq and is intended for the Law operators and Educators, although not exclusively, due to the intertwining and impact of such matters in our daily life and routine.

**Keywords:** social rights, literacy, criminology

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da UFF, Instituto de Educação de Angra dos Reis. Doutor em Educação pela UFF. Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF, credenciado no CNPQ. Mestrado em Educação pela UERJ. Email: rodrigotor4prof@yahoo.com.br

---

## Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa na qual se faz uma reflexão analítica acerca das interfaces existentes na relação entre os discursos-práticas norteadores do Direito Penal e os seus rebatimentos nas práticas-discursos pedagógicos desenvolvidas numa escola pública que atende, predominantemente, estudantes das classes populares<sup>2</sup>.

A pesquisa traz consigo uma relação com outros trabalhos do Grupo ALFAVELA, que atua em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, Angra dos Reis, Duque de Caxias e a favela da Rocinha, situada na Zona Sul da cidade “maravilhosa”), e foi realizada em uma escola municipal, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Niterói, que atende a estudantes que se encontram nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esses estudantes compõem um quadro que apresenta uma certa especificidade: as suas comunidades de origem se encontram em uma região fronteira entre os municípios de

---

<sup>2</sup> Acerca da expressão “classes populares”, nossos estudos e pesquisas têm apontado para uma polissemia no que tange à definição conceitual em si. Existem, consagrados nos discursos sociológicos, nas teorias economicistas e no próprio campo do Direito Penal, alguns ancoradouros que margeiam os limites das definições de classes populares. Essas definições operam tanto com elementos concretos, tais como condições econômicas, tipos de moradias, informalidades e/ou ilegalidades da organização dos espaços de habitação e suas instalações/equipamentos estatais, quanto com discursos românticos e/ou folclóricos que remetem a imaginários de poetas, músicos populares, além daqueles estigmatizantes e preconceituosos, que trazem a ideia de bandidos perigosos, ameaça ao Estado, famílias desestruturadas, entre outros termos. A nós, fica evidente que a pluralização do conceito faz-se necessária na medida em que constatamos uma enorme heterogeneidade oriunda principalmente das origens regionais, culturais, étnicas dessas classes populares, que se configuram como resultantes das constantes interações, sejam para a própria sobrevivência aos processos de opressão, em que historicamente foram submetidas em nosso país, sejam para a resistência às injustiças sociais que se perpetuam no Brasil.

Niterói e São Gonçalo, fato que apresenta peculiaridades nas situações e acontecimentos do cotidiano da escola.

O trabalho visou, além do objetivo de levantamento e análise dos dados, utilizar os recursos audiovisuais na intervenção das práticas escolares, através da implementação de um processo dialógico que teve como ponto de partida as leituras que os estudantes partícipes fazem de sua realidade, entendendo que a compreensão crítica gera-se na prática de participar e de refletir acerca da própria inserção no mundo.

### **Acerca da metodologia**

Para analisar o problema proposto, foi utilizada uma pesquisa de campo, realizado com apoio financeiro da FAPERJ (contemplada no Edital de Apoio à melhoria das escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro) e desenvolvida sob a coordenação do Grupo de Pesquisa “ALFAVELA-UFF/CNPq”. Deste modo, a empiria está delimitada apenas na experiência de pesquisa com uma escola pública, situada no município de Niterói.

Para a estrutura deste artigo, a metodologia será apresentada a partir de dois pilares. O primeiro, sustentando a exposição detalhada da pesquisa de campo, objetivos, metodologias e resultados. Já o segundo, dando suporte a uma análise crítica na qual são postos em diálogo alguns conceitos centrais do campo do Direito Penal e da Educação, no intuito de fundamentar a tese aqui sustentada.

Com relação ao primeiro pilar, a pesquisa organizou-se a partir de quatro planos de ação, voltados ao atendimento a grupos de estudantes ligados às séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo-se da seguinte forma:

*1º plano:* Reflexões sobre a profundidade do problema e a historicidade da questão das violências na/da escola, promovendo exibições de filmes consagrados e referenciais relacionados ao que chamamos de “alunos-problema”, de forma a problematizá-los;

*2º plano:* intervenção direta no processo de produção textual e de uso social da escrita, promovendo a elaboração e produção de roteiros autobiográficos produzidos pelos próprios educandos;

*3º plano:* ampliação da gama de recursos de processos de significação e no universo cultural e tecnológico dos educandos, promovendo a instrumentalização na linguagem audiovisual;

*4º plano:* debates e reflexões com os educandos para que eles compreendam a importância do resgate das memórias e da valorização da história de vida de cada um e utilizar os conhecimentos aprendidos para a produção dos filmes a partir dos roteiros autobiográficos selecionados, exibindo-os de forma paralela aos debates na culminância do projeto.

Nossas metas tiveram como norte o caráter analítico-investigativo da pesquisa, de forma a construir estratégias de combate ao suposto fracasso escolar e acompanhar (para melhor compreender, e, assim, denunciar) as consequências e os impactos da violência no/do cotidiano escolar, que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem de algumas escolas públicas. Para isso, pautamo-nos nos seguintes pontos:

a) Na promoção, no estudante, de um ímpeto de análise e crítica ao assistir uma produção audiovisual e, ao mesmo tempo, estabelecimento, por parte dele, de conexões com sua realidade;

b) Na apropriação e construção de diversos textos escritos e gêneros literários a partir dos roteiros, dando sentido ao uso social da língua;

c) Na ampliação do leque de informações alternativas ou de domínio técnico para operar em diferentes áreas da produção audiovisual, enriquecendo, desta forma, a capacidade de expressão e comunicação dos estudantes.

d) Na consolidação das ideias de que todo cidadão tem o direito de aprender a ler e escrever na escola pública e, como consequência, pleno exercício da liberdade de expressão.

O outro pilar metodológico deu o suporte para a análise crítica, realizando-se uma detida revisão bibliográfica no campo do Direito Penal. O objetivo foi investigar-analisar em que medida há rebatimentos dos discursos normativos do Direito/Processo Penal numa escola pública que atende predominantemente estudantes oriundos das classes populares. A ideia foi a de identificar e problematizar os indícios de criminalização dos comportamentos e das sociabilidades expostas pelos estudantes de origem já mencionada acima.

Dessa forma, objetivou-se, ao findar de um ano, não somente a contribuição para que os estudantes envolvidos mostrassem significativos resultados relacionados ao domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, após uma avaliação coletiva da escola e dos professores do projeto, uma melhor compreensão dos processos que resultavam em algumas violências cotidianas na escola. Assim, fica claro que o objetivo com o qual a metodologia estava comprometida vinculava-se estritamente à ideia de coparticipação e intervenção no cotidiano escolar, através de registros e filmagens com as professoras e estudantes da referida escola pública.

Os resultados (como poderá ser verificado no decorrer desta exposição) apontaram para uma forte influência, nos discursos pedagógicos, dos argumentos acusatórios, cuja fundamentação ancora-se predominantemente nos discursos propagados oficialmente em jurisprudências, do Campo do Direito Penal, e que são difundidos (e porque não dizer: diluídos) no cotidiano escolar – em reuniões de conselhos de classes ou nos momentos informais. Tais argumentos fundamentam muitas vezes (isso foi verificado na pesquisa) os “fracassos escolares” das crianças que não aprendem-apreendem o que deveriam aprender-apreender na escola, pública.

### **Breve relato da empiria**

A chegada na escola do projeto de pesquisa "Imagem, Som e Alfabetização" se deu em 2011. Em uma reunião pedagógica ordinária, nos turnos da manhã e da tarde, apresentamos aos professores, à equipe técnico-pedagógica e à Direção à síntese desse Projeto.

No início de 2012, já contemplados pelo edital FAPERJ, fizemos uma reunião para apresentar como se daria a operacionalidade do Projeto e como dialogaríamos com a rotina da escola. A nossa proposta, de certa forma, delineava-se cartesianamente em três movimentos: a) de um horário para estar regularmente com os estudantes (algo em torno de 3 horas) em um dia na semana, nos dois turnos; b) de uma sala que comportasse com qualidade os equipamentos, os estudantes e nós (pesquisadores e bolsistas, que na soma éramos nove – o coordenador, os dois bolsistas de treinamento e capacitação técnica – professores da escola, os dois bolsistas

de iniciação científica, as três bolsistas "jovens talentos", vindas do Ensino Médio de uma escola parceira, e um jornalista - que esteve todo tempo como voluntário); e c) da parceria das professoras que apontariam 30 alunos (sendo 15 estudantes por turno), que apresentassem três tipos de "problemas" com os quais a escola admitisse não estar conseguindo lidar: 1- dificuldades de aprendizagem; 2- histórico de violência na escola; e 3- apatia.

Inicialmente, o trabalho realizado com os estudantes era bem simples: exibir trechos de filmes e problematizá-los a partir da *trocação de ideias*<sup>3</sup>. A proposta era apresentar aos estudantes o universo do audiovisual, tentando aproximá-los de uma linguagem tecnológica de perspectiva crítica. Paralelamente à exibição dos filmes e após as conversas, conduzimos os processos sugerindo que os estudantes manuseassem os equipamentos disponíveis (câmeras, fones, microfones, tripés) e fossem se familiarizando com os primeiros códigos da linguagem tecnológica do audiovisual, como "focar/desfocar", "dar o zoom", "dar o rec", segurar a câmera e movimentá-la lentamente, montar e desmontar o tripé etc.

Percebeu-se que os filmes que não estavam diretamente ligados a temas atrelados ao dia a dia dos estudantes, e que se passavam em situações desconectadas de suas realidades, não eram capazes de mantê-los concentrados e, por consequência, colaborar com as discussões em sala, ainda que provocássemos os debates.

---

<sup>3</sup> É uma noção de cunho conceitual e metodológica que estamos desenvolvendo no Projeto, diferente da noção de roda de conversas, pois, aqui, os estudantes se agrupam livremente, em quantos grupos quiserem, sentados ou em pé, em qualquer canto da sala, e falam sobre quaisquer assuntos (as ideias trocadas). Não há, necessariamente, direcionamentos unilateral e nenhum ponto de partida fixo (seja ele do professor ou dos estudantes).

---



Por outro lado, os filmes que traziam como cenários as favelas, escolas públicas e um conjunto dos códigos e tensões dessas conjunturas (como, por exemplo, as disputas territoriais entre facções) eram mais potentes no sentido de proporcionar uma participação mais intensa dos estudantes que, com clareza e segurança, demonstravam verbalmente conhecimentos acerca dos assuntos tratados. A indagação mais intrigante que emergiu desse processo foi: quais são as matrizes que imprimem no estudante o estigma de que ele tem problemas para aprender?

Uma constatação importante foi a de que os recursos audiovisuais entram como um detonador de múltiplas alternativas de processos subversivos aos silenciamentos e aos sistemas moedores de corpos inadaptáveis. Transformando a escola num espaço aglutinador dessas alternativas, eles desobstruem as artérias que ampliam os fluxos para outras expressividades possíveis, para além da necessidade de uso das habilidades de decodificação da língua escrita. Permitem, com isso, chegar ao que poderíamos denominar de registros imagéticos, ou seja, um conjunto de possibilidades imagético-discursivas das experiências vividas nos cotidianos e nos contextos de inserção socioculturais, bem como o registro-denúncia da dramaticidade existencial das crianças, por elas mesmas.

Através da pesquisa, a escola, como espaço de possibilidade de expressão audiovisual, permitiu aos estudantes tachados profeticamente como *meninos que não têm jeito* a “ajeitar-se” desajeitando o modelo de escola que os profetiza como aqueles que têm problemas de aprendizagem. Há, na operacionalização dos equipamentos, uma possibilidade de demonstração factual de que os “conteúdos” ensinados durante as “trocações” de ideias para os estudantes são

convertidos, diante de todos, em ação-comprovação da capacidade que eles têm de aprender a fazer o que é ensinado.

A demonstração dada por cada um daquilo que apreendeu tanto na operacionalização dos equipamentos quanto no planejamento das filmagens desconstrói a profecia da escola. Todos podem se ver (e demonstrar isso ali) aprendendo-aprendendo os “conteúdos” complexos e sistematizados de elaboração dos roteiros de vários tipos. Mesmo aqueles que não dominavam a contento a habilidade de decodificação do código linguístico escrito, aprenderam a elaborar roteiros em modelos *storyboard*, a elaborar coletivamente o planejamento das sequências de filmagens externas, e, fundamentalmente, demonstraram sua capacidade criativa na construção das suas narrativas quando criaram seus próprios roteiros e planos de filmagens para as suas histórias de vida.

Isto é, a concepção do fracasso que até ali predominou na relação com a escola foi tomada pela possibilidade de confronto que o recurso audiovisual lhes oferecia. Os “valores comunitários” que o viver nas favelas impõe passam a ser não somente elaborados e exibidos na escola, mas ressignificados e compreendidos por ela. A origem social dos estudantes e a dramaticidade das condições existenciais podiam ser vistas e contempladas pelas filmagens das crianças, e, fundamentalmente, problematizadas e tematizadas como elemento curricular.

Isso possibilitou sugerir a ideia de um *currículo-movimento-acontecimento* com tematizações contextualizadas, o qual pode envolver temas sobre as múltiplas infâncias que se encontram na escola, no bairro, no país, por exemplo. O objetivo neste caso seria fazer com que a

escola e as crianças compreendessem, indagassem e debatessem a complexidade da sociedade de classes em que estão inseridas, sem naturalizar de forma fatalista os “fenômenos” econômicos e a crueldade social que as atinge diariamente.

Portanto, a ideia não era visar a um conjunto de conteúdos que as tornem “mais polidas” culturalmente. Ao contrário, o objetivo principal tornou-se fazer com que elas descobrissem o próprio potencial criativo e político e, ao utilizar as ferramentas do audiovisual, explodissem a “naturalização” da sua condição existencial dando outros sentidos à sua potência criativa.

Tudo isso veio a nos provocar em pensar numa pedagogia diferente. Quem sabe, ao invés de uma "pedagogia das artes", trabalharmos com a ideia de uma *arte de pedagogias*, no plural. Pedagogias estas que se apropriem dos acontecimentos detonadores não como elementos inviabilizadores dos processos pedagógicos, mas, em oposição a isso, utilizá-los como elementos potencializadores de problematização temática do *currículo-movimento-acontecimento*. Em vez de apontarmos os não-saberes escriturísticos formais, destacamos o espírito crítico dessas crianças, sua sensibilidade estética, a qualidade das suas análises de conjuntura local e, por fim, suas intuições políticas.

Entendemos que tais pedagogias precisam manter, como premissa e termômetro da sua potência, uma constante desconfiança da normalidade e das prescrições. É preciso pensar seriamente sobre o quanto uma pedagogia impositiva de um modelo civilizatório universalista, que visa ao enquadramento dos estudantes numa lógica comportamental e de pensamento distante das que estão disponíveis nos seus

contextos, influencia na estigmatização da forma de estarem no mundo.

Para que possamos alcançar algum êxito na escolarização desses estudantes não podemos descartar a sua condição existencial. Nesse sentido, a relação tempo/aprendizagem está no centro da questão, visto que a escola impõe uma temporalidade de ensino-aprendizagem insuficiente ao que ela oferece de tempo-contexto de aprendizagem (aprender em um ano conceitos e lógicas de raciocínio às quais crianças de outras classes, as que se enquadram no modelo, estão expostas desde que nascem, nos seus meios).

Um estudante que passa a maior parte do seu tempo interagindo com sociabilidades, linguagens, conceitos, nos espaços onde mora, considerados, pela escola, de menor valor, de baixo calão, criminalizados, está fadado não só ao fracasso escolar, mas à estigmatização. Assim, fica claro que o que temos é uma injustiça tanto social quanto cognitiva, na medida em que se quer atribuir ao estudante o seu fracasso escolar, sem levar em conta que a capacidade de apreender conteúdos, conceitos, etc, está diretamente ligada à oportunidade de estar inserido num meio que seja farto daquilo que é exigido pela escola.

Ou seja, exige-se que os estudantes pensem, compreendam a partir de um tipo de racionalidade imposta pela escola, sem considerar as ferramentas ou os instrumentos conceituais que eles trazem, que são frutos das suas interações e experiências no meio onde habitam, o que envolve discursos de classes, ideologias, conceitos, conteúdos, formalidades e informalidades para a execução de tarefas, além de violências cotidianas de policiais/milícias/traficantes. De forma pior, encontramos uma clara transferência de

discursos criminilizadores bastante comuns no universo do Direito Penal que pululam nos discursos pedagógicos usados como justificativas do fracasso escolar. Essa foi a motivação que nos levou a tentar compreender a relação entre a expansão do Direito Penal e a escolarização das classes populares.

### **Expansão do Direito Penal**

Após uma detida revisão bibliográfica é possível afirmar que a “fratura exposta” do suposto Estado Democrático de Direito pode ser constatada no Direito Penal. Essa é a esfera jurídica onde o Poder Estatal consegue criar uma áurea mistificadora das relações de conflitos de classes, elementos fundantes da sociedade capitalista, e transformá-los em algo fatalista, mágico, místico, dado pela natureza ontológica humana. O Estado capitalista conseguiu criar uma ideia falsa de linearidade histórica do Direito Penal, principalmente no que tange ao Direito Penal brasileiro. Partindo de sua origem europeia e do seu principal propósito, atender aos interesses da burguesia, o Direito Penal foi criado para ser um sistema de mediação política (e também pedagógica) para lidar com os conflitos oriundos da Revolução Francesa.

Aqui no Brasil, passamos por um processo, denominado por alguns estudiosos, de Colonialidade do Poder e do Saber<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Alguns dos autores aos quais me filiei teoricamente defendem uma distinção entre colonialismo e colonialidade, sendo o primeiro conceito entendido como o controle das formas de trabalho, dos recursos e dos produtos, fruto de uma especificidade histórica que foi a colonização. E o segundo, a colonialidade, como um processo que se estende para além do colonialismo, na medida em que cria modelos para um sistema-mundo eurocêntrico, hierarquizando as relações humanas a partir do conceito de raça, promovendo, com isso, as classificações que submetem as formas de estar no mundo daqueles que não se enquadram em tais modelos. Esses intelectuais defendem que fomos levados a cometer equívocos na compreensão política e histórica do sistema-mundo em que vivemos. Esses

(MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005), no qual fomos marcados a ferro e fogo pela colonização eurocêntrica. Somos, hoje, no que tange à justiça criminal, o reflexo disso somado às recentes reformas neoliberais tanto no Direito Penal quanto na Política Criminal.

A fim de consubstanciar a relação que nos interessa fazer entre o Direito Penal e a Educação Pública das classes populares, fundamentalmente no que diz respeito à tese de fundo aqui defendida, torna-se relevante, à guisa de reflexão, discutir um pouco o processo e a lógica que levaram à criação da Lei dos Crimes Hediondos, Lei 8.072/90.

Com essa lei, temos o início de um processo que instaura a manutenção de antigas crenças, além da criação de outras, tais como as de que a expansão e o recrudescimento do Direito Penal traz progresso para a sociedade. Daí resultam os infindáveis processos penais que sequenciam o esgotamento do sistema carcerário, trazendo à tona um paradoxo, visto que implode a premissa fundante do Direito Penal que é a promessa da ressocialização do cidadão-infrator.

Consequência disso foi a criação de uma espécie de contrassistema penal, dentro das inúmeras e superlotadas carceragens do país, que desafia não apenas o Direito Penal, mas, fundamentalmente, o próprio Estado Brasileiro. Também coloca em xeque a segurança e o conforto da burguesia brasileira, que o criou e o mantém através dos seus aparelhos de pressão política e de controle da opinião pública.

Com relação ao progresso esperado, o que vivenciamos no cotidiano é um sistema de opressão forte para com os mais precarizados, os aliados do próprio sistema capitalistas. Isso

---

processo de colonialidade do poder e do saber nos condicionou, durante muito tempo, a enxergar a nossa história e as nossas questões sob as lentes do eurocentrismo. A base da colonialidade e do eurocentrismo é o uso da força como elemento fundamental para garantir os processos de subalternização.

---

nos induz a pensar novamente no paradoxo sugerido acima: o de que o sistema penal, à medida que se expande, caminha para sua autodestruição, pois, enquanto eficácia sistêmica, não é autorrealizável. Logo, o Direito Penal, como possibilidade de normatização socializadora e justiça social, não é sinônimo de eficiência, quiçá eficácia, como nos quer fazer crer os discursos conservadores. O que temos aí é, em vez de justiça social, controle para a manutenção da ordem vigente, leia-se, manutenção do *status quo*.

De acordo com Juarez Cirino dos Santos:

A prisão é o aparelho disciplinar exaustivo da sociedade capitalista, constituído para exercício do poder de punir mediante de privação de liberdade, em que o tempo exprime a relação crime/punição: o tempo é o critério geral e abstrato do valor da mercadoria na economia, assim como a medida de retribuição equivalente do crime do Direito. Portanto, esse dispositivo do poder disciplinar funciona como aparelho jurídico econômico, que cobra a dívida do crime em tempo de liberdade suprimida, e como aparelho técnico disciplinar, programado para realizar a transformação individual do condenado (SANTOS 2010: p. 455).

Visando à manutenção dos privilégios e a permanência das prerrogativas do *status quo*, o Direito Penal nasce como instrumento legal de limitação e controle. Por isso, não é contrário à sua natureza que ele se transforme ou se transmute em direito bélico, focado na segurança pública dos bens e das riquezas privadas. Em vez de Estado Democrático de Direito, focado na educação-formação humana das gerações futuras, temos um estado de garantias dos privilégios, logo, das desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, das injustiças sociais e cognitivas.

Dando continuidade à reflexão acerca da Lei dos Crimes Hediondos, Lei 8.072/90, esta não define conceitualmente,

principalmente no que diz respeito à adjetivação, o que são ou como definiremos aqueles que cometem tais crimes. Se a Lei não os definem claramente, a cargo de quem ficam as construções discursivas que adjetivam tais criminosos? À mídia, qualificando-os de repugnantes, perversos, desumanos? Ao senso comum, denominando-os de bandidos porcos, sanguinários, X-9, alemão?

Vemos uma fenda aberta para a “liberdade” de criação de constructos discursivos<sup>5</sup>, aqueles verbetes que qualificam, requalificam e desqualificam os que praticam crimes. Não é a discursividade formal normativa do Direito Penal que tem o poder total de criar e produzir os termos adjetivos daqueles que cometem crimes hediondos, massim outros veículos ao seu modo. Está posta aí a ponte que estabelece a ligação entre estilos de vida e modos comportamentais e os estigmas criminalizadores atribuídos, por outrem, aos que praticam qualquer desvio.

A adesão e o uso de adjetivos estigmatizadores são incorporados não somente aos discursos predominantes e corriqueiros das classes populares, mas também passam a fazer parte do vocabulário daquelas que os criaram. Esses discursos são difundidos como verbetes universais de enquadramento adjetivo, e as classes que são atingidas diretamente pelos malefícios e preconceitos muitas vezes aderem ao uso desses adjetivos em função dessa capacidade que os meios de controles e de difusão têm de transformar criações políticas em invenções mágicas, naturais, que surgem sem autores e sem intencionalidade. Temos, aí, movimentos de adesão distintos: de um lado estão os que podem difundir e aderir, caso lhe interesse; do outro, aqueles que só podem

---

<sup>5</sup> É bom frisar que tal prerrogativa, a de criar os adjetivos e propagá-los, não é para quem quer, mas para quem pode, ou seja, aqueles que, munidos dos veículos de difusão de ideias e ideologias, expandem seus adjetivos ao bel-prazer.



aderir, visto que estão submetidos ao poder-controle das Leis e dos mecanismos.

À guisa de exemplo, pode-se trazer o caso da professora universitária da PUC-RIO e também do reitor da UNIRIO que se envolveram, por via das redes sociais, num caso típico de estigmatização de um modelo-estilo supostamente característico das classes populares. O caso foi o de um passageiro que aguardava seu voo num aeroporto, vestido de forma espontânea, com bermuda e camiseta (numa temperatura de 40 graus, é bom que se diga), e que teve sua foto publicada, pela referida professora, em sua rede de relações, em que a mesma insinuava que um aeroporto não era lugar para aquele tipo de gente (leia-se; portador daquele estigma, o de classe popular ou, como nas palavras do reitor da UNIRIO, um estilo sem o glamour que os daquele meio supostamente são portadores). Isso revela, claramente, como se dá, no cotidiano, a propagação dos estigmas.

O Direito Penal e a Reforma de 1990 não definiram claramente como devem ser as normas penais, ou os conceitos qualificadores, para os agentes que praticam as ações enquadradas no Crimes Hediondos. Para muitos estudiosos do campo do Direito Penal e importantes juristas, duas garantias, a taxatividade e a legalidade, foram extintas ou caducaram, com a Reforma de 1990. A concepção técnica dos legisladores, à época, para definir os elementos conceituais dos Crimes Hediondos (tráfico, tortura) não incluiu o homicídio simples, por exemplo, que não poderia ser desconsiderado, ou mesmo esquecido, na primeira formulação de Lei dos Crimes Hediondos de 1990.

Segundo Rogério Greco:

De todas as infrações penais, o homicídio é aquele que, efetivamente, desperta mais

interesse. O homicídio reúne uma mistura de sentimentos – ódio, rancor, inveja, paixão etc. – que o torna um crime especial, diferentemente dos demais. Normalmente, quando não estamos diante de criminosos profissionais, o homicida é autor do único crime do qual, normalmente, se arrepende (GRECO, 2012: p.130).

Portanto, creio que podemos sugerir que tal desconsideração com o homicídio demonstra o quanto à elaboração, a expansão e a consolidação da nossa legislação está refém das grandes empresas de mídia, dos seus apelos e da capacidade de impor diretrizes normativas, legisladoras, fazendo pressão e conduzindo a opinião pública a pressionar o juiz togado, quiçá o Júri Popular. Evidente está que a expansão dos elementos que caracterizam os crimes hediondos teve uma forte influência da empresa Rede Globo de televisão, visto que concomitante ao período de elaboração e fixação da Lei 8.072/90 aconteceu um crime que chocou a opinião pública, envolvendo a filha da escritora e novelista, Glória Perez, a jovem Daniela Perez. É inegável a influência deste episódio que conseguiu transformar um crime passional, bárbaro, não resta dúvida, em crime hediondo.

Isso demonstra o quanto o nosso Direito Penal é subsidiário da pressão e dos apelos midiáticos, que com seus aparelhos ampliam exponencialmente o tamanho do fato impondo a lógica do medo e do terror, sem dar margens para as garantias de defesa e de direito de todos os Réus, condenados *a priori*.

Embora ciente de que parte da doutrina condena o Art. 156, Inc. I, considerando-o inconstitucional e, com isso, condenam a decisão de um juiz de buscar provas para além das apresentadas formalmente pelas partes, antes mesmo de ser provocado pelo Ministério Público (M.P.), é sensato considerar também que, na condição de ser humano, o juiz,

exposto a uma forte pressão da mídia e às suas provas apresentas à opinião pública (antes de qualquer M.P.), tem a sua imparcialidade, digo, sua subjetividade, completamente permeada pelas informações-denúncias-“provas” ideologicamente e politicamente impostas. Ou seja, trazendo o núcleo duro da questão aqui colocada. Como aplicar de forma justa o princípio: em dúvida, decide pró-Réu, se este (o réu), já está condenado *a priori*?

### **Rebatimentos e atravessamentos**

Partindo desses questionamentos, acredita-se que as crianças das classes populares já chegam na escola pública marcadas, *a priori*, sob os estigmas de uma “marginalidade” (tanto no sentido de estarem à margem da sociedade formal quanto no sentido de estarem também à margem da sociedade legal). Trata-se de crianças que como moradoras de favelas<sup>6</sup>, e em função apenas de seus comportamentos peraltas, ou até mesmo violentos, são vistas por muitos professores/professoras e agentes educacionais como criminosos em potencial, ou até mesmo como criminosos em miniaturas.

Sendo assim, quais os processos, sejam eles de sociabilidades ou de discursividades incorporadas, que impactam o cotidiano escolar e que permitem originar e/ou reforçar esse imaginário social, acerca das crianças-estudantes

---

<sup>6</sup> Termo este que, enquanto conceito sociológico e do próprio IBGE, remete à ideia de localidades irregulares e subnormal de habitação, como também, no que tange às referências do Direito Penal, a um *lócus* de criminalidades onde todos e todas estão submetidos a suspeição, inclusive, com decisões recorrentes de juízes que inscrevem liminares de efeito coletivo, inconstitucional, diga-se de passagem, para que policiais tenham o salvo conduto de invadir qualquer residência destas localidades, a qualquer hora e dia.

das classes populares? Em que medida o Direito Penal teria alguma relação com esse imaginário, propagado nos contextos escolares através dos discursos de professores e professoras e outros agentes da escola, já que os discursos do Direito Penal têm um contexto específico de difusão e de uso conceitual e prático, que se dá predominantemente na esfera do Direito propriamente dito?

Deve-se atentar para o fato de que tais crianças já estão, ao nascer, inscritas subjetivamente como infratores, em função da própria condição existencial já que, enquanto moradores de favelas, moram em terrenos sem documentação de propriedade, em espaços abandonados pelo poder público, onde o “Estado de Direito” só chega com uso desmedido da força ainda que sob o discurso de “pacificação”. Discurso este que perde totalmente a credibilidade e reforça ainda mais a histórica desconfiança das classes populares na ação do Estado infringente de Direitos: “Cadê o Amarildo?”

Torna-se relevante apontar que a definição conceitual de Estado de Direito é complexa e geraria uma longa discussão política e filosófica, extrapolando os limites deste trabalho. No entanto, mesmo ciente de que o sentido predominante do conceito tem uma forte marca da colonialidade eurocêntrica, não me furto de apresentar uma concepção que, a meu ver, é a mais plausível, no momento, para fundamentar o sentido aqui exposto. Para tanto, justifica-se a citação da concepção defendida por Danilo Zolo.

Nos países ocidentais, os direitos subjetivos podem ser defendidos e promovidos não só dentro do ordenamento do Estado de Direito, mas também fora do seu âmbito formalizado, com instrumentos políticos, informáticos, culturais, educativos, econômicos. (...) Os direitos são (preciosíssimas) próteses sociais que permitem reivindicar com maior

possibilidade de sucesso, e sem recorrer novamente ao uso da força, a satisfação de interesses e de expectativas socialmente compartilhadas. Mesmo a limitação do poder arbitrário e a proteção institucional dos direitos subjetivos – os dois serviços específicos do estado de Direito – são o resultado histórico de “lutas pela defesa de novas liberdades contra antigos poderes”: são a outra face do conflito social, estão e caem com ele (ZOLO, 2006, p. 93-94).

Relacionada à sociabilidade dos estudantes, pode-se atentar para a questão pautada constantemente nos conselhos de classe escolares, na qual problemas de ordem comportamental, que indicam o que poderíamos denominar de ambivalência existencial (necessária à sobrevivência das classes populares), se consubstancializam no debate sobre convivência e/ou conivência com os bandidos, ou com um tipo de sociabilidade violenta.

Dividir um território, como o de muitas favelas, que muitas vezes estão submetidas ao controle de traficantes, milícias ou mesmo policiais da UPP, cuja regra geral é o uso desmedido da força, não é tarefa fácil ou simples. Requer o desenvolvimento de um tipo de inteligência-malícia-astúcia (quem sabe uma *Inteligência bandida*<sup>7</sup>) que não cabe nos padrões cognitivos almejados pela escola. Há outras questões, como a corrupção tantas vezes publicizada pela mídia jornalística, que contribui para uma vida de silêncios forçados aprendido/apreendido desde a idade mais tenra (é o famoso ver, ouvir e calar). Isso é suficiente para a estigmatização dessas crianças-estudantes? O fato de nascer em famílias pobres que compram naturalmente mercadorias sem o devido registro ou legalização (ainda que entre tais produtos esteja o pão de cada dia, comprado nas padarias dos becos), que

---

<sup>7</sup> *Inteligência bandida* é um conceito que venho amadurecendo e que provavelmente será apresentado em trabalhos posteriores, porém não será aqui aprofundado.

participam de um capitalismo informal porém de forte impacto na cultura econômica do país (vide o turismo nas favela, hoje), reforça o imaginário dos/das professoras que lidam diretamente com essas crianças nas escolas públicas?

Pudemos verificar com a pesquisa que o Estado, que deveria ser de Direito, na verdade é um provedor do processo de manutenção da desigualdade pedagógica visto que não cumpre o dever de ensinar, na escola, o que é o fundamento da existência institucional dela mesma, como, por exemplo, ensinar a ler e a escrever. A aprendizagem das classes populares, por exemplo, é, entre muitos outros, um desses problemas.

Muitas são as tentativas que visam a resolvê-lo, várias instâncias vêm comprometendo-se com essa temática. Projetos e propostas educacionais, teóricas e pedagógicas têm ocupado os debates em nossas universidades com o intuito de compreender melhor o que acontece nos cotidianos das escolas públicas desse enorme e complexo país. Assim, a atual realidade mostra também que vários elementos oriundos dos conflitos sociais e das relações cidadinas confluem para ampliar a complexidade dessa temática, dentre as quais se destaca a violência urbana.

Os resultados de tais ações apontam para uma forte influência, nos discursos pedagógicos, dos argumentos acusatórios, cuja fundamentação ancora-se predominantemente nas jurisprudências no Campo do Direito Penal, difundidos no cotidiano escolar - em reuniões de conselhos de classes ou nos momentos informais - que justificam os fracassos escolares das crianças que não aprendem-aprendem o que deveriam aprender-aprender nesse contexto.

Vejamos o que constata Ratto com sua pesquisa acerca dos “Livros de ocorrências” das escolas:

Muito dessa lógica judiciária pode ser encontrada nos livros de ocorrências, cujo próprio nome remete a uma associação imediata aos corriqueiros boletins de ocorrência das delegacias de polícia. Tal qual foi mostrado no conjunto das ocorrências citadas até aqui, seus registros são geralmente estruturados em torno de três partes centrais, não necessariamente naquela ordem. Apresentam os dados de identificação dos alunos (as), ou seja, dos acusados (as); narram a situação ocorrida, essa espécie de crime cometido, muitos vezes registrando os indícios ou provas que o atestariam (marcas físicas das agressões, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros); e explicitam as consequências, uma espécie de veredito final com a decorrente “pena”, seja na forma de tudo o que já foi feito para resolver o problema, como parte das justificativas para as providências tomadas, ou como prova dos esforços da escola para o encaminhamento de soluções, seja na forma de uma ameaça do que futuramente será feito, em caso de reincidência, seja ainda na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente toma, diante da situação narrada (RATTO, 2007: p. 91).

A relevância desse estudo não somente está na compreensão dos enredamentos dos discursos acusatórios e da lógica judiciária, no cotidiano escolar, como também permite um intenso diálogo com os resultados das nossas pesquisas, principalmente porque ajuda a pensar na criação e no fortalecimento de novas alternativas metodológicas, para o ensino-aprendizagem, no Ensino Fundamental público. Visando ao combate do chamado fracasso escolar, nos espaços onde estão alocados predominantemente os estudantes das classes populares, criamos também uma tentativa para tentar desconstruir essa lógica acusatória que, ao não saber lidar com questões comportamentais, cuja matriz está nas sociabilidades de classe, opta por segregar os praticantes.

As classes populares, pertencentes aos locais mais precarizados, principalmente no que diz respeito aos instrumentos e dispositivos citadinos (de urbanidade e socioculturais) são preteridas nas opções de quem deveria disponibilizar tais recursos, o Estado, tal como é disponibilizado para os bairros de população mais abastada. Diante da situação em que se encontram, estas constroem estratégias de sobrevivência, mesmo estando submetidos a grupos armados que impõem ordens de sociabilidades violentas, riquíssimas. Quem sabe, a partir dessas pistas, não possamos construir uma educação pública mais eficaz e, conseqüentemente, uma justiça social mais democrática. Nesse sentido, cabe a proposição de Boaventura Santos:

Estou convencido de que, para a concretização do projeto político-jurídico de refundação democrática da justiça, é necessário mudar completamente o ensino e a formação de todos os operadores de direito: funcionários, membros do ministério público, defensores públicos, juízes e advogados. É necessário uma revolução. Em relação aos profissionais, distingue-se entre a formação inicial e a formação permanente. Ao contrário do que sempre se pensou, a formação permanente é hoje considerada mais importante. Dou-vos um exemplo. Na Alemanha, não há nenhuma inovação legislativa sem que os juízes sejam submetidos a cursos de formação para poderem aplicar a nova lei. O pressuposto é que, se não houver uma formação específica, a lei obviamente não será bem aplicada. Temos que formar os profissionais para a complexidade, para os novos desafios, para os novos riscos. As novas gerações vão viver numa sociedade que, como eu dizia, combina uma aspiração democrática muito forte com uma consciência da desigualdade social bastante sólida. E, mais do que isso, uma consciência complexa, feita de dupla aspiração de igualdade e de respeito da diferença (SANTOS 2011: p. 82).



Entendemos que a luta contra a estigmatização e a criminalização dos estudantes das classes populares é uma luta política contra-hegemônica, contra aqueles que causam a condenação dos seus “estilos” de vida, dos seus comportamentos, fora dos padrões impostos, e que, além disso, também condenam os conhecimentos que emergem das lutas de classe calcadas nas resistências e nos contra-ataques das experiências cotidianas dessas classes, reveladas nos corpos marcados pelas cicatrizes de todos os tipos de injustiças da sociedade em que vivem.

Corroborando essa discussão, embora longa, porém de suma importância para a fundamentação do debate aqui exposto, trago a citação de Alessandro Baratta, visto que ele vai ao âmago da questão quando diz:

Enquanto a classe dominante está interessada na contenção do desvio em limites que não prejudique a funcionalidade do sistema econômico-social e os próprios interesses e, por consequência, na manutenção da própria hegemonia no processo seletivo de definição e perseguição da criminalidade, as classes subalternas, ao contrário, estão interessadas em uma luta radical contra os comportamentos socialmente negativos, isto é, na superação das condições próprias do sistema socioeconômico capitalista, as quais a própria sociologia liberal não raramente tem reportado os fenômenos da “criminalidade”. Elas estão interessadas, ao mesmo tempo, em um decidido deslocamento da atual política criminal, em relação a importantes zonas de nocividade social ainda amplamente deixadas imunes do processo de criminalização e de efetiva penalização (pense-se na criminalidade econômica, na poluição ambiental, na criminalidade política dos detentores do poder, na máfia etc.), mas socialmente muito mais danosa, em muitos casos, do que o desvio criminalizado e perseguido. Realmente, as classes subalternas são aquelas selecionadas negativamente pelos mecanismos de criminalização. As estatísticas indicam que nos países de capitalismo

avançado, a grande maioria da população carcerária é de extração proletária, em particular dos setores do subproletariado e, portanto, das zonas sociais já socialmente marginalizadas como exército de reserva do sistema de produção capitalista. Por outro lado, a mesma estatística mostra que mais de 80% dos delitos perseguidos nestes países são delitos contra a propriedade. Estes delitos constituem reações individuais e não políticas às contradições típicas do sistema de distribuição da riqueza e das gratificações sociais próprias da sociedade capitalista: é natural que as classes mais desfavorecidas desse sistema de distribuição estejam mais particularmente expostas a esta forma de desvio (BARATTA, 2011: pp. 197-198).

## **Considerações Finais**

Ficou claro que, concomitante ao enriquecimento dos recursos tecnológicos nas escolas públicas, é crucial, para que alcancemos uma sociedade mais justa e democrática, uma luta política. Quem sabe, assim, não chegaremos mais próximo da promessa fundante da modernidade cientificista de alcançarmos um tal progresso, que seja viável, dialogado, para que todos que habitam esse enorme e complexo país possam ter seus Direitos garantidos e, com isso, um Brasil mais igualitário e com justiça social.

É fato concreto que a disponibilização de ferramentas tais como os recursos audiovisuais, possibilita uma autoafirmação dos sujeitos - estudantes e professores -, pois materializa a possibilidade de, como cidadãos submetidos a diversas formas de opressão, tornarem-se capazes de denunciar sua condição existencial e, no caso dos professores, profissional. Além disso, oportuniza a criação de laços fraternos e/ou encontros com a alteridade, estudantes-professores, de classes sociais distintas. Alteridade esta

potencializada por um sentido pluralizado de tolerância ao outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 1999). Alteridade não apenas no sentido de se perceber no outro, estudante ou professor, enquanto indivíduos diferentes uns dos outros, mas de permitir que nos vejamos, enquanto humanidade comum, no outro, no diferente. E não tratá-lo como desigual em função das diferenças.

Quem sabe aí não está a chave que abre a possibilidade de enxergar nas crianças a potência de um mundo melhor - sobretudo naquelas cujos comportamentos não cabem nos modelos esperados pela escola burguesa (ou seja, as crianças das classes populares, que trazem consigo seus contextos, sua dramaticidade, suas condições existenciais). Em vez de crimonosas em potenciais, enxergarmos artistas, poetas, políticos ou simplesmente cidadãos de direitos, num Estado de Direito legítimo e de fato. Quem sabe, também, não está aí a possibilidade concreta de cumprimento de, pelo menos, três dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (Lei n. 9.394, de 20-12-1996):

Art. 3º

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas;

A pretensão deste artigo foi apresentar uma análise crítica acerca dos rebatimentos e atravessamentos dos discursos criminalizadores, normativos do Direito Penal, nas escolas públicas que atendem predominantemente estudantes oriundos das classes populares. A ideia foi a de identificar e problematizar os indícios de criminalização dos

comportamentos e das sociabilidades expostas pelos estudantes de origem já mencionada acima.

Infelizmente, o tema tratado aqui não é fato novo. Batista, há muito tempo, vem chamando a atenção para essa problemática. Segundo ele:

Quando alguém fala que o Brasil é “o país da impunidade”, está generalizando indevidamente a histórica imunidade das classes dominantes. Para a grande maioria dos brasileiros – do escravismo colonial ao capitalismo selvagem contemporâneo – a punição é um fato cotidiano. Essa punição se apresenta implacavelmente sempre que pobres, negros ou quaisquer outros marginalizados vivem a conjuntura de serem acusados da prática de crimes interindividuais (furtos, lesões corporais, homicídios, estupros, etc.). Porém essa punição permeia principalmente o uso estrutural do sistema penal para garantir a equação econômica. Os brasileiros pobres conhecem bem isso. Ou são presos por vadiagem, ou arranjam rápido emprego e desfrutam do salário mínimo (punidos **ou** mal pagos). Depois que já estão trabalhando, nada de greves para discutir o salário, porque a polícia prende e arrebenta (punidos **e** mal pagos) (BATISTA, 1990: pp. 38-39).

Observa-se que, como exposto pelo professor Nilo Batista, os resultados da pesquisa permanecem atualmente como feridas que não cicatrizam. As conclusões apontam para uma forte influência, ainda hoje, dos argumentos criminalizadores na composição das justificativas pedagógicas, na escola pública, para o “fracasso” dos estudantes das classes populares.

O discurso criminalizador que faz parte do cotidiano escolar cria uma falsa realidade do que de fato tal instituição tem condições de realizar com relação ao que seria a sua função social, passando, então, a justificar as impotências de algumas escolas públicas em não saber lidar com a complexa

diversidade das culturas, das sociabilidades e dos conhecimentos que se forjam numa sociedade marcada pela desigualdade social.

Logo, verificou-se também que há um vínculo dos discursos que naturalizam as violências supostamente oriundas de sociabilidades forjadas nos contextos das classes populares à justificativa da escola de não explicar pedagogicamente o porquê dos seus estudantes não aprenderem o que deveriam aprender. Discursos como “são violentos”, “apáticos” ou “têm problemas de aprendizagem” formam uma tríade de possibilidades explicativas obtusas (e porque não dizer perversas).

O pensamento de Vera Malagutti vem corroborar com essa ideia quando mostra que os discursos que predominam nas perspectivas de política criminal (como, por exemplo, os argumentos que legitimam a ampliação do tempo de internação-punição dos jovens infratores, ou aqueles que sustentam a perspectiva da redução da maioria penal) tendem a criar inimigos sob medida.

Segundo a pesquisadora:

As questões políticas colocadas hoje na América Latina são questões de política criminal, da politização da violência (...). A violência naturalizada, as cátedras do medo, a confecção de inimigos sob medida se liga às técnicas de obediência obrigatória que poderão funcionar contra as multidões em desemprego. Para os novos impuros, o discurso e as políticas de “lei e ordem”, a nova cruzada a justificar torturas e execuções de negros e pobres (BATISTA, 2003: p. 104).

A lógica criminalizadora do Direito Penal se retroalimenta, constantemente, em diversos contextos, entre os quais, o cotidiano escolar. Algumas escolas públicas trazem consigo uma concepção de que tais seres humanos (os

estudantes em questão) não carregam em si (ou, quem sabe, não herdaram do Ser Supremo), um “ânimo” para crescer em conhecimentos complexos, científicos. Com isso, justifica-se o fato (ou a profecia) de que já nascem sem o “Espírito Científico”. Ou seja, “não têm jeito!”

De forma ainda mais grave aparecem os discursos turvos e ambíguos que não apontam diretamente qual é a questão nuclear do problema que impede a escola de se realizar na sua função institucional (o ensino público). E, com isso, não oferece uma resposta plausível à sociedade, quanto a sua impotência. Ao contrário, deixa implícito a ideia de que ninguém, e todos, ao mesmo tempo, têm e não têm “culpa” (ou culpabilidade), a não ser, claro, “deus”, que não foi justo com os estudantes das classes populares e não lhes concedeu a dádiva de um espírito científico matricial.

Assim, a instituição escola muitas vezes os consolida como a casta dos sem “espírito científico”, restando para ela criar estratégias discursivas criminalizadoras que a isentem de assumir a própria impotência institucional.

## **Referências**

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARATTA, A. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2011.

EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar - Lei n. 9.394/96*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti -. São Paulo: Saraiva, 2013.

GRECO, R. *Curso de Direito Penal: parte especial*. Volume II: introdução à teoria geral da parte especial: crimes contra a pessoa. 9 ed. Niterói/ RJ: Impetrus, 2012.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MIGNOLO, W. D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005, pp. 71-103.

QUIJANO, A.. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005, pp.227-278.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, J. C. *Direito Penal - Parte Geral*. 4.ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

ZOLO, D. *Teoria e crítica do Estado de Direito*. In. COSTA, P. & ZOLO, D. (org) *O Estado de Direito: história, teoria, crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## ESCOLA E MAIORIDADE PENAL: MODULAÇÕES DA LÓGICA PUNITIVA<sup>8</sup>

Estela Scheinvar<sup>9</sup>

Patrick Coutinho<sup>10</sup>

Rebecca De Medeiros Silva<sup>11</sup>

### Resumo

Este artigo coloca em análise a relação entre escola e maioridade penal, tendo por base tanto a lógica liberal centrada no sujeito livre, quanto a lógica penal. Como instrumento de governo, a escola funciona com técnicas de enclausuramento e de produção de medo, refinando castigos que dão sustentação a relações pedagógicas que operam pela individualização. Dessa perspectiva, a prática escolar pode ser lida como violenta, pois que articulada de modo naturalizado com a prática prisional, sublimando a lógica punitiva que conduz os intensos debates em torno de redução da idade para sentenciar com maior veemência. A partir de tais referências, o artigo destaca a produção da crença na punição e no enclausuramento como meios de correção do indivíduo não normalizado.

**Palavras-chave:** violência, escola, lógica penal, normalização

### Abstract

This article aims to analyze the relation between school and the criminal responsibility age, based on both, the liberal logic of a free man and the penal logic. As a government instrument, school works with techniques of enclosure and of fear production, refining punishments that support pedagogical relationships that operate through individualization. From this perspective, the scholar practice can be read as violent, since it is articulated in a naturalized way with prison practices, subliming the punitive logic that conducts the intense debates about the reduction of the age to sentence with most vehemently. From those references, this article highlights the production of the belief on punishment and enclosure as correction means for not normalized individuals.

**Keywords:** violence, school, penal logic, normalization

<sup>8</sup> O presente texto é fruto de pesquisa realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com financiamento do CNPq.

<sup>9</sup> Socióloga. Doutora em Educação. UERJ/ UFF. E-mail: estelascheinvar@gmail.com

<sup>10</sup> Graduando em História. UERJ. E-mail: patrick\_saqua@hotmail.com

<sup>11</sup> Graduanda em História. UERJ. E-mail: rebecca.mdrs@gmail.com



*“O duro ofício de punir vê-se assim alterado para o  
belo ofício de curar.”  
(Foucault, 2001, p.29)*

Tanto a infância quanto a escola são instâncias que se encontram naturalizadas em nossa sociedade. Alimenta-se a crença na condição natural, universal e eterna de ambas a ponto de tornar espantoso o questionamento das mesmas. Faz-se necessário, portanto, evidenciar as emergências e os processos históricos por meio dos quais se constituíram a infância enquanto instituição social e a escola como instituição de encarceramento.

Ambas, articuladas, contribuem a construir o ser da modernidade – o indivíduo liberal. O sujeito individualizado que perde as referências coletivas em sua formação. A definição de um estatuto da infância é vista por Alvarez-Uría e Varela (1991) como um dos elementos fundamentais para explicar a emergência do modelo de escola que conhecemos hoje, responsável por afirmar uma subjetividade livre, tornando cada um responsável pelo seu destino e pelo seu sucesso. Modelo escolar que se concretiza no século XIX, após um longo processo que já estava em curso trezentos anos atrás. Um movimento que tem na moral religiosa a sua sustentação.

No contexto das reformas protestantes e da contra-reforma católica as pessoas de pouca idade passam a despertar o interesse das ordens religiosas cristãs em conflito. O protestantismo ganhava público e o catolicismo preocupava-se em manter seus fiéis, de forma que:

[...] parece ‘natural’, de uma perspectiva atual, que os indivíduos de tenra idade se convertessem em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos ou protestantes de amanhã, além do que, a sua própria debilidade biológica e o seu incipiente processo

de socialização os tornavam especialmente aptos para serem objeto de pregação e moralização (ALVAREZ-URÍA e VARELA, 1991, p.3).

A criança desponta como a força que irá dar sustentação à incipiente lógica mercantil que precisa do estremecimento das lógicas coletivas, comunitárias. Ela é enquadrada na condição de infância, uma padronização que define para um segmento da população características identitárias, como quer a sociedade de produção em série. Como mostram Alvarez-Uría e Varela, retomou-se da filosofia platônica a ideia de que há diferentes tipos de natureza humana e, conseqüentemente, diferentes tipos de infância, naturalizando assim as diferenças sociais. São as pessoas que são distintas e não o seu contexto social, cultural, econômico, político. Postulou-se a infância nobilíssima, dos príncipes, a infância de qualidade, das classes medianas, e a infância rude, dos menos abastados e dos pobres. Imputou-se às infâncias características como “maleabilidade”, “rudeza”, “fraqueza de juízo” e, dessa forma, justificou-se a necessidade de geri-las tornando possível o aparecimento de espaços fechados destinados ao controle: “Configura-se, pois, a infância, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser marcada, ao mesmo tempo em que se justifica a necessidade de seu governo específico...” (1991, p.5).

Um momento histórico em que as bases penais emergem como lógica governamental e são incorporadas na escola por meio de instrumentos assumidos como os únicos capazes de fazê-la funcionar. Para cada tipo de infância, uma forma de controle diferente, despontando técnicas de governo pautadas em regras pré-estabelecidas e punições que vão atualizando-se. Enquanto as infâncias mais nobres eram destinadas sobretudo a colégios de ordens jesuítas e

internatos, e o seu governo se dava através de um consenso entre família e instituição, às infâncias pobres restavam apenas os “hospitais, hospícios e outros espaços de correção” (ALVAREZ-URÍA e VARELA, 1991, p.5), geridos unicamente pelo poder público com severidade, sem qualquer intromissão da família. É a partir do século XVII que o enclausuramento da infância se intensifica e proliferam-se cada vez mais espaços fechados destinados ao governo dos mais jovens. Temos aí, o início de um processo que está em marcha até hoje, a escolarização e, com ela, a dissolução de espaços coletivos de gestão da vida em favor de espaços individualizados e fechados como modelo para melhor educar.

A partir do século XVIII, os motivos que impulsionam a internação deixam de ser a moralização ou a produção de súditos virtuosos, perdendo lugar para “uma ética que implique na rentabilidade do trabalho e na manutenção da ordem” (ALVAREZ-URÍA E VARELA, 1991, P.13). Essa mudança de lógica na política de aprisionamento da infância registra a emergência de uma nova tecnologia política intimamente ligada ao liberalismo em ascensão. Trata-se de uma tecnologia que visa o governo das populações por meio de um processo incessante de controle e regulações. Foucault (2008) a denomina biopolítica. O filósofo percebe que para controlar as populações é necessário que a biopolítica se sirva da disciplina como dispositivo, promovendo uma nova forma de controle do corpo. A emergência da sociedade disciplinar, muito bem analisada pelo autor em seu estudo sobre a prisão “Vigiar e Punir” (1987), significou a edificação de um controle ininterrupto e detalhado do corpo que configurou uma nova “microfísica do poder”: “Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo,

uma nova ‘microfísica’ do poder” (FOUCAULT, 1987, p.165). Uma forma de poder instituída tanto na escola, quanto na prisão, entre muitos outros sistemas de controle da população.

Destacam-se a partir do século XVII e XVIII, nos espaços de controle da infância, classificações que se sofisticam ao operar por graduações, tornando a relação com as pessoas cada vez mais individualizadas. Esse novo sistema disciplinar, que atravessa com força a instituição escolar, é responsável por individualizar e classificar para produzir “corpos dóceis”. Começava a separação por sexo, idade, capacidades e, nesse movimento, a delimitação definitiva de quando termina a infância e começa a juventude/adolescência.<sup>12</sup> Tais segmentações podem ser compreendidas se colocarmos em análise uma das lógicas liberais que atravessa a escola e se relaciona intimamente com a lógica disciplinar: a meritocracia.

Segundo Richard Sennett (2006), a lógica meritocrática emerge, não por coincidência, durante o século XVIII. A função das escolas nesse novo contexto é disciplinar para produzir os corpos desejáveis ao sistema liberal e corrigir os desvios. Para isso um procedimento é indispensável, o exame (FOUCAULT, 1987). É seguro dizer que o exame, esse instrumento do poder disciplinar, opera pela lógica da meritocracia, uma vez que ela tem como sua principal característica reconhecer os talentos e exaltar e punir os fracassos. Trata-se de uma “comparação altamente invejosa e pessoal” (SENNETT, 2006, P.106), de um processo de individualização das relações, pois todos devem alcançar os índices previstos nos exames. A falha torna-se pessoal e qualquer transgressão às normas deve ser punida e corrigida. Entre as rotinas da prisão e da escola, o exame estabelece uma distinção qualitativa.

---

<sup>12</sup> Ambos os conceitos estão intimamente articulados e são usados de formas análogas de acordo com muitas das classificações etárias, cobrindo, o de juventude, um período mais longo.

Pode-se observar que a lógica que articula os movimentos no espaço escolar é a lógica penal, mesmo tendo os testes de habilidades como eixo das atividades. As equipes pedagógicas usam métodos disciplinares para que todos se enquadrem em um padrão de comportamento, sejam estudantes, professores, coordenadores ou demais funcionários. São forças direcionadas a normalizar, tendo a infância e a juventude como alvos privilegiados.

No espaço escolar encontramos o discurso que apresenta como objetivo produzir indivíduos potentes, capazes de funcionar em uma sociedade concebida como uma máquina. Segundo Michel Foucault, a potência produzida neste modelo de escola é aquela direcionada à produção. A disciplina escolar tem como objetivo transformar os alunos em indivíduos dóceis e úteis para o sistema de mercado capitalista. Em consonância com Foucault, Melossi (MELOSSI e PAVARINI, 2006) destaca que houve uma construção do corpo na escola, no quartel, no cárcere que só é inteligível se for pensada como parte necessária da organização do trabalho no mundo capitalista. Isso diz respeito a uma evidente “[...] hegemonia que o capital exerce sobre o conjunto das relações sociais.... que forma um continuum que invade cada momento da vida individual apoderando-se e remodelando (ou criando) as instituições sociais no interior das quais tem lugar o processo de formação” (p.7-78).

A partir disto identificamos o uso de técnicas que irão delimitar o que o estudante pode ou não pode fazer - hora de ir ao banheiro, levantar a mão para falar, manter-se em silêncio, não levantar durante a aula sem a sua autorização, comer a quantidade estipulada de merenda, entre outros. As equipes pedagógicas também são submetidas às diversas normas que irão regulamentar seus comportamentos, pois é

preciso estar normalizado para poder normalizar. E com isso a singularidade daqueles que constroem a relação pedagógica dissolve-se ante o arsenal de ditames aos que todos têm que obedecer. O coletivo está no cumprimento da tarefa individual por cada um e não na articulação de todos para enfrentarem os processos de modo conjunto. A noção de movimento coletivo esvai-se a cada regra que anuncia a sua sustentação: a punição. Punir emerge como um instrumento necessário, pedagógico, natural do humano, sobretudo por meio das relações escolares.

A norma, como mecanismo articulador da vida coletiva, é produzida como necessária ao funcionamento de um espaço esquadrihado, e boa parte das que são criadas é acordada, estipulada e mantida pelas equipes pedagógicas das escolas, definindo e aplicando punições àqueles que não as respeitem – sejam trabalhadores ou estudantes –, afirmando concepções que há séculos vêm se consolidando por serem entendidas como essenciais à vida. Mas sempre a uma vida individual, pois as punições e outros mecanismos disciplinares – como provas, trabalhos, avaliações e notas – em geral são aplicados de forma individual, deixando claro que o mérito é sempre pessoal.

Os meios de aprendizado vão sendo produzidos de forma individualizante. Cada aluno estuda sozinho, na sua cadeira separada, posicionado em uma fila, ou dentro de sua casa, com seus materiais individuais - livros, cadernos, internet, entre outros - para conseguir atingir uma nota, também individual. Mesmo quando é usado o recurso do estudo coletivo como trabalhos em grupo, vemos que é comum cada aluno ficar responsável por uma parte do exercício que posteriormente será agrupado para a produção de um trabalho final. Estudantes, trabalhadores e as famílias

não têm, de maneira geral, espaços para realizar atividades coletivas de modo sistemático, como parte da rotina escolar. Os métodos usados nas práticas de ensino vão reforçando esse aspecto individualizado: nos conselhos de classe cada professor apresenta individualmente o seu desenvolvimento com os alunos. Quando são feitos projetos interdisciplinares na escola, como feiras culturais, feira de ciências, entre outras dinâmicas, a organização é feita de modo que o corpo docente é separado por especialidades a partir das quais cada professor fica responsável por um campo.

O uso da punição e do medo como meio de correção do indivíduo não padronizado prevalece. Contudo, observamos que ao manter a ordem fazendo uso da disciplina como dispositivo produzimos o que podemos chamar homem individualizado, pessoas que não desenvolvem habilidades de construir meios coletivos de vida e habitar movimentos coletivos. Por isso, a localização do erro, do desvio como questão individual é naturalizada e transposta para todos os ambientes, assim como a correção também é entendida como uma medida particular.

### **Prática punitiva como educação**

Atualmente, intensos debates têm ocorrido em relação à polêmica proposta de redução da maioria penal. Esta se articula com as lógicas que constituem a escola e é fortalecida por elas. Para analisar tal proposta, que tem sua motivação em uma produção subjetiva punitiva, devemos ter em mente o processo de individualização, uma vez que a lógica penal é necessariamente individualizante. De acordo com ela, os desvios são sempre pessoais, ocorrem por uma falha de

caráter e, nesse sentido, têm que ser punidos individualmente. No ambiente escolar dificilmente emergem elementos da ordem do coletivo, do político, frente ao que se considera uma transgressão: “... mas se em último caso a educação fracassa, pode-se culpar a má índole dos sujeitos” (ALVAREZ-URÍA e VARELA,1991, p. 5). Do mesmo modo, o debate sobre a redução da maioria penal não é atravessado pelo contexto sócio-político.

Ao observar as campanhas publicitárias em favor da redução da maioria penal veiculadas nas redes sociais é possível identificar um perfil classificado como criminoso, o alvo de encarceramento. Geralmente vemos fotos de jovens pobres, moradores de favelas, em sua maioria negros, envolvidos com o tráfico de drogas. Os mesmos biótipos que a escola define como problema. Não é a proposta pedagógica, o funcionamento da escola, que se colocam em questão, mas crianças, adolescentes, jovens, particularizando o que é um evento social, coletivo e que requer uma ampla mobilização para o seu enfrentamento.

Durante o Segundo Curso de Extensão “Pensando em ferramentas para intervir em crises e conflitos na escola”,<sup>13</sup> uma assistente social relatou a sua experiência na instalação do chamado Abrigão de meninos de rua de Paciência (Rio de Janeiro).<sup>14</sup> Segundo ela, quando inaugurado o “Abrigão” houve diversos debates sobre a educação das crianças e adolescentes lá acolhidos. Era preciso encontrar uma escola

---

<sup>13</sup> O Segundo Curso de Extensão “Pensando em ferramentas para intervir em crises e conflitos na escola” foi ministrado pelo grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, “Estado de direito e judicialização da vida: atravessamentos entre conselho tutelar e a escola”, em janeiro de 2015.

<sup>14</sup> Denomina-se “Abrigão de Paciência” ao instituto Rio Acolhedor Paciência da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Cidade do Rio de Janeiro (RJ), um lugar de internação de moradores de rua, jovens e adultos.



que os aceitasse como estudantes, porém todas as escolas pesquisadas recusaram a entrada desse grupo.

Qual foi a solução? A assistência pressionou, tiveram que sortear o mais novo pra se ferrar, aí pegaram à diretora mais nova que falou que na escola não ia entrar e falaram pra ela construir duas salas a parte e foi isso que aconteceu, e é até hoje. O abrigo de Paciência é de um lado da rua, a escola é do outro lado, mas na escola não vai, as salas são dentro do Abrigo (*sic*) (Assistente social participante do curso).

Os discursos de pessoas que são contra a redução da maioria penal afirmam que é preciso expandir a escola. Enquanto os que defendem a redução da maioria penal dizem que os jovens que não habitam a escola o fazem por vontade própria e devido a isso são delinquentes. É a ausência desse grupo na escola que é responsabilizada por sua vida delituosa. Porém, como observamos no discurso anterior, a escola também não aceita que todos participem do seu espaço. Outra fala proferida no curso mostra como os conflitos escolares não estão sendo resolvidos na escola e, portanto, são derivados para outra instituição:

Eu vejo isso no conselho quando é um aluno problemático, “encaminha pro Conselho porque já não tem mais o que fazer”, e aí encaminha pro Conselho como se a gente conseguisse solucionar uma questão que é pedagógica. É uma questão, um problema, criado na escola, do convívio escolar, e tenta encaminhar pra uma instituição que é o Conselho tutelar pra docilizar essa criança pra retornar ela pro ambiente escolar, não vai funcionar (Conselheira tutelar participante do curso).

Vemos sistematicamente práticas escolares que não conseguem lidar com a realidade da população pobre que não aceita o modo de funcionar da escola. Um modo de funcionar distante de suas vidas, que tampouco busca aproximar-se

delas. A vida daqueles para os quais a escola não faz sentido não cabe nela. A vida distante da escola é criminalizada e não um desafio para pensar o cotidiano escolar, como acontece, por exemplo, com crianças e jovens vinculados ao consumo e comércio de drogas. A criminalização dos pobres, segundo as análises de Vera Malaguti no livro: *Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro* (1998), refere uma construção história associada à criminalização da juventude pobre moradora de favelas. O consumo de drogas ilícitas como a cocaína, no Rio de Janeiro, se acentua no decorrer da década de 70. Cresce a venda e a posse de drogas, assim como o número de abordagens policiais. Porém, o tratamento dado aos jovens sempre é diferente dependendo da condição social. Os jovens de classe média consumidores de drogas são abordados de acordo com diagnósticos médicos, enquanto os jovens pobres envolvidos na comercialização e no consumo deste produto recebem o estereótipo de criminosos (p.74).

A construção desses estereótipos criminosos tem sido atravessada por campanhas de “lei e ordem” desde o período de ditadura civil-militar de 1964 no Brasil. São movimentos que classificam o usuário de drogas pobre como um inimigo interno com uma faceta amoral e criminosa. Assim como nos demais âmbitos da vida, o tráfico não tem sido problematizado em sua complexidade que aponta para a existência de um interesse de mercado nacional e internacional e está atravessado por inúmeras questões. São os pobres que sempre são criminalizados. O crime é entendido como problema do criminoso, como um desvio moral e, a partir desta lógica, foram sendo construídos slogans como “bandido bom é bandido morto” que ganharam grande aderência acompanhando uma produção subjetiva de criminalização da pobreza.

No Rio de Janeiro o discurso do governo está fundamentado na lógica que representa o favelado negro como o inimigo a ser vencido pelos heróis do Estado (polícia e forças militares). Para reforçar a adesão à campanha publicitária em prol da redução da maioria penal observa-se um foco na juventude pobre e negra nos noticiários policiais, ganhando protagonismo no quadro de inimigos públicos. Está sendo classificado como um grupo extremamente violento, e o motivo atribuído é o fato de não terem sido devidamente punidos em sua formação familiar e escolar. Hoje, entendido como irremediável, é demandada à polícia a sua contenção, mesmo a custo de suas vidas.

Os discursos penais vão sendo construídos dentro do duplo de responsabilidade penal, que entende que a criminalidade é estruturada como uma questão tanto patológica, quanto moral. Esse discurso, de acordo com Foucault em seu curso “Os Anormais” (2001), foi produzido pela instituição jurídico-psiquiátrica como verdade científica do ideal de justiça. Faz parte de uma relação de saber-poder que determina a decisão judicial sobre a liberdade ou a detenção, em certos casos de vida ou morte.

Essa ciência jurídica é regulada pelo exame que irá atestar como verdade os conceitos de crime e criminoso. É interessante perceber que estes exames que avaliam o criminoso estão orientados a determinar como aquele que é visto como culpado por um crime específico é culpado também de ter uma vida delituosa. O exame expande o delito. Não é criminoso apenas aquele que infringe a lei, é aquele que se desvia da norma.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> A partir das idéias de Foucault, François Ewald entende a norma como um instrumento que “... articula as instituições disciplinares de produção de saber, de riqueza, de finança, torna-as interdisciplinares, homogeniza o espaço social, se é que não o unifica. (EWALD, 2000, p. 83)”

Segundo Foucault (2001) o exame, ao dobrar o delito, também dobra o autor do crime, fazendo com que o sujeito se pareça com o crime mesmo antes de cometê-lo.

O exame permite passar do ato à conduta, do delito à maneira de ser, e de fazer a maneira de ser se mostrar como não sendo outra coisa que o próprio delito, mas, de certo modo, no estado de generalidade na conduta de um indivíduo [...] O essencial do seu papel é legitimar, na forma de conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração (2001, p. 20 e 23). Nesse sentido é interessante pensar duas noções de grande importância para a manutenção da sociedade disciplinar: a segurança e o risco. Como dito acima, o desvio a um determinado padrão de normalidade é o suficiente para que alguém seja percebido como criminoso a ser combatido. A juventude pobre e sobretudo negra é aquela que possui outras referências culturais ou morais que divergem das lógicas hegemônicas e, portanto, é aí que a governabilidade identifica com mais frequência os “anormais”. Se a pobreza não é mais um crime previsto em lei, como o foi de fato em outros momentos da história<sup>16</sup> é plausível dizer que ela é tratada como um crime moral.

Acontece que em uma sociedade que visa à regulação e gerência das populações é necessário combater os desvios normativos e, em função disso, o anormal é objetivado por uma prática de segurança que tem como um dos mecanismos a noção de risco e funciona de forma articulada ao dispositivo disciplinar. A identificação de um padrão anormal é entendida

---

<sup>16</sup> Como exemplo, podemos citar o Brasil Varguista quando se exigia a apresentação carteira de trabalho aos homens adultos (sempre pobres) para circular nos espaços da cidade, enquadrando aos que não apresentavam tal documento como *malandros*, o que significava sua condução à delegacia de polícia para a sua punição e, sobretudo, a sua retirada da circulação das regiões mais vigiadas como os bairros nobres e o centro da cidade (Ver: GOMES, 1988).

como um risco que deve ser corrigido por meio de procedimentos disciplinares (no caso em análise, o encarceramento). O risco objetiva o anormal de forma que:

Confere uma certa objectividade aos acontecimentos da vida privada, profissional ou comercial: morte, acidente, ferimento, perda, acaso. É próprio da segurança constituir um certo tipo de objectividade, dar a certos acontecimentos familiares uma realidade que lhes muda a natureza. A segurança cria um mundo, opõe ao mundo vivido com os seus medos e receios, o mundo do risco (EWALD, 2000, p.89).

Segundo Pavarini (MELOSSI e PAVARINI, 2006) a prisão é entendida como uma máquina, uma instituição capaz de transformar o criminoso em um sujeito disciplinado. Portanto, a partir do momento que se assume que a escola falha, é previsível que surjam exigências por maior punição aos anormais, na ilusão de que a internação seja o veneno da criminalidade. Não se problematizam todos os atravessamentos conjunturais e, quando se busca entender as circunstâncias que levam um jovem pobre a cometer uma transgressão às normas, tais análises são acusadas de tentar vitimizar o indivíduo perigoso. Nossa sociedade tem no horizonte o cárcere como modelo de sociedade ideal para os pobres que não se enquadram na ordem instituída.

Na lagoa Rodrigo de Freitas (Rio de Janeiro), no dia 25 de maio de 2015, um médico foi esfaqueado durante um furto de bicicleta. Fato que recebeu grande atenção midiática por se tratar de um homem branco da zona sul assassinado por *menores*<sup>17</sup> negros. Ao fazer uma breve pesquisa sobre mortes

---

<sup>17</sup> O conceito menor, no Brasil, indica uma referência ao Código de Menores vigente de 1927 a 1990, destinado à população até 18 anos definida como irregular. Foram os pobres os enquadrados nessa lei, produzindo uma diferenciação entre criança ou adolescente e menor, que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 1990 abole juridicamente, definindo a todos os que tenham até 11 anos como crianças e até 17 anos como

em favelas no Rio de Janeiro em maio de 2015 é possível encontrar as seguintes notícias: “Tiroteio deixa quatro mortos no RJ”<sup>18</sup> (09/05/2015); “Número de mortos em confrontos em morros do Centro do Rio sobe para 12”<sup>19</sup>(15/05/2015); “Testemunhas dizem que [2 homens] baleados no Dendê, Rio, se assustaram e correram”<sup>20</sup>(19/05/2015). Na maioria dos casos jovens negros executados pela polícia não receberam tanta atenção midiática como o médico branco do Leblon. Exatamente um mês após o esfaqueamento do médico “Confronto no Complexo da Maré deixa 9 mortos; um é sargento do Bope”<sup>21</sup> (25/06/2013). Caso este que também não foi tão aclamado pela mídia e nem recebeu respostas imediatas da justiça sobre operações investigativas. Podemos questionar o porquê do desinteresse dos veículos midiáticos e da polícia sobre todas essas mortes: E se fossem brancos e moradores do Leblon?<sup>22</sup> E se fossem assassinados por um adolescente? Será que a atenção seria diferente?

Diferente das mortes da favela, no caso do médico do Leblon, as investigações foram reforçadas e rapidamente um *menor* foi acusado. Porém, dias depois este foi inocentado. Aparentemente, o jovem nem mesmo estava no bairro em que ocorreu o crime. De imediato, outros dois rapazes negros foram acusados, gerando estranhamento sobre a seriedade com que as investigações estavam sendo conduzidas. Ao se dizer que haviam sido localizados os autores do crime, as

---

adolescentes, sem distinção sócio-econômica (Ver: SCHEINVAR, 2002).

<sup>18</sup> Visto em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/05/tiroteio-deixa-quatro-mortos-no-rj.html>>

<sup>19</sup> Visto em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/05/numero-de-mortos-em-confrontos-em-morros-do-centro-do-rio-sobe-para-10.html>>

<sup>20</sup> Visto em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/05/testemunhas-dizem-que-2-mortos-no-dende-rio-se-assustaram-e-correram.html>>

<sup>21</sup> Visto em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/06/1300911-confronto-no-complexo-da-mare-deixa-9-mortos-um-e-sargento-do-bope.shtml>>

<sup>22</sup> Leblon é um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro.

---

investigações foram fechadas e reabertas quando não se confirmaram as provas sobre os apreendidos. Testemunhas relatavam que viram dois jovens, um negro e um branco, e os detidos eram apenas jovens negros. Em meio a essas contradições que apareceram, o Governador do Estado do Rio de Janeiro Luiz Fernando Pezão declarou que pelo crime ter ocorrido à noite poderia haver enganos, mas que o trabalho da polícia estava sendo bem executado. Sobre os jovens acusados ele disse:

Não há inocentes [...] Todos (os suspeitos do crime) vivem em função de assaltos, não só no entorno da Lagoa. Acho que o mais importante é isso, que a polícia está trabalhando. Mês a mês reduzindo índices. As falhas a gente tem que corrigir. É inadmissível ter erros, ainda mais quando uma pessoa é acusada de um crime que não cometeu, mas todos os três cometeram delitos ali.<sup>23</sup>

Os jovens são acusados de terem cometido crimes mesmo sem qualquer prova. Para negros (ou quase negros) não são necessárias provas, pois como diz o governador quando fica claro que os jovens apreendidos não eram responsáveis pelo delito que lhes imputavam, “Não há inocentes”, “todos vivem em função de assaltos”. Acima de tudo, os jovens são culpados de não serem normalizados, e isto independe deles terem matado ou não o médico. A norma faz parte da relação de poder que regula os modos de vida, transformando a vida em alvo das estratégias de poder. É a medida entre o normal e o anormal (EWALD, 2000). Segundo Foucault o exame “...tenta, primeiro, estabelecer os antecedentes de certa forma infraliminares da penalidade.” (2001, p. 23). Como vemos, para definir quem é um delinqüente, basta saber quem são aqueles que têm uma vida

---

<sup>23</sup> Visto em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-04/menor-diz-que-ficou-com-dinheiro-e-queimou-bicicleta-de-medico-morto.html>>

delituosa mesmo antes de serem enquadrados num ato infracional. Ou seja, como a pessoa pobre e pertencente a certos grupos étnicos, que tem uma vida que extrapola uma certa normalização, é alvo de julgamentos por desvio. A princípio um jovem negro e pobre é um infrator, pois como diz o governador, “todos os três cometeram delitos ali”, indicando serem delinquentes, mesmo após ter-se constatado que sob tais jovens nenhuma acusação se sustentava.

Interessa, de acordo com um dos argumentos mais robustos de defesa da redução da maioria penal, “evitar que jovens cometam crimes na certeza da impunidade”.<sup>24</sup> O que é impunidade? Entende-se com tal ordem discursiva (VEYNE, 2009) que para cada desvio há um castigo e que o castigo evitará futuros desvios. Evidencia-se a omissão de qualquer vínculo entre o que se entende como delito e o contexto social e político que constrói as relações. Muitos dos argumentos contra a redução da maioria penal mantêm-se destituídos de um viés de mobilização coletiva, quando recusam a lei por entenderem que a sua implementação não é eficiente: “Estamos decidindo mandar para um sistema falido, com altíssimas taxas de reincidência, adolescentes que a sociedade quer supostamente recuperar. É um enorme contrassenso”.<sup>25</sup> Não é questionada a lógica individualizante e disciplinar da prisão e da escola. Acredita-se que se ambas bem trabalhassem os problemas sociais seriam resolvidos. Perguntamo-nos, então, no contexto da questão posta por uma das vozes contrárias à redução da maioria penal: é um sistema falido ou é uma abordagem individualizada para questões coletivas, políticas, que impõem como única perspectiva a mobilização social?

<sup>24</sup> Declaração do Deputado Federal do PDT do estado de Rondônia Marcos Rogério (2015).

<sup>25</sup> Declaração do Deputado Federal do PT do estado do Rio de Janeiro, Alessandro Molón (2015).



**Referências:**

ALVARES-URIA, F.; VARELA, J. *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991.

BATISTA, V. M. *Difíceis ganhos fáceis. Drogas e Juventude Pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia - Freitas Bastos Ed., 1998.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Ed. Veja, 2000.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOMES, A de C. *A invenção do trabalho*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

MELOSSI, D.; PAVARINI, M. *Cárcere e fábrica - as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHEINVAR, E. Idade e proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). Em: NASCIMENTO, Maria Lívia do. *PIVETES: A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro/Niterói, Oficina do Autor/Intertexto, 2002. Pp. 83 - 109).

VEYNE, P. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

## VIGIAR, PUNIR E EDUCAR: O PROFESSOR/POLICIAL<sup>26</sup>

Sharon Varjão Will<sup>27</sup>

Maria de Fátima Costa de Paula<sup>28</sup>

### Resumo

O artigo analisa o discurso da prevenção ao crime, a partir das práticas socioeducativas orientadas para crianças e jovens, moradores de favelas cariocas, realizadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora, ferramenta da política de segurança do governo do estado do Rio de Janeiro, gestão Sérgio Cabral. Analisamos as matérias do jornal O Globo, entre os anos de 2007 e 2014 e realizamos entrevistas com moradores da Favela do Cantagalo, RJ. Percebemos a construção massiva da ideia da educação como “arma” contra “o crime” e a mudança construída na imagem do policial através da figura do “professor/policial”. Os projetos socioeducativos realizados pelos policiais são abordados como uma nova tecnologia que atua na perspectiva do controle social, da normalização e da gestão da vida.

**Palavras-chave:** políticas públicas, projetos socioeducativos, desigualdade, controle social

### Resumen

El artículo analiza el discurso de la prevención del delito, de las prácticas socio-educativas dirigidas a niños y jóvenes que viven en favelas, llevadas a cabo por las Unidades de la Policía Pacificadora, herramienta de la política de seguridad del gobierno del estado de Río de Janeiro. Analizamos los materiales del diario O Globo, entre 2007 y 2014 y las entrevistas realizadas con los residentes de la Favela de Cantagalo, RJ. Nos damos cuenta de la construcción masiva de la idea de la educación como un arma contra el crimen y el cambio construido sobre la imagen de la policía a través de la figura del maestro/policial. Los proyectos llevados a cabo por la policía son vistos como una nueva tecnología que opera en la perspectiva del control social, la normalización y la gestión de la vida.

**Palabras clave:** política pública, proyectos socio-educativos, desigualdad, control social

<sup>26</sup> Esse artigo é parte dos resultados da tese de doutorado *Vigiar, Punir, Educar e Matar: discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro*, defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em fevereiro de 2015.

<sup>27</sup> Doutora em Educação, Mestre em Educação e Graduada em Psicologia Clínica, Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela UFF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior na UFF. Atuação: Projetos Sociais e linhas de Filosofia, Educação e Políticas de Controle Social. E-mail: Sharon.will@gmail.com

<sup>28</sup> Pós-Doutora em Políticas de Educação Superior na América Latina pela Universidad Nacional de Tres de Febrero, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF. E-mail:

## Introdução

Esse artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, onde abordamos questões sobre os projetos educativos concebidos no intuito de afastar a juventude pobre brasileira do que parece ser uma inclinação, quase inevitável, para a criminalidade. O forte discurso de que contra a tendência à criminalidade das classes pobres apenas uma arma seria eficaz - a educação de seus membros mais jovens - e as versões mais elaboradas dessa argumentação têm conseguido arregimentar tempo, pessoal e financiamento para diversas instituições e indivíduos, principalmente por se colocarem como uma opção humanitária às soluções repressivas.

Em *Vigiar e Punir* (1999a), Foucault, utilizando o método genealógico, faz uma análise das práticas punitivas e marca, na história do poder, um momento central: a passagem da soberania à disciplina, apresentando as práticas de punição que existiam antes do sistema penitenciário/penal. Toma a prisão como objeto e põe em questão as redes de poder-saber a ela associadas, em nossa sociedade, por meio do caminho das tecnologias. Ele pergunta: como se pune em cada tempo?

Como nos mostrou Foucault, em sua análise genealógica das práticas punitivas, a sociedade foi produzindo e desenvolvendo tecnologias de exercício de poder e de controle, recriando o conceito de crime e os modos como se deve combatê-lo, em função da “eficácia” das tecnologias, dos movimentos de resistência e dos interesses econômicos das elites de cada época. A partir da prisão, as tecnologias disciplinares se “espalharam” por diversas instituições: a escola, as fábricas, os hospitais. Modificaram-se ao longo do tempo, se recriaram de outras formas, mas continuam tendo força e sendo reproduzidas nas práticas atuais.

[mfatimadepaula2015@gmail.com](mailto:mfatimadepaula2015@gmail.com)

---

Partindo desse referencial, fizemos um recorte específico para este artigo, onde analisamos a construção do discurso da política de pacificação do governo de Sérgio Cabral, no Estado do Rio de Janeiro, tomando como instrumento de pesquisa as matérias do jornal O Globo, priorizando as de capa, e entrevistas com moradores da Comunidade do Cantagalo, no Rio de Janeiro.

Pontuamos principalmente a emergência do discurso onde os dispositivos educacionais passaram a ser adotados como forma de prevenção e controle da inclinação para a criminalidade, atribuída aos adolescentes e jovens das favelas cariocas. E a mudança construída na imagem do policial através da figura do “professor/policial”.

Com o neoliberalismo, o Estado mínimo e o estrangulamento do mercado de trabalho, dentre outros aspectos do capitalismo contemporâneo de controle globalizado, a falta de escolarização e o desemprego definem aqueles que escaparam do processo de intitucionalização, disciplinarização e normalização da escola. Desse modo, o discurso do crime tem sido construído, produzido, com e a partir do discurso da educação. Segundo este discurso, se o jovem da favela ou da periferia não está na escola, se o jovem não está trabalhando, se não faz parte de algum projeto social, é porque está à toa, é porque está no crime.

Observamos, durante o período pesquisado, a implantação de diversos projetos socioeducacionais realizados pelos policiais das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadoras, implantadas como política de segurança do governo Sérgio Cabral). Partindo do pressuposto de que, por meio de diversas práticas, conectam-se maneiras para amplificar formas de controle da população, entendemos a inclusão dos sujeitos considerados perigosos, em situação de risco, em

vulnerabilidade social, egressos do sistema socioeducativo em projetos socioeducacionais organizados e ministrados por policiais, como apenas mais uma prática de controle.

Esses projetos fazem parte de uma engrenagem de equipamentos sociais de proteção à infância e à juventude, permeados pelos discursos de proteção e inclusão social. Cercados por discursos técnico-científicos e articulados com os discursos jurídicos, esses dispositivos de controle atuam na produção de sujeitos. Não podemos deixar de discutir a produção histórico-política desses equipamentos e de lançar as questões: de que proteção estamos falando? A que educação estamos nos referindo?

Essas questões são trabalhadas por Nascimento e Scheinvar (2005), no artigo “Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão”, onde são discutidos os conceitos de proteção e de exclusão social. Para as autoras, os discursos sobre as práticas protetivas situam-se no âmbito da filantropia e são vistos, apenas, pelo seu lado de amparo; não sendo levado em conta que essa proteção é diferenciada, variando em função da condição de classe do público ao qual se aplica. Elas apontam para a consolidação do conceito de exclusão, a partir da obra de René Lenoir (1974) –“Os excluídos”, entendidos como aqueles que manifestam uma incapacidade de viver como os outros, considerados normais:

Esta visão expressa uma concepção social baseada em modelos, a partir da qual quem não se enquadra torna-se um "excluído social". Tal ótica, que desconsidera a multiplicidade das formas de existência, impõe modos de ser distanciados das condições concretas necessárias à sua realização. Estabelece-se, assim, o binômio exclusão/inclusão de forma dicotômica e intransigente (NASCIMENTO e SCHEIVAR, 2005, p. 55).

Na perspectiva de Foucault (2001), a inclusão e a exclusão são como “dois lados da mesma moeda”, pois são parte de um mesmo processo de normalização, que se dá a partir do enquadramento dos indivíduos.

Ele [o processo de normalização] se dirige a outro objeto, ele traz consigo técnicas que são outras e que formam uma espécie de terceiro termo insidioso e oculto, cuidadosamente encoberto, à direita e à esquerda, de um lado e do outro, pelas noções jurídicas de “delinquência”, de “reincidência”, etc. Ele propõe, na verdade, um terceiro termo, isto é, ele pertence verossimilmente - e é o que eu gostaria de mostrar a vocês - ao funcionamento de um poder de outro tipo, que eu chamarei, provisoriamente e por enquanto, de poder de normalização (FOUCAULT, 2001, p. 52).

O autor descreve a exclusão dos leprosos, prática social da Idade Média, onde o indivíduo declarado leproso era expulso da cidade para “purificar” a comunidade; e a emergência do modelo da inclusão do pestífero, onde o território não era mais o exterior aos protetores muros da cidade, mas, sim, a própria cidade, encerrada e constituída como território fechado. Objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso. “Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas” (*Ibid.*, p. 57).

Foucault chama essa substituição da lepra pela peste, da exclusão pela inclusão, de “invenção das tecnologias positivas de poder”.

Passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (*Ibid.*, p. 60).

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de

correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (*Ibid.*, p. 62).

Seguindo esse caminho, entendemos os projetos realizados nas favelas, pelos policiais das UPPs, como programas contemporâneos de contenção e formatação das condutas. Espaços de operacionalização do controle, onde o poder atua de forma diferente das chamadas instituições de sequestro, como a escola e a prisão, pois o controle nesse caso não acontece, necessariamente, em espaços fechados, mas sem perder a herança dos dispositivos disciplinares dos séculos XVII, XVIII e XIX e seus efeitos normalizadores.

### **O policial/professor**

No início do primeiro mandato do governador Sérgio Cabral, em março de 2007, vimos emergir um discurso que pouco mais tarde se tornou dominante - o da implantação de projetos sociais nas favelas, como um dos “braços” da sua política de segurança.

O governador visitou duas favelas onde aconteciam projetos educativos com crianças e jovens e participou da inauguração de um deles, em Parada de Lucas. Na ocasião, tanto o governador, como o comandante-geral da PM tocaram instrumentos musicais e posaram para fotos com crianças e jovens.

Na matéria, o governador Sérgio Cabral afirmou: “Eles [os projetos socioeducacionais em favelas, com crianças e jovens] fazem a interseção entre a comunidade e os policiais, humanizando essa relação, que tem que ser cada vez mais de parceria”(O Globo, 28/03/2007, p. 16).

Por conta da nossa história marcada pela violência e pela repressão da polícia, a cultura policial é percebida como autoritária e violenta, principalmente nos territórios da pobreza. Os projetos com crianças e jovens nas favelas pacificadas, realizados por policiais, foram uma ferramenta para incutir na população moradora das favelas, e na sociedade civil, de um modo mais geral, que os policiais da UPP seguiam um procedimento diferente, baseado na ideia de polícia comunitária.

As Unidades de Polícia Pacificadora, além da contenção ao retorno do tráfico nas comunidades pacificadas, normalmente desenvolvida por um grupo chamado de “Grupo Operacional da UPP”, tinham como objetivo, talvez o principal: a aproximação entre a comunidade e a polícia, pressupondo a disposição de uma “relação amigável” com a população moradora do local. Não se tratava de uma política isolada, mas de um “controle pacífico”, necessário para a instalação e ampliação das demais políticas sociais e serviços públicos. Uma das táticas para o fortalecimento dessa “relação amigável” se deu com a implantação de diversos projetos, realizados pelos próprios policiais das UPPs.

Podemos citar como exemplos: as aulas de violão e de xadrez nas comunidades Babilônia e Chapéu Mangueira; de violino, violoncelo, viola, contra-baixo, musicalização e coral, no morro Dona Marta; do projeto Cine Clube Comunidade, natação, capoeira, *taekwondo* e aulas de reforço no Jardim Batan, em Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro; aulas de



karatê, no morro da Providência; futsal e vôlei, na Ladeira dos Tabajaras; música e futsal no complexo Cantagalo/Pavão/Pavãozinho, entre outros.

Observamos emergir uma relação, que antes não víamos ocorrer: a relação direta da polícia com atividades educacionais, trazendo um discurso de disciplinamento e controle pacífico. Vejamos algumas reportagens:

Depois da paz e da tranquilidade reconquistadas, o momento é de festa nas comunidades que já têm Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). O Dia das Crianças deverá ficar marcado na Cidade de Deus, em Jacarepaguá; na Favela do Batan, em Realengo; e nos morros Dona Marta, em Botafogo; Chapéu Mangueira e Babilônia, ambos no Leme, como uma data do reencontro com a cidadania e de interação entre moradores e a Polícia Militar. No Morro da Babilônia, por exemplo, crianças de 8 a 14 anos ainda podem se inscrever para participar do campeonato de futebol organizado pela PM na quadra de esportes. A Secretaria de Segurança vai dar troféus e medalhas para o time vencedor do torneio, que começa às 10h da próxima segunda-feira. Também haverá pagode, churrasco, pipoca, algodão doce e muitas brincadeiras (O Globo, Rio, 8/10/2009, p.12).

O governador Sérgio Cabral joga capoeira com o menino dos Tabajaras: cursos permitirão aos moradores entrar no mercado de trabalho. Fala do Cabral: “a comunidade dos Tabajaras e do Morro dos Cabritos era tomada por traficantes, e nós conseguimos mudar isso. Esses cursos vão dar oportunidade para que essas pessoas possam se inserir no mercado de trabalho” (O Globo, Rio, 26/06/2010, p. 23).

Os donos do morro foram embora, mas ficou o jovem que estava na endolação, que ia para a escola e tirava uma grana enrolando baseado. Precisamos ter um projeto sedutor para ele, que vivia numa rede de poder perverso. Era quem carregava o fuzil que ficava com a menina mais bonita do morro. A juventude desses locais tem um perfil curioso. O jovem tem grandes fragilidades, como baixíssima escolaridade, mas

uma grande capacidade de iniciativa, de trabalhar em equipe e de fazer com que os outros trabalhem, tudo o que o mercado de trabalho valoriza hoje. E aprenderam muito no mundo do tráfico, da ilegalidade. Além da mediação de conflitos, a casa da justiça, que também vai começar em breve, vai focar no potencial desses jovens. (Ricardo Henriques, Secretário Estadual de Assistência Social) (O Globo, 17/10/2010, Rio, p. 19).

A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) dos morros Pavão-Pavãozinho e Cantagalo completou um ano ontem. Para comemorar, alunos do **projeto Soul da Paz, da escola de música da UPP**, fizeram uma apresentação no colégio Solar Meninos de Luz, no Pavãozinho, na noite de quarta-feira. Segundo o capitão Leonardo Nogueira, comandante da UPP, a escola tem 25 alunos e funciona há 7 meses (...) Considerada **estratégica para a pacificação, a aproximação com crianças e adolescentes tem sido estimulada pelo comando da Polícia Pacificadora** (O Globo, Rio, 24/12/2010, p. 14) (Grifo nosso).

**Aulas criam pontes entre policiais e jovens.** Soldado ensina violão a meninos da Babilônia (O Globo, Rio, 23/09/2012, p. 20) (Grifo nosso).

Vera Malaguti Batista, referindo-se à reportagem de O Globo publicada em 18 de julho de 2011, sobre o projeto “No tatame dos caveiras”, que trata de aulas de ginástica dadas por policiais do BOPE, na favela Tavares Bastos, afirma:

Olhando a cobertura e a associação da grande mídia podemos compreender melhor a expressão esplendor, já que produziu-se verdadeiramente um esplendor, uma aura mágica em torno da polícia e mais especialmente com os camisas-pretas, os caveiras. Para a configuração do Estado de polícia esse esplendor é necessário. Nesses anos todos de reflexão sobre a questão criminal eu já tinha me dado conta da necessidade de manter um inimigo à mão na passagem da ditadura para essa democracia formal em que

vivemos. Constatei também a importância do medo para o disciplinamento dos pobres no capitalismo de barbárie (...) podemos ter uma pequena mostra dos efeitos dessa inculcação no imaginário coletivo, nesse grande dispositivo de subjetivações. O estado de polícia espalha-se para todas as áreas além da criminal. “A PACIFICAÇÃO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: crianças se divertem no Urutu, o blindado do Exército, empregado na colônia de férias da Força de Pacificação do Morro do Alemão. Idealizada pelas Forças Armadas, a colônia de férias que termina hoje reuniu 320 crianças selecionadas por suas boas notas na escola. Elas participaram de atividades esportivas e culturais”; temos aqui a pedagogia da ocupação, para onde terão ido os que não tiraram boas notas? (BATISTA, 2011, p. 19).

Precisamos colocar em análise o sentido que se produz quando os policiais dão aulas para jovens pobres, partindo do pressuposto de que esses jovens são concebidos pela sociedade como “perigosos” ou “em situação de risco”. O sentido historicamente atribuído ao policial, como aquele que reprime, pune e mata, recria-se no lugar do professor, daquele que educa. É uma estratégia brilhante de aproximação entre a comunidade e a polícia. As famílias passam a confiar no policial, pois ele é “o professor”, chegando ao ponto de entregarem seus filhos àqueles que, antes, tanto temiam.

Sílvio Gallo (2005) nos alerta:

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta no ensino – a formação / informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal –, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no modo de produção, adaptando-o ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas **ações mais insuspeitas** (GALLO, 2005, p. 81) (Grifo nosso).

Vejam as falas dos moradores entrevistados sobre essa mudança no sentido atribuído à figura do policial. A maioria deles afirmou que tinha receio dos filhos participarem dos projetos da UPP, mas acabaram absorvendo a ideia de que há dois tipos de policial, o “policial do mal”, corrupto e violento e o “policial do bem”, professor dos projetos.

**O professor que está lá dentro é diferente do policial que está na comunidade.** Porque o professor do projeto da UPP não é o mesmo que fica fazendo ronda na comunidade. **Eles só trabalham na parte de dar aula** (Grifo nosso).

Eu aprendia tudo lá dentro. As atividades eram maneiras. A minha vocação era de ser policial, e agora mudei, não quero mais. **Aprendi a ter uma visão melhor deles. Antes eu só via as pessoas armadas querendo confronto com a gente. Agora eu vejo pessoas normais querendo paz e não uma guerra** (Grifo nosso).

Ah! **Tem policiais que eu confio plenamente, e outros não**, não só eu mas a comunidade também. Meu filho participa do projeto do circo, mas se ele quisesse, eu deixava ele fazer com os da UPP, sim (Grifo nosso).

Aqui todo mundo tem desconfiança do policial, mas **eu vi o esforço dos “polícia”, que eles estavam aqui não pra oprimir, mas sim queria passar que eles estavam aqui pra fazer uma coisa do bem, principalmente com as crianças**, que são as principais vítimas do tráfico, porque **criança é o bicho mais inocente, é o mais fácil de ser manipulado**. Então era uma forma de prevenir (Grifo nosso).

**Na rua a gente vê outras coisas. Mas lá dentro da sede, a gente vê pessoas respeitadas.** Tem os locais onde os policiais ficam, então ele pode ser P2 ou P5, por exemplo e eles podem mudar de opção. **P5 cuida das crianças assim em geral**, ficavam com a UPP Mirim, **P2 cuida do pessoal que vai ser**

**preso** em geral, tem outros que rodam pela comunidade (Grifo nosso).

Assim que a UPP entrou, era o comandante Nogueira. Ele foi um dos melhores comandantes da UPP, porque **ele quis interagir com a comunidade, quis fazer um trabalho mesmo do bem, aqui**. Ele veio na intuição mesmo de interagir com a comunidade para **tirar aquela imagem da polícia**, enfim, teve oficina de percussão, de futsal e teve oficina de ginástica pra terceira idade. A ginástica bombava. Era pra adulto e funcionou bastante, acho que uns dois anos (Grifo nosso).

As frases - “não ficam na rua fazendo besteira” e “mente ociosa só dá para o mal” - foram respostas recorrentes quando questionamos os pais sobre a importância da participação de seus filhos nos projetos socioeducacionais. Para a grande maioria, o fato dos projetos manterem os seus filhos ocupados para “não ficarem pelos becos”, “não arrumarem ideia”, “não se meterem com os meninos” (referindo-se aos jovens que ficam nas bocas de fumo), “não ficarem à toa”, “não irem pro caminho errado” foi a principal importância apontada para esses projetos realizados pelas UPPs. Um discurso muito forte, que se reproduziu nas falas dos moradores do Cantagalo entrevistados, foi o seguinte:

Com certeza, porque ele vai **ficar o dia todo sem fazer nada** e aquilo [se referindo ao tráfico de drogas] é prático. Ele vê a contagem, aí um oferece, aí ele vai experimentar, aí oferecem de novo, aí vão e falam que ele tem que fazer um favor, aí daqui a pouco faz um outro favor, aí quando vai ver ele olha aquele “paco” de dinheiro, sabe como que é? Poxa, dinheirão. Essa aqui é minha comissão. Essa pergunta que você me fez é isso que eu vejo na minha vivência, todo o dia (Grifo nosso).

Se **a pessoa deixa de ficar na beira do caminho vendo e ouvindo as coisas ruins** e vai aprender outras coisas, outras culturas, **a**

**mente da pessoa não fica vazia**, porque mente vazia, “só Jesus” (Grifo nosso).

Até hoje eu me lembro de muita coisa boa. **Várias coisas, eu passei ali com a mente naquela coisa**, então eu não me abria pra outras coisas, se não eu hoje em dia ia estar igual essas meninas, fumando, bebendo, só querendo saber da madrugada. Eu gosto de ficar em casa (Grifo nosso).

Claro, quanto mais atividades eles fizerem, **menos eles vão ter tempo para pensar em entrar para a vida do tráfico**. É uma ocupação na vida do jovem. Nos projetos eles ensinam, pegam o jovem, conversam e assim vai... (Grifo nosso).

Os projetos servem pra **ocupar a mente das crianças, pra eles não se envolverem com o tráfico** (Grifo nosso).

**Eu passava mais tempo lá** [referindo-se ao projeto da UPP] **do que em casa. Então eu não pensava em besteira**. [Que tipo de besteira?] Ah, todas. Namorar, funk, bebida e outras coisas (Grifo nosso).

## Considerações finais

A expressão “educação”, quando o foco recai para as supostas classes perigosas, toma um sentido peculiar – assume o significado de um antídoto contra a ociosidade e a criminalidade, deixando de ser concebida como um instrumento de formação que proporciona mobilidade social e diminuição das desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação é reduzida ao papel de tecnologia disciplinar, com o objetivo de controlar, corrigir e normalizar – em uma palavra, evitar que o jovem entre para o “mundo do crime”.

Ressaltamos aqui a correlação linear estabelecida entre a educação e o controle social das populações vistas como

perigosas e propensas ao crime. Assim, há a reprodução do sentido atribuído à criança e ao adolescente da favela como agressivos, potencialmente violentos e perigosos, devendo, portanto, ser disciplinados, passando por um processo que Foucault denomina de “ortopedia social”.

Toda essa rede de poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui nesse momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades. Entramos na idade do que eu chamaria de ortopedia social. Trata-se de uma forma de poder, de um tipo de sociedade que classifico de sociedade disciplinar por oposição às sociedades propriamente penais que conhecíamos anteriormente. É a idade de controle social (FOUCAULT, 1999b, p. 86).

Observamos o caráter de controle das atividades realizadas pelos policiais/professores, já que os objetivos apresentados são de aproximação com as comunidades, como forma de tornar mais aceitável a presença dos policiais nas ocupações, e de disciplinamento, por meio do discurso, muito comum, que afirma: se o jovem não está na escola, se o jovem não está em algum projeto que o ocupe, está no crime, afinal “mente ociosa só dá para o mal”.

Para nós, fica claro que a preocupação com a criminalidade, da forma como vem sendo produzida, não incide sobre as questões de fundo. Torna-se fundamental considerar que qualquer discussão neste sentido impõe, necessariamente, repensar o próprio sistema educacional, socioeconômico e político que produz a criminalidade.

Enquanto as políticas públicas e os projetos educativos forem construídos direcionados às crianças e aos adolescentes pobres, rotulando-os como perigosos e associados aos espaços das favelas, ou seja, enquanto se valerem dos mecanismos de

controle, construídos na lógica do estado penal, estarão indo na contramão de um projeto de mudança social.

Precisamos resistir a esse sedutor discurso e começar a pensar em projetos efetivos de inclusão, de diminuição das desigualdades sociais e em práticas educacionais de formação política e pensamento crítico, sem que importe a idade, a cor, o gênero, a biografia, e principalmente, o endereço dos sujeitos.

## Referências

BATISTA, V. M. *O Alemão é muito mais complexo*. Texto apresentado no 17º Seminário Internacional de Ciências Criminais em São Paulo, 23/07/2011. Disponível em: <<<http://pt.scribd.com/doc/179981961/Alemao-Complexo-VeraMBatista#scribd>>> Acesso em: 20/05/2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 19. ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1999a.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed., Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999b.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974 - 1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

LENOIR, R. Les exclus. *Un Français sur 10*. Paris: Du Seuil, 1974.

NASCIMENTO, M. L. e SCHEINVAR, E. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. *Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 5, n. 2, p. 51-66, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<<http://www.revispsi.uerj.br/v5n2/artigos/aj01.pdf>>> Acesso em: 16/11/2014.

O GLOBO, Rio de Janeiro: Ed. Globo. 01/01/2007 - 04/04/2014.



## VIOLÊNCIA E PAZ: PALAVRAS DE ORDEM NA PAUTA DA POLÍTICA EDUCACIONAL<sup>29</sup>

Viviane Pereira da Silva<sup>30</sup>

### Resumo

Este trabalho destaca a centralidade que o binômio violência-paz tem ocupado em parte significativa das ações propostas no contexto escolar, problematizando a constituição da violência como o maior problema do campo educacional na atualidade. Evidencia também as articulações destas práticas com os processos criminalização dos pobres, sobretudo no que se refere à juventude moradora das favelas. Como contraponto, propõe que o que corriqueiramente se percebe como violência nas escolas possa ser analisado como recusa e contestação ao que vem sendo ofertado à população através desta instituição. Neste caminho, a genealogia foucaultiana é uma importante ferramenta de trabalho.

**Palavras-chave:** criminalização, violência na escola, pacificação

### Abstract

This work highlights the centrality that the binomial violence-peace has occupied on significant part of the actions proposed in the school context, questioning the constitution of violence as the biggest problem in the educational field today. It also shows the joints of these practices to the poor criminalization processes, especially with regard to youth resident of the slums. As a counterpoint, it proposes that what is routinely perceived as violence in schools, can be analyzed as a refusal and contestation to which has been offered to the public through this institution. In this way, Foucault's genealogy is an important working tool.

**Keywords:** criminalization, violence at school, pacification

<sup>29</sup> Texto resultado de dissertação. Título da dissertação.

<sup>30</sup> Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP)/Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) Kitembo - Laboratório de Estudos da Subjetividade e Cultura Afrobrasileira - IP/UFF.

Graduação em Psicologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialização em psicanálise e saúde mental pelo CEPESAM/IP/UERJ. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/UERJ. E-mail: vps.vivianepereira@gmail.com

A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém.

Michel Foucault

## **Introdução**

A partir da experiência de trabalho como psicóloga em escolas públicas cariocas, constato que o binômio violência-paz tem se destacado como norteador de grande parte das ações, relações e reflexões que têm lugar no contexto educacional. Desde a ameaça à integridade física e emocional de alunos e educadores, até os problemas relacionados ao rendimento escolar e à evasão dos estudantes, os principais impasses vivenciados hoje neste campo são atribuídos à violência. Trata-se de uma forma de violência muito específica, vale ressaltar, normalmente atribuída aos modos de vida de parte dos usuários da política educacional - em sua maioria pobres e, frequentemente, moradores de favela.

Por outro lado, discussões históricas sobre a qualidade da política educacional, pautadas a partir de questões relacionadas às condições de trabalho, salários, planos de carreira e formação permanente, vão perdendo espaço para o discurso monocromático da violência.

Sendo a problemática educacional simplificada e reduzida à violência que vem do usuário, a resposta a este problema - também reduzida e simplificada - estaria no ensino de valores relacionados à paz - tais como solidariedade,

respeito, compaixão, dentre outros -, por meio de programas, ações e projetos que afirmam ter como objetivo a sua construção. Apesar de inicialmente parecerem elementos dicotômicos, violência e paz operam neste contexto como aspectos de uma oposição discursiva complementar, que se engendram num mesmo campo de práticas e não são um sem o outro.

O imperativo da paz não é uma característica específica do contexto escolar. Trata-se de um discurso pregnante em nossa época, que se insere em diferentes contextos: nas favelas, nos protestos nas ruas, nos esportes, nas relações internacionais. Ao modo de uma ladainha, repetem-se textos dogmáticos que demonizam a chamada violência e afirmam seu combate pelo estabelecimento da paz. Ao mesmo tempo, não se para de fazer guerras, seja contra o tráfico, os traficantes, as drogas, o terrorismo, ou contra os pobres.

Nesta perspectiva, violência e paz são usadas como palavras de ordem: concepções cristalizadas que circulam coletivamente, veiculando sentidos determinados aos quais questionar soa ilegítimo e moralmente condenável. Por isso, uma discursividade dogmática, na qual se classifica como “defesa de bandido” quaisquer tentativas de análise da retórica da guerra ao tráfico em sua complexidade - considerando-se as múltiplas relações de forças sociais, políticas e econômicas nela envolvidas.

Em uma perspectiva imanente, no entanto, à paz e à violência não se pode atribuir pressuposto ou essência. É fundamental tomarmos em consideração o concreto das práticas para indagarmos o que se quer dizer quando se pede paz ou o que se propõe quando se implementa ações visando o combate à violência.

Remover o verniz de consenso em torno do binômio violência-paz é a proposta deste texto. Para tanto, operaremos pela problematização destes conceitos. Problematizar é destituir verdades da condição de naturalidade, perguntando-nos pelas suas condições de possibilidade e pelos efeitos que produzem. Na medida em que problematizamos um campo, evidenciamos suas nuances, suas descontinuidades, as distintas perspectivas que o compõem, as relações de forças que nele se produzem. Nesse sentido, assumimos o dissenso e a disputa em lugar de um pretense consenso.

Nesta caminhada Foucault será um importante companheiro. Ele nos lembra de que devemos estar atentos: é preciso “ouvir o ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 1983, p. 269). A batalha de que nos fala o filósofo ocorre em um campo de disputas constituído por práticas discursivas e não-discursivas, que gira em torno da legitimidade dos saberes e do exercício dos poderes.

Neste sentido, destacarei aqui algumas engrenagens importantes que concorrem para a construção e circulação dos conceitos violência e paz como palavras de ordem no cenário escolar: a função desempenhada pelos veículos midiáticos e pelas produções do campo científico neste contexto.

### **Da criminalização como estratégia de controle da juventude**

#### Cena 1: Capitães da Areia: de Salvador a Copacabana.

Hoje, em Copacabana,<sup>31</sup> muitas lutas estavam em jogo, dentre elas a de classes. Os Capitães

---

<sup>31</sup> Trata-se da 19ª Parada do Orgulho LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), ocorrida em Copacabana, em 16 de novembro de 2014.

da Areia<sup>32</sup> também resolveram dar uma volta na praia, para horror dos demais, que lutavam pela possibilidade de amar livremente. Os Capitães da Areia também tinham desejos (!), incluindo provavelmente o de transitar livremente. Nesta festa, no entanto, só seriam convidados como ladrões, ainda que não roubassem.

E quando as pessoas vibravam e batiam palmas, eu ia ver o que estava acontecendo - achando que seria uma *drag* exuberante ou um beijão *caliente*. Triste de perceber que as pessoas vibravam porque um dos moleques tinha sido pego e tomava sopapos, ora de um desses que queriam amar livremente, ora de um segurança particular, ora de um policial.

O protagonista do espetáculo deixou de ser o amor livre e passou a ser o ódio àqueles que vinham perturbar uma festa tão animada e colorida (Diário de Pesquisa, novembro de 2014).

No romance de Jorge Amado, os personagens que compõem o grupo dos Capitães da Areia são anti-heróis, heróis tortos por quem torcemos, apesar de suas atitudes por vezes serem consideradas incorretas. Simpatizamos com estes personagens por conhecermos sua história, seus medos, anseios, desejos, suas justificativas. Torcemos por eles por saber das violências às quais foram submetidos, da desigualdade social e do desamparo que atravessam suas vidas.

O encontro com o outro em sua diferença (GALLO, 2008) implica na possibilidade de produção de saber a partir do próprio encontro, um saber que não se baseia em representações e preconceções. A experiência com os personagens de Jorge Amado produz essa abertura à surpresa e à complexidade que o outro traz em sua humanidade, ao mesmo tempo geradora de simpatia e reprovação, raiva e

---

<sup>32</sup> Referência ao livro de Jorge Amado, assim intitulado, que narra as desventuras de um grupo de crianças e adolescentes que vive por conta própria em um trapiche, no litoral de Salvador. Para garantir a sobrevivência, realizam roubos, furtos e pequenos serviços ilícitos em troca de pagamento e favores.

---

apreço, um encontro que nos divide e envolve na trama multifacetada da alteridade.

De outra ordem foi o encontro que se deu em Copacabana entre aqueles que participavam da passeata LGBT e os meninos que circulavam e realizavam assaltos. Era uma interação que se dava a partir da representação demonizada de seres que se poderia linchar, bater ou matar com aparente tranquilidade, que sequer mereciam a dignidade de serem apreendidos conforme orientam as regras legais relacionadas ao delito que cometiam.

Tais tipos de sentimento e julgamento nada têm de natural. Eles vêm se produzindo historicamente através da ameaça que se atribui aos grupos mais pobres e, particularmente, aos jovens que dele fazem parte.

Malaguti Batista (2003) ressalta as continuidades que operam nas estratégias de contenção dos pobres em nosso país, bem como a importante função que historicamente a produção de medo vem nelas desempenhando. Segundo a autora, diante de avanços no sentido do estabelecimento de maior igualdade social, econômica, política ou cultural, é frequente a ocorrência de reações conservadoras e violentas, fundadas no pânico gerado pela ameaça de perda de poder e prestígio que se concentra nos grupos abastados. No entanto, não são apenas os mais favorecidos que são tomados pelo pânico e exigem medidas austeras de contenção dos perigos, mas também as classes pobres, alvo privilegiado deste controle.

No encontro com os Capitães da Areia de Copacabana, a maioria das pessoas - independentemente de sua classe social - não se mostrava dividida, não parecia se indagar sobre porque estavam ali vários grupos de meninos assaltando, o que isso teria a ver com os grandes eventos que vêm acontecendo na cidade (Copa do Mundo de Futebol,

Olimpíadas, dentre outros), com nossa herança escravocrata ou com as operações de ocupação e militarização das favelas. Mostrava-se apenas ódio e a vontade de que aqueles invasores fossem subtraídos da festa e punidos pelo incômodo causado.

A mim intrigou a ousadia destes meninos. Em sua maioria muito novos, menores de idade, magros, pretos, sem camisas, sem maiores recursos de defesa que os pés ágeis e a perícia na arte da fuga. Andando em bandos, mostravam em sua atitude, ginga e olhar que estavam ali para tirar o sossego dos demais, para causar medo, desconfiança e para faturar alguns objetos de valor. Não havia disfarce ou discrição, vestiam o personagem do pivete e desafiavam, pondo em risco a própria vida, sua liberdade e integridade. Para alguns, atitude típica de quem não tem nada a perder. Para mim, a ousadia e a petulância de quem não se resignou a não ganhar, contrariando o que toda uma organização social lhes diz todo o tempo. Ousadia de quem insiste, de quem se acha no direito, como todos os demais, de ganhar - nem que seja à força.

Para exemplificar o problema que os jovens livres constituem para a sociedade, Augusto (2013) cita diferentes momentos históricos em que os jovens confrontaram e desafiaram as autoridades políticas e sociais em nosso país. No final do Império, os choques frequentes com jovens negros filhos de escravos, quilombolas e capoeiras; na República Velha e parte do Estado Novo, os confrontos com os jovens filhos de migrantes; na ditadura militar, a resistência dos estudantes secundaristas e universitários. Acrescentamos ainda, a partir de acontecimentos recentes, a atuação dos *black blocs* na contestação à sociedade de consumo e a princípios que norteiam o sistema capitalista neoliberal. A estes jovens insubordinados é preciso calar, conter: criminalizar.

A criminalização é um processo de produção subjetiva que gera forte rejeição àqueles que são transformados em inimigos sociais. A demonização de determinados indivíduos e grupos cria a ilusão de que representam o mal e de que todo o restante da sociedade funciona adequadamente. Logo, se estes que encarnam o mal forem eliminados - sendo mortos, presos ou pacificados/invisibilizados - a sociedade poderá funcionar melhor, de maneira mais segura, proporcionando felicidade aos cidadãos de bem.

Em outros termos, a criminalização é uma forma de anular o potencial de contestação que a atitude destes jovens poderia trazer à organização social de que fazem parte. Menos cronificados pela disciplina e menos conformados do que os adultos, os jovens tendem a criticar de maneira mais radical, muitas vezes em ato, aquilo com que não concordam, motivo pelo qual constituem um perigo para qualquer ordem vigente. Como afirma Augusto (2013, p.39):

Criança livre é um problema. Um problema para a sociedade. A sociedade não a suporta e quer domesticar esse filhote de gente. Domesticar e conter crianças: um problema para os adultos. Elas são temidas pelo mundo adulto como a possibilidade do desconcerto, da ação fora do regramento e da regulação. Uma criança livre, para o mundo adulto, é 'criança criminosa'.

Em função das crises institucionais e das mudanças de paradigmas sociais, convivemos hoje com uma série de fatores geradores de ansiedade, relacionados sobretudo às formas de trabalho e consumo: flexibilização das condições de trabalho, incluindo a perda de direitos adquiridos através das lutas trabalhistas; exploração acentuada dos trabalhadores, através da perspectiva da polivalência; transformação dos vínculos afetivos e pessoais em função da mercantilização das relações; dentre outros.



No entanto, os fatores que concorrem para a fragilização subjetiva e para a elevação da angústia são naturalizados. O medo, a ameaça e a instabilidade são sentimentos deslocados destes fatores estruturais e encarnados no problema da pequena delinquência de rua. A falta de segurança é atribuída à tal delinquência, considerada um dos maiores problemas das metrópoles. O restabelecimento da paz e da ordem, portanto, justifica a tomada de quaisquer medidas que busquem conter e eliminar estes grupos que encarnam o mal e o perigo. Neste cenário, a criminalização das parcelas mais jovens das camadas populares, através sobretudo da retórica da guerra ao tráfico, tem ocupado função estratégico.

### **Violência e paz: algumas notícias**

Em julho de 2014, uma notícia veiculada no Fantástico<sup>33</sup> publicizou o assassinato de um adolescente e a tentativa de assassinato de outro garoto, no Morro do Sumaré, Zona Norte do Rio de Janeiro, por policiais militares<sup>34</sup>. Os meninos teriam sido apreendidos tentando roubar. Os equipamentos do carro de polícia registraram a conversa dos policiais, que falavam de maneira jocosa sobre como havia se dado a tentativa de execução dos meninos. Tais diálogos foram exibidos pelo programa em rede nacional. Por fim, um dos policiais disse que se assassinassem dois garotos por semana, bateriam a meta.

Após a exibição do diálogo travado entre os dois PMs, a discussão feita pela reportagem me impressionou. Não houve

---

<sup>33</sup> Programa exibido pela Rede Globo de Televisão, de transmissão nacional nos domingos à noite, contando com elevado índice de audiência.

<sup>34</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/07/menos-dois-diz-pm-acusado-de-executar-menor-de-idade-no-rio.html>. Acesso em: 01/08/2014.

qualquer questão produzida sobre o ato da execução em si. Toda a discussão girou em torno da importância dos equipamentos de vigilância, que são instalados nos carros da polícia militar em alguns estados do Brasil. O tom da matéria foi de defesa da importância de se ter tais equipamentos para provar a inocência ou a culpa dos policiais em ocasiões polêmicas, citando como referência os Estados Unidos, onde esta prática é habitual.

Ao mesmo tempo em que ratifica a banalização do assassinato de jovens pobres por parte da polícia na capital carioca, a matéria consiste em um elogio às práticas de vigilância e controle como um fim em si mesmas, já que os conteúdos que puderam ser apreendidos pelos recursos tecnológicos sequer foram analisados enquanto acontecimentos importantes.

Segundo Wacquant (2001), dentre os mecanismos privilegiados na produção do pânico social que subsidia nossas políticas de segurança, temos os institutos de pesquisa e os aparelhos midiáticos que veiculam, com maior ou menor dose de sensacionalismo, notícias que apontam para um aumento sem precedentes na quantidade e na gravidade das ocorrências violentas. Associada a tais notícias de cunho apocalíptico, veicula-se com o mesmo entusiasmo a perspectiva segundo a qual a única resposta viável a este fenômeno seria o recrudescimento da intervenção penal-policial, que passa então a ser amplamente demandada pela população. Tais análises atraem políticos e jornalistas, em um mercado comum no qual se vende tanto notícias e previsões desalentadoras quanto soluções extremas de repressão ao suposto fenômeno da violência.

Em acordo com Wacquant, Malaguti Batista (2003, p.33) afirma:

(...) a grande política social da contemporaneidade neoliberal é a política penal. A qualquer diminuição de seu poder os meios de comunicação de massa se encarregam de difundir campanhas de lei e ordem que aterrorizam a população e aproveitam para se reequipar para os 'novos tempos. Os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, são hoje fundamentais para o exercício do poder de todo o sistema penal, seja através dos novos seriados, seja através da fabricação de realidade para produção de indignação moral, seja pela fabricação do estereótipo de criminoso.

Para Brito (2014), tem sido clara a relação entre acontecimentos de repercussão midiática e a produção legislativa. Segundo afirma, consolida-se uma prática política pautada pela mídia, que tem no clamor público e no pretense sentimento de indignação os principais motores de proposições legislativas, de cunho populista e oportunista.

Neste contexto, ganha espaço nos noticiários a chamada violência escolar. Tal categoria é ratificada a cada novo caso noticiado incessantemente através das rádios, emissoras de televisão, jornais, revistas e *internet*. A partir de análises que geralmente se atêm aos limites internos dos muros escolares ou, quando muito, atribuem tais situações a uma espécie de conduta violenta que seria típica das comunidades mais pobres, clama-se por soluções por parte do poder público para a violência nas escolas.

Neste sentido, o *bullying* é um exemplo paradigmático. Em seu estudo sobre o tema, Brito (2014) encadeia grande número de notícias veiculadas pela internet, produções acadêmicas, projetos de lei (PLs), leis já consolidadas e informações disponíveis em meio eletrônico acerca de institutos e organizações diversos que desenvolvem trabalhos sobre o *bullying*. Sua pesquisa enfatiza a construção rápida e massiva desta categoria como um fenômeno de nosso tempo,

uma ameaça real que precisaria ser controlada independentemente dos esforços e investimentos exigidos.

Apesar de haver estudos e trabalhos anteriores sobre o tema, sua disseminação se deu principalmente a partir da tragédia ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, município do Rio de Janeiro, onde um ex-aluno entrou no dia 07 de abril de 2011 atirando, matando e ferindo diversos alunos e suicidando-se em seguida. Em meio a uma produção extraordinária de notícias a partir deste acontecimento, as elucubrações de jornalistas, vítimas e especialistas permitiram que a ele fosse atribuída uma causa: o *bullying*. O ato deste ex-aluno - afirmaram especialistas a partir de uma carta deixada pelo rapaz - teria sido uma vingança pelos anos de violência sofridos na escola. Desde então, o termo se popularizou rapidamente.

Dentre os 26 PLs relacionados ao *bullying* e identificados por Brito (2014), muitos determinam a realização de ações de prevenção, conscientização e combate ao *bullying* no âmbito escolar: seminários, inserção da temática nos projetos políticos pedagógicos, realização de campanhas através de materiais didáticos, contratação de psicólogos para atuar de maneira preventiva, denúncia obrigatória por parte dos educadores e demais profissionais aos órgãos competentes, constituição de comissão *antibullying* em todas as escolas, dentre outros. Outros PLs reivindicam a criminalização do *bullying*, através de propostas de alteração do Código Penal Brasileiro e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os processos de criminalização contribuem para o aumento da sensação de insegurança e de ameaça da violência. Atos até então percebidos como parte do repertório de comportamentos corriqueiros entre crianças e adolescentes

passam, através da produção do fenômeno *bullying*, a ser abordados pelo viés da violência: compondo estatísticas, gerando registros em delegacias, processos judiciais e campanhas de enfrentamento.

Criminalizar é uma maneira de homogeneizar posicionamentos e de retirar temas e práticas do campo da discussão, da reflexão e da pactuação. A partir de sua constituição como violência, passa a ser moralmente condenável pôr em questão o fenômeno do *bullying*, sob pena de acusação de conivência com agressores e omissão de socorro a vítimas. Em princípio, diante da lei nos cabe apenas a obediência. Por isso é estratégico tratar o *bullying* e outros temas pelo viés dos direitos humanos e da garantia de direitos, que vêm se consolidando também como uma via profícua de criminalização.

Apesar do destaque no âmbito educacional e da grande mobilização de verba e ações visando seu enfrentamento, o chamado *bullying* seria apenas uma dentre as diferentes formas de violência que ganham repercussão a partir do cotidiano escolar. Notícias que dão visibilidade a situações diversas classificadas como violentas e que reforçam a perspectiva deste como o maior problema a ser enfrentado nas escolas públicas se multiplicam não apenas no Rio de Janeiro, como também no restante do país e em diferentes partes do mundo.

A manchete “Cresce Número de Professores Afastados por Problemas Psicológicos - Profissionais revelam que ameaças de agressão geram rotina de stress. 15% das licenças médicas foram concedidas aos profissionais da educação”<sup>35</sup>, por exemplo, faz referência à rede educacional do estado de

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/01/cresce-numero-de-professores-afastados-por-problemas-psicologicos.html>. Acesso em: 15/10/2014.

---

Alagoas. Independentemente de uma análise mais cuidadosa que se possa fazer sobre os dados estatísticos apresentados na matéria, a mensagem transmitida destaca a incidência do adoecimento psíquico dos docentes em função de hostilidades praticadas pelos alunos. Ainda que o conteúdo do texto cite, de maneira genérica, a existência de condições ruins de trabalho, a ênfase recai sobre a atitude dos alunos, através do relato de casos de docentes que sofreram ameaças.

Por fim, é apresentada a experiência de uma unidade da rede estadual que adotou o policiamento intensivo e a revista de alunos como resposta aos muitos casos de violência que teriam sido registrados em 2012. A estratégia foi avaliada pela diretora da unidade como exitosa: “Tivemos um aumento de 200% no número de matrículas e 30 alunos conseguiram boas notas no ENEM e garantiram uma vaga na universidade pública. Estamos trabalhando com o jovem para que ele entenda que eles precisam do professor”. A matéria traz ainda o pronunciamento do “Secretário de Promoção da Paz” - cargo existente naquele estado -, segundo o qual as referidas medidas continuavam a ser praticadas, apesar de em menor intensidade, tendo em vista a pretensa queda na ocorrência de situações violentas.

Em agosto de 2014, um acontecimento trágico teve repercussão nacional: um professor do ensino fundamental da rede pública de Sergipe foi ferido gravemente por tiros disparados por um aluno dentro da escola em que lecionava, em função de divergências em relação à nota que lhe teria atribuído. Após dois meses e meio internado, o docente teve alta<sup>36</sup>.

Cerca de 15 dias após o ocorrido, outra matéria traz como manchete: “Professora tenta suicídio por duas vezes

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.jornaldacidade.net/noticia-leitura/69/80761/professor-baleado-em-escola-tem-alta-.html#.VKqcatLF9ps>. Acesso em: 01/12/2014.

---

após agressões consecutivas de alunos”<sup>37</sup>. O texto apresenta tom marcadamente dramático, que tem como eixo de discussão a experiência de uma professora que leciona na cidade de São Paulo. Falas da docente ilustram a matéria e demonstram a vivência de um sofrimento psíquico bastante grave, atribuído - de maneira reducionista, avalio - à experiência de docência na escola pública: “Dou aula de porta aberta por medo do que os alunos possam fazer. Não dá para ficar sozinha com eles”. Com relação à sua primeira tentativa de suicídio, ocorrida quando descobriu que estava grávida, teria afirmado: “Quando vi que teria um filho, fiquei desesperada. Eu não queria gerar mais um aluno”. A matéria traz a avaliação de um psiquiatra que realiza terapia de grupo com professores há 25 anos, no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual, segundo o qual o trauma após agressões é o principal motivo de licenças médicas e transtornos psíquicos entre os professores, mais do que, afirma explicitamente “salários baixos ou falta de estrutura”.

Esta reportagem faz parte de uma série produzida pela BBC Brasil<sup>38</sup>, cuja proposta era trabalhar temas que seriam importantes para os debates referentes às eleições presidenciais de 2014, apurados com o público através das redes sociais. No campo da educação, o primeiro tema a ser trabalhado, em função da relevância que teria apresentado na consulta ao público, seria a violência contra o professor<sup>39</sup>.

Apenas cinco dias após a matéria da BBC, notícia veiculada no sítio do Jornal O dia trazia como manchete:

---

<sup>37</sup> Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140818\\_salasocial\\_elei\\_coes\\_educacao\\_perfil\\_professora\\_rs](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140818_salasocial_elei_coes_educacao_perfil_professora_rs). Acesso em: 15/10/2014.

<sup>38</sup> Emissora de televisão. Agência brasileira da British Broadcasting Corporation (BBC).

<sup>39</sup> Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140825\\_salasocial\\_elei\\_coes2014\\_introducao](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140825_salasocial_elei_coes2014_introducao). Acesso em: 15/10/2014.

---

“Brasil é líder mundial em agressão a professores”<sup>40</sup>. A matéria apresentava dados de uma pesquisa mundial realizada pela OCDE e fazia referência ao caso do professor baleado em Sergipe, como um exemplo a ilustrar a discussão do tema. O subtítulo da manchete dizia que 12,5% dos professores brasileiros entrevistados seriam vítimas de agressão ou intimidação ao menos uma vez por semana. Estes números impressionam, sobretudo se não há uma discussão qualificada sobre o que se entende por “agressão ou intimidação”, em que contexto se apresentaria, o modo como se vem buscando lidar com tais situações em cada caso. Não trazer à discussão tais aspectos tem implicado no tratamento reducionista da questão e na individualização da culpa por um problema que é coletivo, atribuindo-se exclusivamente ao comportamento dos alunos acontecimentos relacionados a múltiplos vieses: sociais, econômicos, culturais, institucionais.

Outras grandes dificuldades vivenciadas cotidianamente, como a falta de professores e de funcionários administrativos, a existência de turmas com número excessivo de alunos e bastante heterogêneas, quanto ao nível de aprendizagem - o que demanda do professor a realização de atividades diversificadas em uma mesma turma - e a ausência de professores substitutos para suprir aqueles que se encontram licenciados, já não ocupam espaço nos noticiários.

Nos tempos atuais, em que os conteúdos que ganham repercussão midiática vêm pautando fortemente a atividade política, tais reportagens servem à fundamentação de projetos de lei que visam solucionar aquele que vai se consolidando como o principal problema educacional contemporâneo: a violência escolar. Neste sentido, por exemplo, foi proposto pelo

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2014-08-30/brasil-e-lider-mundial-em-agressao-a-professores.html>. Acesso em: 15/10/2014



Vereador Coronel Telhada, na cidade de São Paulo, o Projeto de Lei (PL) 412/2013 que propõe o pagamento de adicional de periculosidade aos professores que lecionam em escolas localizadas em áreas consideradas mais violentas. A matéria “Risco de professor já é visto como o de um PM”<sup>41</sup> anuncia a aprovação do PL pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Municipal de São Paulo e traz a apelativa declaração do seu autor: “Ser professor é uma profissão de risco comparada à de um policial, com o agravante de que o professor não tem uma arma de fogo para se defender”.

A criminalização dos problemas educacionais, ensejada pela leitura das questões que a escola enfrenta pelo viés da violência, obedece à lógica judicializante: produz a dicotomia vítima/agressor e aposta na punição como solução para os impasses que se apresentam.

Na sequência de reportagens apresentadas, os professores são as vítimas e os alunos são os agressores que devem ser punidos. Conforme a experiência que vivencio, no entanto, as hostilidades muitas vezes são mútuas, mais variadas e complexas do que as apresentadas nas notícias que circulam, dando corpo a uma violência escolar que vai ganhando formas caricaturais.

Classificar um ato, comportamento, modo de vida ou atitude como violento é criminalizá-lo e acionar circuitos de produção de saber e de controle específicos. Nas escolas, o que era considerado problema pedagógico passa a ser tratado como questão policial e judicial, deixando de fazer parte do âmbito de atuação educacional e gerando a demanda de intervenção dos agentes de coerção do Estado.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://diariosp.com.br/noticia/detalhe/56001/Risco+de+professor+ja+e+visto+como+o+de+um+PM>. Acesso em: 15/10/2014.

Neste sentido, chama atenção o estreitamento das parcerias entre a guarda municipal, as polícias militar e civil e as escolas. Percebo ser cada vez mais frequente o recurso dos educadores a tais entidades, seja para a formalização de registros de ocorrência acerca de problemas originados na unidade escolar, seja na convocação de policiais para conterem e diluírem brigas e confusões com alunos ou responsáveis, seja para realizarem oficinas e palestras com fins de prevenção à violência.

Esta produção do enfrentamento à violência escolar como o principal desafio educacional da atualidade, no entanto, não é uma exclusividade da realidade brasileira, mas uma tendência que se apresenta em diferentes partes do mundo. Brito (2014) faz referência a estudos na França e nos Estados Unidos que, produzidos em diferentes momentos históricos, apresentaram enfoques diversos.

Nas décadas de 70 e 80, na França, como reflexo dos embates políticos que contestavam relações autoritárias, os estudos sobre a violência nas escolas enfatizavam a existência de uma violência institucional em relação à qual a conduta hostil dos alunos seria uma reação. Já nos EUA, os estudos dos anos 80 interrogavam o baixo rendimento dos alunos nas avaliações e buscavam caminhos para reverter este quadro. Na década de 90, no entanto, em ambos os países, as pesquisas passaram a sugerir que o principal problema educacional seria a violência escolar e que esta teria como origem os próprios alunos, em razão de sua condição social, econômica e cultural.

Nos EUA, esta mudança de enfoque foi atravessada pela “guerra às drogas”. No final dos anos 80, a droga passou a ser tomada como um problema que afetava gravemente as escolas, levando a ocorrências violentas que deveriam ser

tratadas pelos equipamentos de segurança. Posteriormente, passou a ser considerada também como causa do baixo rendimento dos alunos e principal problema a ser enfrentado no âmbito educacional. A propagação de certo pânico sobre o perigo que as drogas traziam ao contexto escolar foi a via que inseriu na agenda norte-americana os programas de prevenção contra a violência e pela segurança nas escolas. Segurança e tecnologia passaram a ser palavras-chave na reestruturação dos colégios, implicando o repasse de verbas específicas a escolas que comprovassem ter problemas em relação à violência (BRITO, 2014).

Em todos estes casos, o pânico social em torno da violência nas escolas tem tornado próspero e promissor um amplo mercado da paz. Câmeras, empresas de segurança, metodologias pedagógicas e terapêuticas voltadas a crianças que vivem situações de violência, verbas específicas para escolas localizadas em áreas consideradas violentas, palestras, seminários e capacitações sobre como ensinar ou cuidar em territórios violentos, programas, institutos e organizações que trabalham com combate e prevenção à violência, redes de pesquisadores, ONGs, organizações sociais (OS), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPS), legisladores, veículos midiáticos, instituições públicas - como secretarias de saúde, educação e desenvolvimento social, Ministério Público, Defensoria Pública e Conselho Nacional de Justiça - e organismos internacionais, tais como UNICEF e UNESCO, são alguns dos componentes desta rede complexa e diversificada. Para operar o funcionamento desta engrenagem, grandes somas de dinheiro público e privado se fazem necessárias e tais gastos, apesar de tratarem as questões que se passam nas escolas como problemas de segurança pública, muitas vezes são contabilizados como gastos com educação.

## **Concluindo e conjecturando**

Tem sido comum a circulação de discursos que afirmam o fracasso da escola. Tais perspectivas partem do pressuposto de uma escola idealizada e a comparam com as cópias imperfeitas de que dispomos na realidade. A proposta aqui foi diferente, na medida em que escolhi indagar sobre aspectos nos quais a escola se mostra bem-sucedida. Reunindo elementos da articulação produzida em torno do binômio violência-paz, podemos ensaiar algumas respostas a esta questão.

Um dos efeitos mais nítidos dos discursos que afirmam o imperativo da paz tem sido marcar o convívio e o modo de viver populares como violentos. A partir de propostas de intervenção centradas em campanhas, aulas e oficinas voltadas ao convencimento e ao adestramento acerca de determinados padrões de conduta moral, reforça-se a perspectiva de que a violência é uma característica específica de determinados grupos ou territórios, geralmente atribuída tanto à dinâmica de poder estabelecida em torno do comércio varejista de drogas, quanto à origem familiar, socioeconômica ou cultural desta população. Portanto, nas entrelinhas do imperativo da paz, se afirma a violência de determinados grupos. Não a violência das lógicas de vida, das estruturas de governo, das políticas, mas dos grupos mais pobres e insubordinados, que frequentam a escola pública.

Ao enfatizar uma violência que estaria no modo de vida dos alunos e responsáveis, também se isenta ou atenua a responsabilidade do Estado e da Secretaria de Educação pelo que não vai bem na escola. Sendo assim, são cada vez menos discutidas as condições em que tem se dado o trabalho pedagógico: a formação dos professores, salas superlotadas,

metas e métodos predefinidos, plano de cargos, carreiras e salários inadequados, déficit expressivo de profissionais, dentre outros. Tanto nos discursos oficiais quanto nas avaliações que predominam no cotidiano escolar, não se reluta em afirmar: a grande causa do fracasso escolar é a violência.

Como contraposição à perspectiva maniqueísta que predomina nos discursos relacionados ao binômio violência-paz, trago o tom inflamado da genealogia foucaultiana (FOUCAULT, 1999). O filósofo afirma a existência de uma guerra que se espalha por todos os lados, propondo a vida cotidiana como um campo de batalha, onde estamos sempre a inventar recusas e microrebeliões ao poder que nos busca submeter. E ele adverte: nossos grandes discursos totalitários relegam os saberes e acontecimentos minoritários ao esquecimento, fazendo calar a guerra que produz a história.

Em um curso posterior, Foucault (2008) delimita melhor estas batalhas que se dão no cotidiano, nomeando-as como revoltas de conduta. Segundo afirma, este tipo de revolta não tem caráter genérico, não confronta diretamente o Estado em sua soberania, nem o modelo econômico vigente, não tem como objetivo a “tomada do poder”. São revoltas específicas, práticas e pontuais, que acontecem através do exercício da liberdade de conduzir-se em aspectos da vida. Cita o movimento de Lutero como a maior revolta de conduta já ocorrida no ocidente. Também são exemplos os levantes ocorridos contra os movimentos de higienização social, como as recusas à vacinação e aos princípios médicos de cuidado com a saúde. São movimentos que, inicialmente, não têm finalidade política ou econômica, ainda que depois venham a se articular a outras disputas e questões, adquirindo novas dimensões.

Este tipo de atitude ameaça o Estado e a conservação de suas instituições, na medida em que a reserva de autonomia que produz - na possibilidade de um governo de si que não está submetido às grandes manobras da população - pode se expandir, generalizar-se e pôr a soberania em questão.

Nesta perspectiva, as batalhas que têm se estabelecido nas escolas públicas ficam mais evidentes. Parte da população depositada em guetos e favelas constrói formas de vida singulares, que fogem a alguns controles sobre os modos de organização da vida. Como garantir obediência de um povo que não conta com o Estado como seu protetor, que vive muitas vezes apesar do Estado? Este povo construirá certa autonomia e passará a recusar uma série de convenções sociais às quais os demais aderem “para o bem de todos”: convenções sobre trabalho, saúde, educação das crianças e formação das famílias. Tornando-se insubmisso, o povo se torna perigoso. Segundo Foucault (1999, p. 129), “Lei, poder e governo significam a guerra, a guerra de uns contra os outros. Portanto, a revolta não vai ser a ruptura de um sistema pacífico de leis por uma causa qualquer. A revolta vai ser o reverso de uma guerra que o governo não para de travar”.

Na escola, a recusa ao Estado está em todas as partes: na grande infrequência, nos altos índices de evasão, no desinteresse pelos conteúdos ensinados, na falta de cuidado com o prédio, o mobiliário, o material escolar. Grande parte dos alunos e responsáveis sequer se importa com a possibilidade da reprovação.

Frequentemente, o discurso dos educadores se volta contra esse povo insubmisso, que não se conduz como deveria. Eles “não têm valores”, “não têm família”, “não têm referências”, dizem os docentes. A cultura que trazem, seu

ponto de vista sobre a vida, suas estratégias de cuidado de si não são reconhecidas enquanto tal, mas invalidadas. Talvez seja esta insubmissão que as diferentes vertentes de pacificação vêm aplacar, tanto através da pedagogia pacificadora nas escolas, quanto da ocupação militar pacificadora das favelas. Em uma mesma tacada, se afirma a exigência da obediência, por um lado, e a estigmatização daqueles que não se submetem como ameaças à ordem e à paz, conferindo legitimidade à sua eliminação pelas forças de coerção do Estado.

Com o estabelecimento do acesso universal e obrigatório à escola, a escola pública é a instituição mais prevalente em território nacional, com a qual as parcelas mais pobres da população são obrigadas a ter contato diário, por muitos anos. Este fato faz da escola uma das instituições mais estratégicas nos processos de controle da população. Por isso, as práticas discursivas e não-discursivas que vêm se produzindo a partir do cotidiano escolar – dentre as quais destaco a banalização do tratamento dos conflitos com os usuários da política educacional como casos de polícia e justiça – merecem nossa atenção e cuidado. Nesse sentido, perceber tais elementos como produções nas quais a escola tem sido bem-sucedida é estarmos atentos ao ronco surdo da batalha e ao fato de que nela assumimos posições.

## **Referências**

AUGUSTO, A. *Política e polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens*. Rio de Janeiro, Lamparina: 2013.

BRITO, L. M. T. de. *Bullying e Cultura de Paz no advento da nova ordem econômica*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes: 1983.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 28/08/2014.

MALAGUTI BATISTA, V. *O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar: 2001.



## QUANDO "HISTÓRIAS MALUQUINHAS" TECEM APRENDIZAGENS: AUTORIA NA SALA DE AULA

Isabela Duarte Zaroni<sup>42</sup>  
 Isabella Coelho Figueiredo<sup>43</sup>  
 Letícia Roberta Gomes Martins<sup>44</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo compartilhar experiências vividas na Escola Municipal Anísio Teixeira, situada no bairro do Ingá, cidade de Niterói, Rio de Janeiro, onde nós, graduandas em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, participamos do PIBID-CAPEs. Vinculadas ao projeto geral "Múltiplas linguagens na escola"<sup>45</sup>, desenvolvemos o projeto de investigação e estudo intitulado: "Histórias Maluquinhas". Nosso objetivo ao escrever este artigo é, principalmente, compartilhar nossas experiências de iniciação à docência que articulamos com as nossas práticas e com os conceitos de roda de conversa, autoria infantil destacando a importância do planejamento feito com as crianças, buscando compreender os impactos desse processo na vida e formação acadêmica de cada um dos envolvidos.

**Palavras-chave:** roda de conversa, autoria, planejamento, aula acontecimento, prática docente

### Abstract

This article aims to share experiences at the Municipal School Anísio Teixeira, located in the neighborhood of Inga, the city of Niterói, Rio de Janeiro, where we students in Pedagogy from the Universidade Federal Fluminense, partake of PIBID-CAPEs. Linked to the overall design "Multiple languages in school", we developed the research project and study entitled: "Crazy Stories". Our goal in writing this article is mainly to share our initiation experiences to teaching that articulate with our practices and with concepts of conversation wheel, children's authors and the importance of planning done with the children, trying to understand the impacts of this process in life and academic education of everyone involved.

**Keywords:** conversation wheel, authorship, planning, event class, teaching practice

<sup>42</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF. E-mail: [isa.zaroni@gmail.com](mailto:isa.zaroni@gmail.com)

<sup>43</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF. E-mail: [isabellacf@id.uff.br](mailto:isabellacf@id.uff.br)

<sup>44</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF. E-mail: [leticia robertag@yahoo.com.br](mailto:leticia robertag@yahoo.com.br)

<sup>45</sup> As auotras são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coord. pela Prof<sup>a</sup> Mônica Silvestre.

As escolas por onde passamos ao longo da nossa caminhada enquanto alunas e graduandas do Curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense nos mostram uma realidade assustadora: alunos sempre sentados em fileiras olhando para a cabeça de seus colegas e a professora sempre à frente, ocupando um lugar de destaque, com sua autoridade imposta e seu poder assegurado. Estas são marcas de um saber fazer escolar em que a escola é entendida como:

Lugar em que se ensina, lugar em que se aprende. Como ensinar e aprender demandam objetos, e estes são conhecimentos, então há na escola uma relação de certos conhecimentos. A relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos (GERALDI, 2010, p. 82).

Durante as aulas, muito pouco parece acontecer, as aulas são monótonas e o interesse das crianças vai se perdendo aos poucos e cada vez mais os sujeitos da escola ficam aprisionados em suas rotinas. O que costumamos presenciar nas aulas são, via de regra, cópias de quadro de giz de conteúdos variados, na maioria das vezes, sem significado para o aluno, tampouco relacionados ao seu contexto social. Percebemos que as crianças apreendem diversos conceitos, decoram inúmeras coisas, mas não sabem o que fazer com a maioria delas, e nem imaginam como poderão utilizar tantas coisas em suas vidas. As redes cotidianas de *saberese fazeres*, como aponta Ferraço (2007), não podem ser pensadas fora dos *espaçostempos* cotidianos e dos sujeitos que os praticam. Pois, as mudanças ocorridas diariamente, de modo inesperado, possibilitam o professor e os demais envolvidos romperem com modelos ou teorias pré-formados, levando-os a criarem

*sabersefazeres* instituintes que reconheçam as relações tecidas na escola.

Na turma do 2º ano, onde desenvolvemos o projeto, confirmamos como essas ideias vão se materializando historicamente. Ao mantermos contato com as crianças tivemos a clara impressão de que essas práticas estão ainda presentes, ao ponto de estarem já impressas nas crianças no início de sua trajetória escolar, pois os mesmos necessitam de ordens e tarefas definidas pela professora para que consigam produzir algo em sala de aula.

Nos encontros realizados na Faculdade de Educação da UFF, com a coordenadora do projeto, nos reunimos a fim de traçar estratégias que possibilitem seu desenvolvimento efetivo realizado na Escola Municipal Anísio Teixeira. Ademais, estudamos as temáticas referentes às aulas praticadas a partir da perspectiva de projetos.

Na escola, momento em que estamos em contato direto com o corpo docente e a equipe pedagógica, ou até mesmo nos encontros organizados pelo nosso próprio grupo, montamos uma espécie de percurso base, como um esboço do planejamento, que iremos descrever ao longo deste artigo.

O percurso é organizado a partir dos interesses das crianças sobre o tema escolhido, traçando os próximos passos para que as atividades que eles decidiram realizar possam acontecer.

### **Onde tudo começa: as rodas de conversa e o planejamento com as crianças**

Nossa principal metodologia é pautada nas rodas de conversa, momento em que nos colocamos como ouvintes e

provocadoras de ideias, estimulando a criatividade, a fala individual, a organização dos pensamentos para exposição oral, além de promover a interação e a valorização das ideias do outro.

Durante as rodas de conversa apresentamos o esboço do planejamento, que é o percurso base que norteia as atividades, organizado por nós, bolsistas, e com os acréscimos da professora regente dos alunos que trabalhamos. Esse percurso é apresentado às crianças, que sempre acrescentam ideias novas, curiosidades recentes e só assim o aprovam. A partir dos acréscimos e modificações, estruturamos, de fato, os planejamentos e colocamos “a mão na massa!”

As rodas de conversa e o planejamento são momentos em que somos surpreendidas pelas suas falas, e, sobretudo, é onde percebemos se o trabalho realizado está acontecendo de forma significativa para cada um. Todas as crianças gostam muito de participar, e sentem-se à vontade para dizer o que desejam, o que gostam e também o que não gostam. Esse exercício feito com elas nos dá, não através de uma avaliação escrita, mas informalmente, uma resposta sobre o aprendizado de cada um, o que conseguiram apreender e relacionar com sua vida fora da escola.

Quando chegamos para desenvolver nosso trabalho, a busca do tema foi algo fácil, eles rapidamente se decidiram pelo autor Ziraldo. Já tinha um vínculo do autor com a turma, pois era o patrono da mesma. Assim, nosso projeto seria sobre as “Histórias Maluquinhas”, ou seja, eles criariam histórias inspirados nos personagens e obras do Ziraldo.



Neste dia, propusemos a produção de um autorretrato através de recorte e colagem e no momento em que todos haviam finalizado as suas produções pedimos que sentassem em roda e contassem para os amigos o porquê de cada imagem escolhida, além de relatarem se consideraram a atividade fácil ou difícil e o que mais quisessem relatar.

Após a escolha do tema, foi construído um índice contendo o que a turma sabe e o que queria saber sobre o Ziraldo. Podemos dizer que o índice é o ponto de partida do projeto, servindo como parâmetro para sabermos se estamos atendendo às dúvidas iniciais dos alunos quanto ao tema abordado.

Informamos aos alunos que todas as aulas deveriam ser iniciadas com uma roda de conversa. “Mas o que é isso?” Essa foi a pergunta que vimos estampada nos rostinhos curiosos.

Nesse contexto, explicitamos a importância da conversa, da escuta do outro, da fala individual e principalmente das decisões tomadas em conjunto, que afetam diretamente todos os membros do grupo. Ao longo de cada dia, percebemos que a roda foi se tornando um momento incrível, esperado pelas crianças e por nós bolsistas, porque através das falas pensamos e repensamos as nossas práticas, analisamos nossas ações e atitudes, além de nos

surpreendermos a cada dia com a participação e desenvolvimento das crianças. Quando lhes perguntamos o que elas estavam achando desse momento, durante a avaliação realizada do dia 28 de abril de 2014, as respostas foram surpreendentes:

“Gostei da parte que a gente pôde fazer o dever e se abrir para os amigos.”

“Gostei da roda e de falar o que a gente “fizemos”.

A roda de conversa tem como objetivo reinventar os modelos tradicionais da sala de aula. Através delas todos os sujeitos envolvidos no processo educacional ocupam o mesmo lugar, ambos, professor e aluno, ensinam e aprendem juntos, todos tem oportunidade de expor seus desejos, angústias e anseios. A atividade exercita não só a fala, mas também a escuta do outro, o que possibilita a transformação do ambiente escolar.

Quando nos permitimos ouvir as crianças, rompemos com a ideia de que somos os donos do saber ou que de que temos a “chave” ou o “modelo correto” para educar e devolvemos a elas o lugar de destaque que merecem. Os alunos deixam de ser apenas expectadores e tornam-se protagonistas do seu processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, passam a ter segurança para decidir junto aos colegas o que é interessante conhecer, de que forma as aulas serão estruturadas, e principalmente, começam a recuperar a autonomia que lhes é retirada ao longo da trajetória escolar.

A imagem de pesquisa em educação que se coloca para nós assume como pressuposto que as possibilidades teóricas - metodológicas que acontecem no cotidiano das escolas e que, por isso, nos interessam, são aquelas praticadas,

inventadas e partilhadas pelos sujeitos encarnados (FERRAÇO, 2007, p. 88).

As preocupações com o “fazer certo” e “desenhar bonito” foram sendo esquecidas. O anseio por realizar um bom trabalho era evidente. Entretanto, a preocupação com os padrões estéticos que não valorizam a criatividade, a escrita espontânea e a autoria das crianças deixam de existir. Tendo a roda de conversa como nosso referencial, percebemos que as aulas foram encaminhadas de outra maneira. Passamos a nos ver apenas como mediadoras e facilitadoras de um processo e os alunos como protagonistas e autores das aulas e da construção de seu conhecimento.

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2010, p. 95).

O planejamento também é um dos fatores primordiais, no projeto. Apesar de ser construído com as crianças, levando em consideração seus interesses e desejos, fomos percebendo, ao longo dos nossos encontros, que o mesmo, apesar de ser necessário e importante, é apenas um norteador de nossas ações, passível de mudanças e adequações que se fazem necessárias de acordo com o desenrolar da aula. Como diz Ferraco (2012, p.98) “cada situação cotidiana é sempre única e, portanto, exceção às regras predefinidas. As teorias formuladas sempre se modificam em virtude dos acontecimentos.”

Por diversas vezes percebemos que a aula tomava um caminho diferente do que havíamos pensado, muitas vezes um caminho que também nos era estranho, desconhecido. Então,

o que fazer nesse momento? Percebemos o quão difícil é assumir que não dominamos tudo sobre um determinado assunto, que precisamos pesquisar para responder às indagações feitas durante as aulas. Nesses momentos entendemos a importância do estudo e pesquisa constantes, além da necessidade de nos prepararmos verdadeiramente para a aula, algo que vai além de prepararmos uma boa aula.

Esse preparo implica não só no domínio dos conteúdos que serão abordados, mas a disposição para reorganizar e reformular o planejamento feito *à priori*, principalmente, para assumir a postura junto aos alunos de que não somos detentores do saber e que apesar de termos pesquisado e estudado, não é possível saber tudo sobre este ou aquele assunto. Além disso, é fundamental ouvir as respostas deles para as suas próprias indagações, pois como afirma Geraldi (2010, p.101) “na aprendizagem o planejamento não pode ser inflexível. Importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido!”

Tendo em vista a importância do planejamento feito junto com as crianças, das indagações feitas pelas mesmas e os diálogos travados todos os dias do projeto, tivemos a necessidade de repensar a nossa prática docente, no sentido de possibilitar a realização de aulas que envolvessem todos os alunos e propiciassem aprendizados para a vida. Utilizamos diversos recursos: fantoche, livros (escritos pelo Ziraldo), brincadeiras, jogos, dentre outros, o que contribuiu para que a aula mudasse um pouco a rotina tradicional, mas ainda assim percebemos que não bastava somente a mudança de recursos didáticos. Era preciso o envolvimento ativo das crianças para que estas se sentissem também responsáveis pelos saberes e fazeres que estavam se concretizando.



Percebemos a necessidade de tornar as aulas mais prazerosas para os alunos, de modo que as carteiras enfileiradas, o quadro, o pilot e somente atividades individuais não pudessem prejudicar nosso objetivo e o aprendizado da turma. Passamos a privilegiar os trabalhos em grupos, além das propostas individuais nas quais pautávamos as aulas.

Repensar a organização da turma e das atividades foi uma decisão importante, pois desde o primeiro momento, tínhamos percebido a união e o trabalho em grupo como pontos característicos. Nesse sentido, passamos a explorar os trabalhos em grupos, onde todos se comunicavam e trocavam ideias.

Entretanto, as atividades individuais continuaram a ser realizadas com o objetivo de perceber como estava o processo de aprendizagem dos alunos. Percebemos a dificuldade de alguns alunos com relação à escrita e à leitura. Alguns sabiam ler e interpretar, outros copiavam e não sabiam o que escreviam, e poucos entendiam o que liam. Ao analisar a relação das crianças com a linguagem escrita - que até então não era de total domínio e por vezes poderia ser entendida como um desafio - nos sentimos motivadas para desenvolver o projeto junto a elas ao possibilitar a criação de espaços favoráveis para o aprendizado, facilitando o processo de iniciação ou aprimoramento da linguagem escrita. O professor não pode se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções, (rotulam os alunos em “sabe ler” ou “não sabe ler”) as de um adulto já alfabetizado. Proposições que ultrapassam atitudes que para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61).

## **Quando a autoria ganha forma: As “Histórias Maluquinas”**

Ao longo das aulas, os conhecimentos foram sendo tecidos, compartilhados e praticados, e o aprimoramento da escrita e da leitura, o nosso objetivo central, passou a ser de fato realizado, mas tendo real sentido tanto para os alunos quanto para nós bolsistas.

A cada dia mais eles ansiavam saber escrever ou desenhar algo sobre o Ziraldo, o Menino Maluquinho, o Bocão, etc. Comprovando tais ações, numa das nossas aulas, durante a roda de conversa, perguntamos o que elas haviam feito no final de semana e um dos alunos nos deu uma resposta surpreendente: “Eu pesquisei sobre a vida do Ziraldo na internet, eu descobri um montão de coisas e vi um monte de imagem dele e dos livros que ele escreveu.” Se até o momento não tínhamos certeza quanto ao sucesso do nosso objetivo central, naquele instante tivemos certeza que elas estavam aprendendo e, principalmente, estavam percebendo que o conhecimento também é externo ao âmbito escolar, podendo aprender mais e mais a partir das suas indagações e interesses ao sair à procura das respostas.

Três incríveis histórias foram construídas pela turma que foi dividida em três subgrupos organizados pelos próprios alunos e auxiliados por nós, bolsistas. As histórias foram quais foram intituladas de: “O Saci Pererê Maluquinho”, “O Menino Maluquinho se arrepende” e “A Princesa Maluquina”.

### **O Saci Pererê Maluquinho**

Era uma vez o Saci Pererê Maluquinho, ele morava na mata e adorava brincar com a Boneca-de-Pixe e o outro Saci - o menino bonitão.

Ele gostava de cochilar e jogar futebol com uma perna só, porque ele pulava e dava um chute.

Para se alimentar, ele subia nas árvores para pegar maçã e cereja, mas um dia quando foi subir numa árvore, ele caiu e se machucou muito: o rosto, os braços, a perna e ficou com o olho roxo.



A Boneca-de-Pixe e o outro Saci - o menino bonito - foram tentar ajudar, mas acabaram caindo num buraco muito fundo e escuro que tinha cobras, morcegos, jacarés e ratos.

Para saírem do buraco, todos juntos cavaram e foram parar numa caverna.

Eles ficaram muito felizes por terem conseguido sair do buraco e fizeram uma festa muito legal, convidaram os amigos da mata: os animais, que o Saci Pererê Maluquinho conseguia se comunicar, e os outros amigos. Na festa tinha frutas, bolo de fubá, flores e muitos doces.

Eles construíram uma quadra para jogarem futebol e uma casa para morarem juntos e ouvirem músicas.

**Fim!**

### **A Princesa Maluquinha**

Era uma vez uma princesinha maluquinha chamada Sofia, ela tinha 8 anos. Sofia vivia num castelo rosa. Ela brincava de bonecas, pintava, botava as roupas da mãe dela. Ela era uma criança bem esperta!



Sofia gostava muito de ler. Ela ia sempre à escola se encontrar com a professora maluquinha. Só que ela não ia como uma princesa, ela ia com os cabelos bagunçados e com roupa de dormir.

Um dia ela estava num parque e viu um príncipe muito inteligente que gostava de mexer no computador, seu nome era Pedro. Ele também tinha 8 anos.

Eles foram passear juntos. Compraram sorvetes. E neste momento estava passando perto deles uma carroça cheia de comidas e sem querer a carroça passou por cima do pé do príncipe. Ele caiu e o seu sorvete foi parar no rosto da princesinha. Eles começaram a rir!

Então a princesa passou os seus cabelos no pé machucado do príncipe e a partir daí ele também ficou maluquinho.

Eles foram para o castelo rosa da princesa, pegaram as roupas dos pais dela, pegaram também 2 rolos de papel higiênico e enrolaram na princesinha. E eles fingiram que estavam se casando.

O príncipe Pedro pediu a princesa Sofia em namoro. A princesa disse sim e eles passaram a fazer muitas maluquices juntos e foram felizes para sempre.

**Fim!**

### O Menino Maluquinho se arrepende

Era uma vez um Menino Maluquinho que estava passeando de moto pela praça e viu o Saci e disse: Sai da frente.

E o Saci respondeu:

-Como você é folgado!

Depois apareceu o



Hermam com um fuscão e fingiu que ia atropelar o Menino Maluquinho para ele cair da moto no monte de lixo:

Hermam: - Rá, rá, rá, seu bobão!

Menino Maluquinho: - Você que é malvado!

Nessa hora apareceu a Boneca de Pixe para ajudar o Menino a levantar do lixo:

Boneca de Pixe: - O que aconteceu?

Menino Maluquinho: - O Hermam me assustou.

A Boneca de Pixe levou o Maluquinho para casa do Bocão, porque era mais perto, para ele tomar banho e não ficar fedido:

Boneca de Pixe: - Vamos na casa do Bocão tomar banho?

Menino Maluquinho: - Tá bom, quero ficar cheiroso.

Chegando na casa do Bocão, ele tomou banho e lanchou, limpou o machucado e colocou Band-aid:

Menino Maluquinho: - Ai! Tá ardendo muito!

Depois que ele estava com o Band-aid, agradeceu a mãe do Bocão pelo lanche e pediu a Boneca de Pixe um favor:

- Onde mora o Saci Pererê?

Boneca de Pixe: - Eu levo você lá.

Chegando na casa do Saci Pererê, o Menino Maluquinho bateu na porta. O Saci atendeu e ele disse:

- Você me desculpa Saci?

Eles apertaram as mãos e ficaram felizes.

**Fim!**

Em virtude de todas as experiências, vivências e

práticas aqui relatadas constatamos que é possível uma prática docente considerando a autoria das crianças. Embora seja mais trabalhoso, com certeza será muito mais prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos, pois não somente eles, mas, também eles são agentes ativos do cotidiano escolar e as redes de saberes científicos e de saberes individuais necessitam entrar em conexão para que todos tenham acesso efetivo, a aprendizagens principalmente os alunos. As *Histórias Maluquinhas* teceram as relações de aprendizagens, sejam de caráter acadêmico ou pessoal. Várias mãos se uniram ao longo do semestre em prol de um único objetivo: aprender a aprender – aprender a ler, escrever, estudar, conhecer, brincar, dialogar, compartilhar - mas de um jeito bem *maluquinho*, de forma que só as crianças poderiam reger.

### Referências:

DUARTE, K.; ROSSI, K. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Ano VI, Número 11. Janeiro de 2008. Periódicos Semestral. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/visit.php?cid=89&lid=5130](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=5130). Acesso em 23 de junho de 2014.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8 n 2 de agosto 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 16 de junho de 2014.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000. p.61.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

## AÇÕES INSTITUINTES: ABRINDO CAMINHOS PARA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E RESPEITO

Iolanda da Costa da Silva<sup>46</sup>

Rejany dos S. Dominick<sup>47</sup>

Alessandra Martins Franco Mattos<sup>48</sup>

Krýsthinna Franco Sepúlveda de Abreu<sup>49</sup>

### Resumo

O texto tem como objetivo compartilhar nossa experiência, aprendizagens e reflexões sobre um projeto desenvolvido em uma escola municipal de Niterói/RJ. Este iniciou-se como um caminho para superar “brincadeiras” entre os escolares, mas constitui-se em um trabalho voltado para a diversidade humana, o respeito ao próximo e a superação de situações de violência. Iniciou-se após percebermos entre os estudantes algumas ações que identificamos como *bullying* e tivemos como objetivos: perceber o que leva o aluno à prática de *bullying*; descobrir quais metodologias e tecnologias poderiam contribuir para trabalhar o respeito e o olhar para além das diferenças humanas de uma forma instituinte. Dialogamos com as metodologias de pesquisa interativas e a interdisciplinaridade, o que nos possibilitou ações permeadas por diálogos, por uma escuta sensível e por aprendizados que contribuíram para potencialização das interações culturais e subjetivas de todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** diferença, inclusão, *bullying*

### Abstract

The text aims to share our experience, learnings and ideas about a project developed in a municipal school in Niterói/RJ. This began as a way to overcome "banter" between schoolchildren but constitutes a work focused on human diversity, respect for others and the overcoming of violence. Started after we realized among the students some actions that we identify as bullying and had as objectives: understand which leads the student to practice of Bullying; find out which methodologies and technologies could contribute to work with respect and look beyond the human differences in a way instituinte. The way we deal with interactive research methodologies and interdisciplinarity, which allowed actions permeated by dialogue, by a sensitive listener and learnings that contributed to development of cultural interactions and subjective of all involved.

**Keywords:** difference, inclusion, bullying

<sup>46</sup> Pedagoga e professora de apoio nos anos iniciais da FME-Niterói. E-mail: iolanda.io.costa@gmail.com

<sup>47</sup> Doutora em Educação, História e Filosofia (UNICAMP). Professora da FEUFF e coordenadora de Extensão As artes de fazer a educação em ciclos: as tecnologias nas escolas 2015. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

<sup>48</sup> Licenciada em Letras. Pós graduada em Mídias na Educação (UERJ). Professora dos anos iniciais da Fundação Municipal de Niterói e de Língua Portuguesa no ensino médio no Estado do Rio de Janeiro.

<sup>49</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFF. Pedagoga da FME de Niterói.

## Introdução

Há em nossa sociedade uma variedade de violências. Algumas passam despercebidas por nós, naturalizadas por uma racionalidade que aprendeu a ver o outro com indiferença. Tal maneira de pensar-sentir o mundo também está presente na escola e nem sempre agimos pedagogicamente para superar tal maneira de ser, sem produzir mais violência. Há soluções buscadas para acabar com a violência que separam ainda mais estudantes e professores da convivência com a diversidade e da possibilidade de transformar a escola em um espaço de conhecer e de se conhecer.

Defrance (2005), analisando a situação da violência escolar na França, afirma que para olhar o fenômeno é preciso uma reflexão sobre elementos da história local e internacional. Ele afirma que em estudo<sup>50</sup> realizado na França os professores explicitaram um sentimento de violência crescente nas escolas que envolviam insultos verbais, agressões físicas com armas de fogo ou facas. Havia também agressões a veículos e ao prédio ou mobiliário escolar. O autor aponta, como elementos externos, o fato de a escola francesa ter passado a acolher crianças com idade avançada, que não haviam construído ainda uma lógica de compartilhamento ou que estavam vindo de culturas diferentes. Afirma haver também aspectos produzidos pela sociedade dual que gera segregações urbanas e que, em tais espaços, as crianças e jovens convivem com a corrupção, com a ideia de “dinheiro” fácil e sem regras básicas de convívio que as levam a não perceber uma agressão pessoal como tal. Ele afirma: “Inevitavelmente, esta falta de

---

<sup>50</sup> Jean-Michel Léon, « Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité », rapport au ministre de l'Éducation nationale, dactylographié, 1984.



padrões ou parâmetros de referência social tem impacto sobre o comportamento no interior da instituição escolar”<sup>51</sup>. (DEFRANCE, 2005, p. 19)

As causas externas da violência escolar no Brasil têm aspectos históricos, especialmente pelo fato de sermos uma sociedade que apenas no final do século XX passou a ter uma escola que obrigatoriamente deveria receber a todos. Nós, professores, nos sentimos desarmados para resolver as causas de violências exteriores à escola e a maioria tem consciência de que em nosso processo histórico de construção da instituição escolar não havia a intenção de incluir a todos e que tal perspectiva somente vem acontecendo após o processo recente de redemocratização do Brasil e devido a mobilização social interna e tensões de organismos internacionais. O processo de inclusão escolar das crianças, jovens e adultos de diferentes classes sociais, origem étnica, religiosa, e também das pessoas com deficiência, colocou-nos diante da real diferença entre a cultura da maioria da população que entra hoje nas escolas públicas e a cultura dominante na formação de professores e na instituição escolar. Este encontro gera conflitos que, por vezes, produzem violências entre os diferentes sujeitos que participam da vida nas escolas.

Pensamos que os profissionais da educação podem se mobilizar para buscar soluções interativas dentro da escola ou podemos chamar a polícia para resolver os problemas. Defrance (2005) nos lembra de que nos sentimos “desarmados” diante das causas exteriores de violência, mas que há causas internas também que precisam ser olhadas. Entre as causas, assinala ele, está o fato de que professores,

---

<sup>51</sup> *Inévitablement, cette absence de normes ou de repères sociaux a des répercussions sur les comportements à l'intérieur de l'institution scolaire* (2005, 19).

estudantes e pais estão presos a uma lógica institucional circunscrita em sua tripla missão: a de instruir (produzir conhecedores), de educar (produzir cidadãos) e de formar (produzir profissionais)<sup>52</sup>. Em francês, esses três verbos têm uma singular diferença do expresso em nossa língua, mas o papel da escola de possibilitar o acesso aos conhecimentos, formando as pessoas tanto para serem conhecedoras quanto para serem cidadãos e profissionais está presente também em diferentes elaborações de nossa cultura. Na verdade, queremos que os três aspectos aconteçam de forma entrelaçada, mas nos parece que sem a formação para a cidadania não conseguiremos caminhar com as outras duas dimensões que são muito importantes.

No que se refere às causas internas da violência escolar, poderíamos seguir citando Defrance ou autores brasileiros cujos estudos têm avançado nesta área diante do problema que se apresenta por diferentes ângulos e nem todos gerados pelos estudantes. Podemos afirmar que há muitas violências contra o professor. Há, também, violência dos estudantes e contra os estudantes, especialmente aquelas simbólicas explicitadas por P. Bourdieu e J.C. Passeron (1992).

Neste texto, relatamos e analisamos uma experiência em que violência e alunos com necessidades especiais foram os principais protagonistas de um processo que envolveu profissionais, entre eles uma das autoras, e estudantes em uma escola pública municipal de Niterói, frequentada majoritariamente por afrodescendentes, no bairro do Fonseca, situada próximo de duas comunidades pobres e onde há muitas violências.

---

<sup>52</sup> Instruire (produire des savants), éduquer (produzir des citoyens), former (produire des professionnels) (p. 20)

---

## **Nossos passos**

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na escola regular é algo recente no Brasil e pode ser considerada como um potente caminho para favorecer a relação com o outro, com o diferente, com aquele que foge do padrão de “normalidade” dominante. Há pessoas que não concordam muito com esta nossa afirmação, bem o sabemos. Entretanto, a educação inclusiva cria uma tensão que nos faz ter um olhar atento, objetivando igualdade de oportunidade a todos, independente da origem social, religiosa, étnica, de sua faixa etária ou do sujeito ter uma deficiência.

No Documento Internacional Declaração de Salamanca (1994) são apontados caminhos para se construir uma escola inclusiva, que deve ser voltada para todos, independentemente da constatação ou de diagnóstico médico que informa se o aluno apresenta deficiência ou não.

Lê-se no Documento que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p. 3).

Tendo como orientação esta pequena parte da declaração, o trabalho inclusivo na escola aconteceu entre pessoas ditas “normais”, pois não identificávamos nenhum tipo de deficiência ou demanda por atenção especial nos estudantes quando iniciamos o projeto.

Para realizarmos um trabalho de inclusão em um mundo que tende a exalar exclusão e onde as violências estão fortemente presentes, foi preciso que alguns docentes refletissem e se questionassem: quem somos nós em um mundo com tantas divisões? De qual lado, verdadeiramente, estamos? Será que nunca excluímos? E, se excluímos o que temos de diferente?

Assim, visando especialmente educar para a cidadania, abordamos os temas respeito, direitos e deveres. Tais temas estão profundamente ligados à perspectiva da educação inclusiva, pois segundo Mantoan (2009)<sup>53</sup> a “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. É oportunizar o convívio de pessoas com as mais diversas características no mesmo espaço, proporcionando, assim, trocas de experiências, o reconhecimento do outro, o respeito pelo próximo e as suas singularidades.

Começamos com muitas interrogações e inquietações. Buscávamos estratégias que nos auxiliassem no trabalho sobre respeito ao próximo e sobre a aceitação das diferenças humanas. Nossas ações se deram com um grupo de referência do 2º ciclo, que apresentava um número reduzido de estudantes, pois era uma turma diferenciada das outras. Grande parte dos estudantes apresentava dificuldade de aprendizagem<sup>54</sup>. Tais dificuldades hoje são vistas como alvo também de um trabalho especial dentro da escola.

---

<sup>53</sup> Entrevista no Blog Bengala legal (2009). Disponível no site: <http://www.bengalalegal.com/blog/?p=32>. Acesso em: 25/05/2012.

<sup>54</sup> [...] o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestarem concomitantemente a eles. Podem ocorrer ainda dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento. (BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA: 2006, p. 139 - 140)

---

Os movimentos e as políticas públicas recentes transformaram as escolas do Brasil, pois ao adotarmos a perspectiva da educação inclusiva e com o incentivo de mecanismos como o Bolsa Família, houve um processo de matrícula praticamente universalizado de crianças entre 6 e 14 anos, entre elas aquelas com necessidades educacionais especiais ou que são identificadas como tal.

Não podemos negar as ambiguidades que a entrada de crianças e jovens especiais nas escolas gerou. Tensões sobre os dirigentes, professores e entre os estudantes têm levado muitos a repensar as maneiras de estar/ser nas das escolas.

Para alguns, a presença de alunos especiais vem sendo tomada como um desafio instituinte e a violência como mais um tema que precisa ser abordado por caminhos que superem as punições ou o tradicional “deixa pra lá”. No caminho da superação foi que nosso trabalho começou, pois precisávamos realmente avançar rumo à superação da indiferença com a diversidade que faz parte da humanidade e da humanização escolar. O projeto na escola<sup>55</sup> deveu-se as constantes ações de *bullying* que vivenciávamos na sala de aula, no ano de 2014, sem nos darmos conta, inicialmente, do que se tratava. Alertados, decidimos estudar a temática.

Aprendemos com Dalosto & Alencar (2013, p.364) que “*bullying* é derivado do verbo inglês *bully* que significa intimidar”. As autoras relatam que “[...] a prática de *bullying* nas escolas pode se manifestar por meio de diferentes comportamentos agressivos, incluindo maus-tratos e intimidações” (p. 368). As mesmas nos apresentam uma classificação que foi adotada por Silva<sup>56</sup> (2010) e na qual podemos ler que as práticas do *bullying* podem ser dos tipos:

<sup>55</sup> Vinculado ao projeto de pesquisa *As ‘artes de fazer’: tecnologia e formação do pedagogo III*, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Rejany dos S. Dominick.

<sup>56</sup> SILVA, A.B.B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

- Físico e Material: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima e atirar objetos contra pessoa.
- Psicológico e Moral: irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chatear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhete e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos.
- Sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar.
- Verbal: insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e “zoar”.
- Virtual: caluniar e ofender utilizando aparelhos e equipamentos de comunicação (celular e *internet*), também conhecido como *ciberbullying* (p 368).

É importante que os professores, pais e demais profissionais envolvidos na formação de crianças e jovens percebam essas diferenciações das práticas de *bullying* e fiquem atentos, pois tais ações podem passar despercebidas ou até ser ignoradas e confundidas como uma brincadeira de mau gosto, ocultando toda a violência que cerca tais atos. Dialogando com Odalia (1983), nos identificamos com a definição do autor sobre violência. O teórico explicita que:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida (pp. 22 - 3).

E, é essa essência despercebida em muitos atos ou na falta dos mesmos que não nos permitem, por vezes, compreender o tamanho da agressão cometida ou do sofrimento do outro. O autor explicita que para “perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que

inscrito na ordem das coisas...” (idem, ibidem). Ou seja, desnaturalizar é preciso um olhar e uma escuta atenta.

### **Como caminhamos?**

Para o desenvolvimento do nosso trabalho adotamos os princípios das metodologias interativas e dialogamos com a interdisciplinaridade. Entre as pesquisas interativas está aquela que Thiollent afirma possuir “um caráter participativo pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada” (1997, p. 21). Sendo assim, a caminhada metodológica foi marcada pelo diálogo com todos os atores escolares, tornando viável a participação dos diferentes sujeitos no processo. Para o trabalho com a interdisciplinaridade fomos buscar inspiração em Fazenda (2008) que explicita que a metodologia interdisciplinar tem como intuito “alicerçar-se no diálogo e na colaboração, fundar-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar” (p.69). Acreditamos que ao realizarmos uma pesquisa algo muda em nós e também no outro. Mas, para que tal mudança aflore, o diálogo, tão necessário, precisa ser permeado por desejo de trocas e respeito por si, pelo outro e pela diferença.

Assim embasados, buscamos atividades que possibilitassem a ressignificação de alguns importantes aspectos da educação inclusiva, contribuindo na potencialização das interações culturais e subjetivas de todos os envolvidos. Elaboramos objetivos de ensino e de pesquisa, pois durante nossas ações no espaço escolar visávamos não só colher, mas também semear experiências que nos ajudassem a superar o que estávamos identificando como um problema.

Nossos objetivos de pesquisa foram: identificar aspectos que conduzem à prática de *bullying*; descobrir quais metodologias e tecnologias poderiam contribuir para o trabalho de inclusão social e humana de uma forma significativa. Com relação aos de ensino, foram: trabalhar o respeito e olhar para além das diferenças; promover situações que levassem os alunos à reflexão sobre os efeitos das ações humanas.

### **Primeiros sinais de alertas e nossas ações**

Nos primeiros meses do ano letivo percebemos alguns apelidos direcionados a dois estudantes que, por vezes, os deixavam chateados ou irritados, influenciando negativamente no desenvolvimento das aulas e na interação dos mesmos com o grupo de referência. Um dos estudantes que era negro, apesar de não ser o único negro da sala, era chamado de “africano” e “macaco”. O outro estudante era chamado de “ingoba”, “mona” e “biba”, por apresentar por apresentar comportamentos sociais e culturais que remetem ao universo considerado feminino, apesar de ser um menino. Também, presenciamos cenas em que os mesmos estudantes eram excluídos de algumas atividades escolares e brincadeiras. Algumas vezes “deixávamos para lá” e outras brigávamos com os “agressores”, colocávamos de castigo visando defender os meninos.

Os apelidos e “implicâncias” não paravam. Diante dos constrangimentos das crianças e da falta de respeito continuado de alguns estudantes, conversamos e resolvemos organizar ações pedagógicas para dialogar com o grupo sobre



respeito, diferenças humanas, cuidado com o próximo e individualidades.

O trabalho começou com muito diálogo. Inicialmente falamos sobre a existência dos nomes das pessoas até chegarmos aos apelidos, que estes podem ser carinhosos ou pejorativos. Neste momento nós começamos a abordar a problemática da sala de aula, a importância em percebermos quando algo não agrada ao outro, quando o entristece ou magoa. No decorrer desta conversa, explicamos que aquelas ações desagradáveis na sala de aula eram *bullying*. Os estudantes durante esta conversa usaram os seguintes argumentos:

- Ah... É brincadeira tia!
- Ih... Ele é muito chato.
- Já viu como ele fala?

Diante de tais argumentações focamos nossas ações no trabalho sobre o respeito ao próximo. Ao recorreremos aos estudos de Oliveira (2011) percebemos nas reflexões do autor que:

O respeito é entendido como uma atitude que pode assumir facetas diversas, conforme a natureza dos sentimentos nos quais se inspira. Se o sentimento é de medo ou de inferioridade, o respeito ao outro se dá pela submissão a uma força ou poder. Já se o indivíduo é motivado por um sentimento de veneração, respeita porque reconhece no outro qualidades dignas de admiração. O primeiro caso é visto como negativo e o segundo como positivo (p. 81).

Apropriando-nos de tal perspectiva, procurávamos trabalhar as duas facetas descrita pelo autor. Entretanto, buscávamos ir além dessas atitudes respeitadas associadas ao medo ou a admiração como também propõe o autor. Repetidas vezes enfatizamos que respeito é mais que um sentimento, que é um direito, uma obrigação de cada sujeito, uma ação

que faz toda a diferença na convivência humana. Afirmamos que o respeito precisa ser direcionado a todos. A conversa durante as aulas causou certo estranhamento e até descontentamento entre os alunos, pois como nos lembram Linhares e Heckert (2009, p.5) vivemos em um “tempo, marcado por moralizações, segregações, disputas e preconceitos de toda ordem [...]”.

Adentramos pelo caminho do descontentamento, embora nosso desejo fosse o de provocar situações que ajudassem na reflexão sobre os acontecimentos, não só dos discentes, mas a nossa também. Refletir sobre como poderíamos “reinventar [...] o modo como temos lidado com a nossa existência...” (Idem, ibidem), pois “nossa atualidade tem demarcado como desafio a construção de rumos mais respeitosos e solidários que afirmem a vida em vez de amesquinhá-la” (Idem, ibidem).

A tal conversa-provocação durou muitos dias e acontecia sempre que víamos a situação de “brincadeira” se repetindo. Todos eram ouvidos e instigados a participar, pois eram propostas para reflexão algumas situações em que os próprios alunos apareciam como personagens e sendo a figura dramática da questão trabalhada. Estimulávamos que eles precisavam se posicionar e, o mais importante, se colocar no lugar do outro. Procurávamos, assim, vivenciar uma experiência instituinte que Linhares e Heckert (2009) definem como

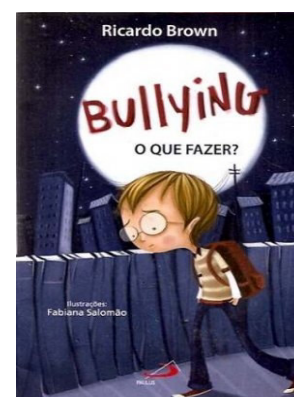
Ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (p. 5).

Essas ações duraram semanas. Aos poucos percebemos algumas mudanças que representaram uma melhora expressiva no ambiente e na convivência na sala aula. Sentindo as melhoras, diminuimos a intensidade do trabalho. Não havia como negar que precisaríamos rever algumas estratégias do nosso trabalho.

### **Ações instituintes: em busca de novas estratégias**

Com o tempo, as ações de *bullying* voltaram e houve a necessidade de novas estratégias, pois as práticas de humilhações começaram a aparecer com mais frequência e, desta vez, os alunos alvos do *bullying* estavam apresentando sinais de agressividade com a turma e conosco.

Resolvemos, então levar a questão para ser discutida na reunião pedagógica da escola, da qual todos os docentes participam. O objetivo era buscar caminhos junto com os colegas para encontramos uma melhor metodologia de trabalho, já que os constantes diálogos sobre respeito não estavam mais surtindo o efeito esperado. Indicaram-nos o livro: *Bullying: o que fazer?*, de Ricardo Brown (2011), e o filme “Um grito de socorro<sup>57</sup>”, do diretor Dave Schram, ano 2013 como possíveis tecnologias para o trabalho pedagógico.



<sup>57</sup> Sinopse: Jochem é um adolescente gordinho que sofre *bullying* de um grupo de colegas da escola. Alguns até tentam ajudar, mas a situação sai do controle quando o garoto é forçado a beber em uma festa. David, amigo do jovem, se sente culpado por não ter defendido o colega, e resolve procurá-lo sem imaginar que talvez seja tarde demais para ajudar Jochem. Disponível em: <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-um-grito-de-socorro-dublado-online.html> . Acesso em 20/07/2015.



Começamos com o livro e este foi bem recebido pelos discentes. A leitura do livro nos auxiliou no trabalho sobre as diferenças e a diversidade humana. Aos poucos direcionamos o trabalho para as características físicas e novamente criamos situações em que os estudantes eram os personagens da situação-problema. Nos apropriávamos de características apresentadas pelos educandos na sala de aula e das nossas também. Explicitamos que na sala de aula havia negros, brancos, cadeirante, estudantes com cabelos lisos, crespos, cacheados, pessoas altas ... E logo perguntamos se alguém gostaria de ser tratado de forma discriminatória devido às características que são próprias de cada ser humano. A resposta foi a esperada. Todos falaram que não. Diante de tais afirmações fomos mais objetivas e perguntamos: “por que, então, vocês estão tratando dois colegas da sala assim?”

Então, ouvimos:

- Ah... tia!
- Por que ele é muito chato. Atrapalha as brincadeiras.
- Por que ele tem que ser homem!

O interessante foi que em nenhum momento escutamos dos discentes que eles não gostavam dos estudantes que estavam sofrendo a violência. Percebemos que alguns praticavam o *bullying* por não conseguirem aceitar as diferenças, levando-os algumas vezes a tentar mudar o outro. Mas, também observamos que outros o praticavam sem nenhum motivo aparente, somente por hábito, porque era assim que eles se tratavam fora da escola.

Então, buscamos explicar que nós não temos o direito de maltratar alguém só por que é “chato ou atrapalha as

brincadeiras”. Conversamos também sobre não ser certo atrapalhar as brincadeiras do outro. Falamos que o respeito precisa ser recíproco e, quanto ao jeito de falar ou andar, por mais que nos causem estranhamentos, isto não nos dá o direito de discriminar ou maltratar uma pessoa... E que o jeito como uma pessoa se apresenta ao outro nem sempre é uma escolha, às vezes é algo alheio à vontade de pessoa. Frisamos que é preciso respeito e cuidado, pois nem sempre ser magro, gordo, alto, baixo, ter a voz grossa ou fina faz da pessoa alguém feliz ou infeliz.

Após esse trabalho, as práticas de *bullying*, novamente diminuíram. Mas, antes que toda a problemática voltasse ou piorasse, resolvemos trabalhar o filme em 2 (dois) momentos.

No primeiro momento, após os estudantes assistirem ao filme, pedimos que eles pontuassem as cenas mais relevantes. Os estudantes fizeram as seguintes seleções:

- A cena em que o professor presenciava ações de *bullying* contra o aluno vítima e ainda compactuava;
- A cena em que o aluno vítima busca a ajuda do amigo e o mesmo se nega a ajudar;
- A cena da morte do menino;
- A cena em que o personagem que sofria agressões é jogado na lata do lixo.

Esta última foi lembrada e associada a algo parecido com o que aconteceu com uma das vítimas de *bullying* da sala de aula. E isto tinha acontecido na hora do recreio. Nós procuramos saber quem foi o responsável por tal ato e questionamos não só o praticante, mas a toda a turma se era certo e o que eles achavam sobre isso acontecer com eles. Todos repudiaram, até mesmo o responsável por tal ação.

No segundo momento rememoramos a definição do *bullying* e quais eram as ações que podíamos definir como *bullying*; as consequências dessas práticas para as vítimas e

também para o agressor. Consequências que o filme deixou bem claras, pois a vítima se suicida e todos os agressores diretos ou indiretos são julgados. Explicitamos que o *bullying* é uma ação ilícita e que aquele que o pratica pode vir a sofrer sanções. Relembramos que as vítimas, devido ao grande sofrimento, podem vir a se isolar, entrar em depressão, chegando mesmo a tirar a própria vida. Também trabalhamos sobre a importância de não se calar diante de ações de violência, tanto a vítima quanto aqueles que as presenciam.

Lopes Neto (2005) afirma que as ações de *bullying* podem ser diretas, “quando as vítimas são atacadas diretamente”, ou indiretas, “quando estão ausentes ” (p.166). Tal visão nos ajudou a refletir sobre acontecimentos no grupo de referência, pois percebemos a presença do *bullying* direto e indireto. Tal situação foi debatida com os estudantes, pois a princípio eles achavam que podiam falar dos alunos em sua ausência, pois não era falta de respeito e tampouco *bullying*. Afinal, as vítimas não estavam ali para ouvir. A aula em que aconteceu este diálogo foi um pouco tensa, mas, ao término, os estudantes perceberam que o respeito ao próximo independe de sua presença ou ausência.

Diante do retorno que estávamos percebendo e do envolvimento dos discentes com a temática, achamos relevante aprofundar o trabalho, pois alguns alunos trouxeram durante as conversas alguns acontecimentos na sociedade provocados por uma lógica de desqualificação do outro. Discutimos casos como as mortes de algumas pessoas devido a sua orientação homossexual e mesmo a de alguns moradores de rua relatadas no noticiário.

Tal tarefa nos pareceu fácil, a princípio, mas por estarmos tão envolvidos na situação da sala de aula foi preciso um olhar de fora da situação, de uma pessoa para

compartilhamos nossa experiência instituinte que, como afirma Linhares (2007), estava carregada de “centelhas que nada têm de espontâneas”, estava carregada “de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa[...]” (p. 156).

Sabíamos, na escola, que estávamos caminhando bem, mas percebemos que nós, docentes, também necessitávamos de uma escuta sensível. Assim, dialogando com a coordenadora do projeto de extensão encontramos um caminho para avançarmos na discussão sobre o tema “Diversidade e Inclusão”. Este foi um potente caminho para dar continuidade ao projeto e buscamos alguns vídeos na internet que passaram a frequentar nossa sala de aula, por meio do uso frequente do *datashow* e do notebook, artefatos tecnológicos disponíveis na escola e que ajudaram muito no processo. Encontramos dois<sup>58</sup> vídeos que abordavam a diversidade humana e a aceitação do outro em linguagem adequada ao grupo.

Percebemos que as novas tecnologias poderiam ser também nossas grandes aliadas, pois como afirma Barbieri (1990) as raízes etimológicas apontam para o significado de tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thecné*). “Do étimo grego *thecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (p. 10). Neste caso, uma atividade voltada para repensar possibilidades de convivência, de interação com o outro e com as diferenças que fazem parte da humanidade.

As atividades com os vídeos nos ajudaram a sintetizar o trabalho sobre a diversidade humana. Buscamos definir

---

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8DXNwa1JOdc> e <https://www.youtube.com/watch?v=SGwEp4Sm3w8>

diversidade, sabendo que não há um único sentido. Mas, buscávamos um significado que dialogasse com o trabalho, na sala de aula, sobre a percepção do outro não só pelas suas diferenças, mas como alguém de direitos, um humano entre humanos que, para além de ser especial, é alguém que precisa ser reconhecido como pessoa.

Descobrimos em Lázaro (2013) que “o termo ‘diversidade’ tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças” (p. 265). Entretanto, o autor relata que o mesmo termo em educação se faz com um novo sentido, com um foco no sujeito e seus direitos.

Quando o termo é utilizado em educação, já não se trata de quaisquer diferenças ou de diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais, foram impostas aos grupos que agora se reconhecem como diversos. Diversidade tornou-se um conceito político por excelência e distintos grupos sociais e identitários advogam o termo para afirmar, positivamente, suas diferenças (p. 265).

Pensar em diversidade na escola pode nos levar a pensar sobre os direitos e deveres dos diferentes sujeitos sociais que participam da vida escolar e prestabelecemos papéis. Contudo, não basta pensarmos em integrar os alunos ao que já existe definido. Professores e gestores precisam assumir uma postura que possibilite alcançar cada sujeito em sua individualidade, pois se prevalece o padrão dominante de hierarquia, segregação e apartamento, demandando do estudante que ele se adeque ao que já existe na escola. Caso a mudança não ocorra continuaremos a vivenciar violências



internas tal qual aquelas que estão presentes no exterior da escola, como nos lembrou Defrance.

### **O que aprendemos no processo?**

Viver a diversidade é criar estratégias que ofereçam oportunidades para que todos participem do espaço escolar de forma a se relacionar dentro dos princípios da igualdade e da dignidade humana, isso sim é inclusão. Tal reflexão nos fez lembrar que na Declaração de Salamanca (1994) são identificadas como ações inclusivas aquelas que possibilitam que todos em idade escolar tenham os mesmos direitos e oportunidade para desenvolver suas potencialidades acadêmicas e para a vida social, dentre outras.

Refletindo sobre nossa experiência com os alunos dos ciclos iniciais, pensamos que receber todos na escola é apenas um primeiro passo para a inclusão e o diálogo com a diversidade. Contudo, é necessário nos movermos para ações que possibilitem uma melhoria na qualidade das relações humanas, focando-nos na formação para a cidadania, sem deixarmos de nos ocupar da dimensão de formação de pessoas que conhecem os conteúdos básicos do primeiro segmento. Contudo, focar as ações docentes exclusivamente em tais conhecimentos, nesta fase da escolarização, nos tem conduzido a abandonar a importante faceta de formação para uma vida relacional com as diferenças.

Outro aprendizado foi o de que é necessário que os sujeitos se sintam participantes ativos dos processos escolares, potencializando uma visão de mundo na qual o outro faz parte, pois a diferença não “pode ser encarada como

negativa, positiva ou simplesmente diferente...” (FERREIRA, 2013, p.306), mas ser assumida como um conceito que desperta em nós a necessidade de mudanças em direção a diminuição das desigualdades enraizadas na sociedade brasileira.

Podemos afirmar que para o projeto com as temáticas da inclusão, respeito ao próximo e diversidade realmente produzisse alguns efeitos mais duradouros foi necessário que as ações acontecessem em conjunto na escola, como um trabalho interdisciplinar e com a participação dos diferentes profissionais que estão em contato com os estudantes. Propusemos mudar certos “hábitos” presentes entre os profissionais da escola e não focamos o trabalho apenas naqueles dos alunos. Sabemos que superar preconceitos é um trabalho lento e demanda um período de médio a longo prazo, sem intervalos, para que transformações concretas no comportamento de adultos e crianças ocorram, pois todos convivem fora da escola com lógicas segregadoras, como aponta DeFrance (2005), e que desrespeitam as diferenças. No caso do Brasil, tal lógica é mesmo reproduzida pelos aparelhos do Estado, tais como a polícia e alguns políticos. Mas acreditamos que a escola não pode abrir mão de seu papel de formar para a cidadania, visando criar tensões que conduzam a uma cultura de diálogo em uma sociedade ainda fortemente marcada pela exclusão.

Sentimos a necessidade de trabalhar os direitos e deveres com os estudantes, abordando o direito que cada sujeito tem de ser respeitado e o dever que temos de respeitar o outro. Percebemos que há uma forte tendência de só olharmos em uma direção, isto é, na direção daquele que nos passa maior fragilidade e que, em geral, é a vítima do *bullying*. Entretanto, não podemos nos esquecer de que, em sociedades

democráticas, todos temos direitos e deveres como cidadãos. Visando uma melhor compreensão da dialogia entre direitos e deveres, pensamos que o convívio com respeito na escola seja a melhor experiência a ser oferecida aos alunos.

Questionávamos sobre as diferentes opiniões e modos de viver em um mundo com tantas pessoas distintas umas das outras. Se há diversidade, como não aceitarmos o direito de alguém concordar, discordar ou estranhar algo? Aprendemos que negar o direito ao estranhamento pode gerar novas exclusões, pois é preciso também resguardar o direito de pensar e ver de forma diferente. Todos têm o direito de serem respeitados e compreendidos em suas diferenças, contudo não podemos aceitar a exclusão por motivos de diferença de habilidade motora, de gênero, de religião, de opinião, ou por qualquer outro. Ninguém tem o direito de anular a possibilidade do outro existir como é.

Observamos, por meio dos diálogos com os estudantes, que alguns aspectos que conduzem à prática do *bullying* estavam associados à dificuldade de aceitação do dito “diferente” juntamente com a sensação de estranhamento. Contudo, percebemos que estranhar faz parte do ser humano, até mesmo entre os próprios pares pode acontecer certo estranhamento. Podemos questionar refletir, aceitar ou não as diferenças, mas antes de tudo devemos ver as diferenças como parte de nossa humanidade. E, em reflexão junto com a turma percebemos que tais diferenças não fazem do outro alguém sem sentimentos, sem direitos.

Compreendemos, assim, que o diálogo é essencial, entretanto promover situações que levem o aluno a se expressar e a se colocar no lugar do outro, facilita o processo de compreensão e de ressignificação de suas próprias ações. Quando conversamos sobre as características pessoais de

professores e alunos, identificamos juntos que nem todos somos “perfeitos”, que todos temos algo que não gostamos em nós mesmos. Perceber e conversar sobre nossas imperfeições com docentes possibilitou que os alunos identificassem o quanto ser excluído pelas diferenças é negativo e doloroso.

O conjunto de ações desenvolvidas com os discentes trouxe aprendizados para eles e também para nós, docentes. No processo de reflexão e busca de caminhos para o trabalho com as temáticas fomos olhando e descobrindo que precisávamos também mudar nossas práticas. Se por um lado podemos afirmar que o ambiente da sala ficou mais harmonioso devido à grande parte dos discentes transformarem suas práticas, podemos afirmar que nós professores também mudamos nossa maneira de ver e de agir com os estudantes. Entretanto, é relevante explicitar que, mesmo com a melhora expressiva do grupo, alguns casos de *bullying* ou de brincadeiras de mal gosto ainda aconteciam de forma isolada, reforçando nossa percepção da necessidade de um trabalho contínuo.

## Referências

BARBIERI, J. C. *Produção e transferência de tecnologia*. São Paulo: Ática, 1990.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. “Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças”. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso em: 25/03/2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro; Francisco Alves Editora, 1992.

BROWN, R. *Bullying: o que fazer?* Portugal: Editora Paulus, 2011.

DALOSTO, M. de M.; ALENCAR, E. M. L. S. de. “Manifestações prevalência de *bullying* entre alunos com altas habilidades/superdotação”. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, Jul.-Set., 2013.

DEFRANCE, B. “La violence à l’école: les droits de l’homme, l’interdit de la violence scolaire et familiale”. *Revue de l’Art Gendarmerie Nationale*, France, p 11-39, dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique13/Defrance.pdf>. Acesso em 25/05/2015.

DOMINICK, R. dos S. “As “artes de fazer” a educação em ciclos e as tecnologias na formação de Pedagogos III”. *Projeto de Pesquisa*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013.

\_\_\_\_\_. “Discutindo e conceituando as tecnologias para a formação de professores na EJA-I e na diversidade”. In: MEDEIROS, C. C. *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. Niterói: UFF/CEAD, 2015 (p. 295 - 314).

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. Disponível: <http://books.google.com.br/books?id=IESxUjsjE9YC&lpg=PA9&ots=-8qTq8bmdJ&dq=interdisciplinaridade&lr&hl=pt-BR&pg=PA47#v=onepage&q&f=true>. Acesso em 20/03/2015.

FERREIRA, N. S. C. “Diversidade e democracia: o nosso compromisso hoje”. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-318, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/307/477>. Acesso em 25/05/2015.

LÁZARO, A. L. de F. “A diversidade, a diferença e a experiência da Secad”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Consultado em 20 de janeiro de 2015.

LÉVY, P. *CIBERCULTURA*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINHARES, C. “Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa Busca”. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.

\_\_\_\_\_; HECKER, A. L. “Movimentos Instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação”. In: *RevistAleph*, Niterói, n. 12, p. 5-12, Junho, 2009. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/18/15>. Acesso em 22/07/2015.

LOPES NETO, A. A. “*Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*”. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 08/02/2015.

MAINARDES, J. “Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa”. In: DAVID, Leila Nívea B & DOMINICK, Rejany dos S. (org). *Ciclos escolares e formação de professores*. RJ: WAK Ed, 2010. (p. 49 - 71)

ODALIA, N. *O que é violência?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, R. J. de. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. “*A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável*”. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2008, vol.42, n.6, pp. 1069-1094. ISSN 0034-7612. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000600003>. Acesso em 08/02/2015.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

## A JORNADA DAS LOMBRIGAS: ATIVIDADE LÚDICA SOBRE *Ascaris lumbricoides*, Linnaeus, 1758 PARA ALUNOS OUVINTES E SURDOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Heloá Caramuru Carlos<sup>59</sup>  
Ruth Maria Mariani Braz<sup>60</sup>  
Suzete Araujo Oliveira Gomes<sup>61</sup>

### Resumo

A ascaridíase é uma doença cosmopolita, considerada uma das verminoses mais comuns, provocada pelo *Ascaris lumbricoides*, popularmente conhecido como lombriga. A dificuldade da abordagem desse tema com alunos ouvintes, surdos e deficientes auditivos, aliada à falta de recursos didáticos apropriados, têm proporcionado problemas na compreensão e assimilação dos conteúdos associados. O objetivo desse trabalho foi criar e aplicar um jogo sobre o ciclo das lombrigas, com o propósito de orientar e construir noções de educação sanitária e higiene pessoal, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem sobre o parasito *A. lumbricoides*. Iniciamos com um pré-teste sobre o tema da pesquisa. Em seguida, apresentamos a aula correspondente e imediatamente houve a aplicação do jogo. Por fim, o pós-teste. Os resultados indicam que os objetivos esperados foram atingidos, proporcionando a construção do conhecimento sobre o tema.

**Palavras-chave:** jogo educativo, parasitose, ascaridíase

### Abstract

The ascariasis is a cosmopolitan disease and it's considered one of the most common verminosis. It's also popularly known as "lombriga". The difficulty to approach this theme with hearer, deaf and hearing impaired students, combined to the lack of appropriate didactic resources, has brought problems to the comprehension and assimilation of the content related. The objective of this paper was to create and apply a game about the biologic cycle of the paratise, with the purpose of orienting and constructing notions of sanitary education and personal hygiene, that way contributing to the teaching and learning about the *Ascaris lumbricoides*. The work started with a pre-test about the theme approached in this research. After that, a corresponding class was presented and right after the application of the game. To finish there was a post-test. This research has reached the expected results, providing the construction of knowledge on the subject.

**Key-words:** educational game, parasitosis, ascariasis

<sup>59</sup> Graduada em Ciências Biológicas pela UFF. Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). E-mail: [heloa\\_caramuru@hotmail.com](mailto:heloa_caramuru@hotmail.com)

<sup>60</sup> Doutora em Ciências e Biotecnologia (Instituto de Biologia/UFF). Professora da Secretaria de Educação do Estado do RJ e colaboradora do CMPDI/UFF. Coord. Exec. do Spreed The Sign no Brasil. E-mail: [ruthmariani@ig.com.br](mailto:ruthmariani@ig.com.br)

<sup>61</sup> Doutora em Biologia Parasitária pela Fio cruz. Professora Adjunta III do Instituto de Biologia/UFF e docente da pós graduação em Ciências e Biotecnologia e do CMPDI/UFF E-mail: [suzetearaujo@id.uff.br](mailto:suzetearaujo@id.uff.br)

## Introdução

A parasitologia é o ramo da biologia que estuda os mais importantes parasitos, abrangendo conceitos como ciclos biológicos, tipos de hospedeiros, relações ecológicas, formas de parasitismo entre outros (NEVES, 2011). Esta disciplina permite a socialização da informação e a construção de conceitos básicos, importantes na promoção de saúde e prevenção de doenças parasitárias.

As parasitoses ocorrem com maior frequência em regiões tropicais de clima quente e úmido que possuem populações carentes e de baixa renda, ou seja, que apresentam condições inadequadas de saneamento básico (NEVES, 2011). Estão entre as maiores doenças que infectam o homem, acometendo principalmente crianças em idade escolar.

Na população infantil, os parasitos mais encontrados dentre os protozoários são: *Giardia lamblia* (Stiles, 1915) e *Entamoeba histolytica* (Schaudinn, 1903) e dentre os helmintos são: *Ascaris lumbricoides* (Linnaeus, 1758) e *Trichuris trichiura* (Roeder, 1761) (UCHÔA et al., 2009; MONTEIRO et al., 2009; SILVA et al., 2012; GONÇALVES et al., 2011; BELLOTO et al., 2011).

O parasito *Ascaris lumbricoides* (Linnaeus, 1758), também chamado de lombriga, acomete pelo menos 25% da população mundial anualmente (CARNEIRO, et al., 2002), por isso a importância de se aprender sobre ele para que se possa realizar medidas preventivas.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (2012), o capítulo III, associado às Ciências da Natureza, inclui o ensino de Biologia onde é possível



desenvolver uma abordagem sobre as doenças endêmicas e/ou patologias, que são adquiridas através do convívio com o ambiente e com outros animais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (2013) têm como objetivo estimular a reflexão e orientar os cursos de formação inicial e continuada dos docentes. Neste sentido, a DCN menciona que o desenvolvimento da educação não será através de decretos e portarias, mas sim pela participação da sociedade em ações conjuntas com a escola. E prevê, ainda, que as escolas poderão ampliar o seu currículo em face do seu alunado a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana.

A parasitologia, apesar de possuir um conteúdo programático muito extenso, é pouco abordada no ensino médio, sendo então, necessária a utilização de recursos alternativos para o melhor aprendizado dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais (NEE).

A inclusão de pessoas com NEE é um grande desafio para os profissionais do ensino, pois a escola deve apresentar um ambiente com possibilidade de real aprendizagem, para que, assim, seja denominada escola inclusiva e não apenas de inserção. Segundo Gonçalves (2013), para a real inclusão de alunos surdos, é necessário realizar uma didática flexível com metodologias adequadas, na qual o mesmo conteúdo curricular seja apresentado. Para que isso ocorra, é preciso que o ambiente escolar como um todo seja de grande integração entre o corpo docente e o discente para efetivar o processo de inclusão.

Apenas na década de 1990, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tornou-se obrigatório que os pais ou responsáveis legais matriculassem seus filhos no

ensino regular (BRASIL, 1990). Quatro anos após o ECA, em 1994, foi criada a declaração de Salamanca (1994), um documento internacional que propõe o compromisso pré-estabelecido com o projeto EDUCAÇÃO PARA TODOS, incluindo crianças e jovens no sistema regular de ensino.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação pública brasileira é garantida pela Lei nº 9394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto, no cotidiano escolar percebemos uma série de problemas que impedem essa inclusão, tais como a falta de: profissionais com formação especializada, apoio por parte dos gestores da escola, infraestrutura adequada etc. Com isso, o aluno fica prejudicado e não constrói os conhecimentos, se sentindo, muitas vezes, inferiorizado e sem oportunidades.

A resolução nº 4, de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e, sendo assim, o aluno surdo passou a ter o direito a um atendimento especializado no sistema regular de ensino.

Devido à importância da educação inclusiva e às diversas nuances apresentadas pela parasitologia, vê-se como necessária a utilização de formas alternativas de ensino, visando uma maior participação do aluno, promovendo a saída do formato das aulas tradicionais.

A maioria dos professores utiliza apenas a aula teórica, não inserindo nenhum outro recurso didático que faça com que os alunos despertem um interesse maior e, assim, possam estruturar um conhecimento significativo. Segundo Merchede (2001, p. 89), “quando o conhecimento teórico é alienado da prática, corre o risco de tornar-se inócuo e ineficaz”.

Segundo a literatura, o uso de metodologias alternativas para a geração de recursos didáticos pode maximizar o processo de ensino-aprendizagem através da estimulação do interesse dos alunos pelo conteúdo de Ciências (YAMAZAKI E YAMAZAKI, 2006; OLIVEIRA, 2005; PLIESSNIG, 2009). Em razão disso, é essencial que o professor tenha consciência de o quanto é importante em suas aulas utilizar materiais alternativos para que, assim, os alunos entendam a disciplina de Ciências/ Biologia, incentivando sua imaginação, ou seja, sua curiosidade e para que percebam que a escola não se resume apenas a aulas tradicionais monótonas (BALBINOT, 2005).

Segundo Krasilchik (1987), um dos desafios que os professores enfrentam é a ausência de tempo para a produção dos materiais, mesmo sendo de grande importância a utilização dessas ferramentas educativas.

Os instrumentos lúdicos são eficazes na construção do conhecimento na medida em que estimulam o raciocínio, a memorização e a interação dos alunos durante a atividade. Além disso, por geralmente apresentarem um estilo mais dinâmico e com característica de brincadeira, a criança não percebe que está aprendendo de maneira divertida (TAROUCO, 2004).

Segundo a literatura, a linguagem de sinais na área técnico-científica é muito limitada para os indivíduos surdos (RUMJANEK, 2008). Assim como em outras disciplinas, o ensino de parasitologia, ainda necessita de uma pedagogia visual, onde materiais e metodologia visual devem ser explorados para que os surdos tenham acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, neste trabalho objetivamos analisar as habilidades cognitivas apresentadas por estudantes ouvintes e surdos do ensino médio sobre uma parasitose

intestinal popular, provocada pelo verme *Ascaris lumbricoides*, vulgarmente chamado de lombriga, através de um jogo didático de tabuleiro.

### **Metodologia - Produção do Recurso Didático**

Para a realização desta pesquisa, utilizamos um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), que foi assinado por todos os participantes, contendo os objetivos e explicitando as normas éticas da pesquisa, redigido de acordo com a Resolução nº 466, Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde, 12 de DEZEMBRO de 2012.

O trabalho foi realizado durante o período de março a maio de 2015, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado em Niterói / RJ. Esta escola foi escolhida para a realização deste trabalho por se tratar de uma instituição de ensino que possui uma estrutura especial, incluindo intérpretes em LIBRAS, para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, entre eles os surdos.

As informações e os dados para subsidiar o estudo foram obtidos por meio de um questionário pré-teste (Figura 1); aula expositiva de 45 minutos, com a utilização de data show, sobre o parasito *Ascaris lumbricoides*, incluindo morfologia, ciclo biológico, manifestações clínicas, diagnóstico, tratamento e medidas de prevenção. Também foi realizada uma atividade lúdica com um jogo de tabuleiro chamado de “A jornada das lombrigas”, compreendendo todo o ciclo biológico do parasito *Ascaris lumbricoides*.

Por fim, foi aplicado o mesmo questionário, como pós-teste (Figura 1). Todas as atividades didáticas contaram com o auxílio de um intérprete.

Os pré-teste e pós-teste foram organizados com onze questões relacionadas à contaminação, ciclo biológico, transmissão e medidas preventivas do parasito *Ascaris lumbricoides* (Figura 1 - próxima página).

O público alvo consistiu de duas turmas, uma de 1º e uma de 2ª série do Ensino Médio, do turno da manhã e do turno da tarde, compreendendo 33 alunos. Havia uma aluna surda incluída em cada turma.

Figura 1: Questionário (pré-teste e pós-teste) sobre *Ascaris lumbricoides*

Nome (optativo): \_\_\_\_\_ (*lombrigas*)  
 SEXO: Feminino ( ) \_\_\_\_\_  
 Masculino ( ) \_\_\_\_\_  
 Possui algum tipo de deficiência:  
 ( ) Sim Qual?  
 ( ) Não  
 IDADE: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
 TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA DA AULA: *Ascaris lumbricoides*

1) Identifique qual dos organismos listados abaixo são vermes: ( ) tênia ( ) lombriga ( ) esquistossomo ( ) minhoca ( ) sanguessuga ( ) cobra ( ) mosquito da dengue ( ) barata

2) O nome científico da lombriga é:  
 ( ) *Ascaris lumbricoides* ( ) *Taenia solium* ( ) *Taenia saginata* ( ) *Pediculus capitis*

3) A doença causada pela lombriga é conhecida como:  
 ( ) amarelão ( ) cisticercose ( ) solitária ( ) esquistossomose ( ) ascariíase ( ) não sei

4) Como uma pessoa pode “pegar” (se contaminar com) a lombriga?  
 ( ) bebendo água sem filtrar ( ) bebendo água filtrada ( ) ingerindo alimentos crus e não lavados ( ) colocando a mão suja e contaminada na boca ( ) lavando as mãos após o uso do banheiro ( ) andando descalço ( ) não tomando banho todos os dias ( ) encostando em alguém contaminado ( ) usando roupas de outras pessoas ( ) nadando em água parada ( ) transfusão de sangue ( ) brincando com terra.

5) O que sente uma pessoa que está contaminada pela lombriga?  
 ( ) fraqueza ( ) mal estar ( ) enjoos ( ) cólicas/ dor de barriga ( ) dor nas pernas ( ) dor no fundo dos olhos ( ) dor de cabeça ( ) tosse ( ) sangramentos ( ) machas pelo corpo ( ) vômito ( ) diarreia ( ) coceiras

6) O que se deve fazer para NÃO adquirir ascariíase?  
 ( ) tomar chás ( ) beber água contaminada ( ) beber água tratada, filtrada ou fervida ( ) ingerir alimentos crus e não lavados ( ) colocando a mão suja e contaminada na boca ( ) lavando sempre as mãos após o uso do banheiro ( ) andando sem calçados ( ) lavar bem os alimentos crus antes de ingeri-los ( ) tomar vermífugos regularmente ( ) fazer exames de fezes regularmente

7) Uma pessoa contaminada pela lombriga pode transmitir o verme para outra pessoa através: ( ) de transfusão sanguínea, ( ) das fezes, ( ) dos alimentos ( ) tendo contato físico com outra pessoa, ( ) não sei

**SOBRE O CICLO DAS LOMBRIGAS**

8) Quando a lombriga é ingerida pela pessoa, ela (a lombriga) se encontra em que estágio? Qual estágio do ciclo de vida da lombriga é contaminante?  
 ( ) ovo ( ) larva ( ) verme adulto ( ) não sei

9) A lombriga durante todo o seu ciclo de vida (ovo, larva, jovens e adultos) fica em apenas um órgão do hospedeiro?  
 ( ) sim ( ) não ( ) não sei

10) Para onde vão os ovos depois de ingeridos? ( ) estômago ( ) esôfago ( ) intestino ( ) coração ( ) pâncreas ( ) outros órgãos ( ) não sei

11) O que acontece com os ovos após serem ingeridos?  
 ( ) ficam no intestino até sua fase adulta.  
 ( ) ficam no intestino até se tornarem jovens.  
 ( ) ficam no intestino até a eclosão e depois seguem pelo corpo através do sangue passando por vários outros órgãos.  
 ( ) não ficam em nenhum órgão do corpo, apenas “passeiam” pelo corpo.  
 ( ) passam pelos órgãos do corpo e escolhem um para moradia definitiva até se tornarem adultos.  
 ( ) não sei.

O jogo “A jornada das lombrigas” era formado por casas ocultas e, para avançar, os alunos deveriam identificá-las, uma vez que cada uma delas representava órgãos que faziam parte do ciclo biológico do parasito. Para que os alunos encontrassem o “caminho” correto, eram dadas pistas com as características relacionadas a cada órgão. Caso o aluno acertasse o órgão correspondente, ganharia os pontos de acordo com o número de pistas solicitadas. Eram no máximo sete pistas (sete pontos no total), onde cada pista solicitada reduzia um ponto do total. Caso o aluno errasse, perderia um ponto. Os alunos foram separados em dois (2) grupos. O grupo que não quisesse dar um palpite, apenas passaria a sua vez, e o outro grupo continuaria o jogo. Entre as dicas, havia a opção “perca a sua vez”, para que o jogo tivesse um caráter mais divertido. Na medida em que os alunos fossem descobrindo o trajeto do parasito pelos órgãos, havia uma maior compreensão do ciclo biológico de *Ascaris lumbricoides* (Figura 2).

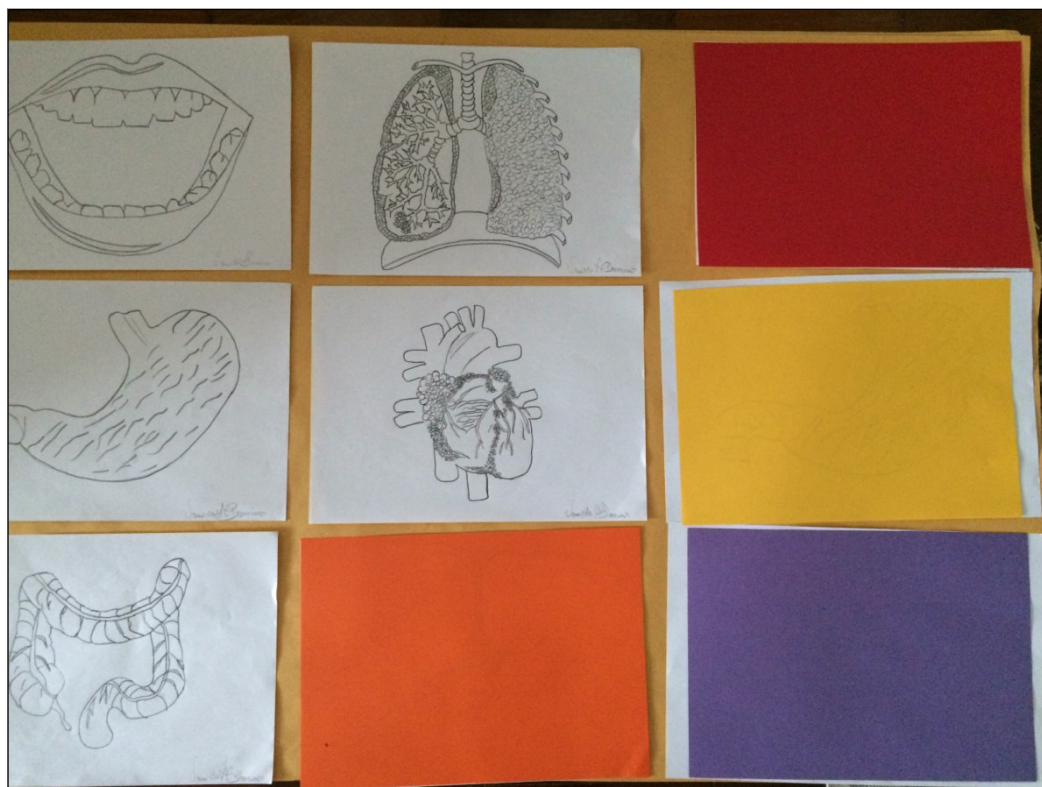


Figura 2: Jogo de tabuleiro: “A jornada das Lombrigas”.  
Ilustrações: Vanilda Barreiros

A avaliação do conteúdo assimilado foi feita através da análise comparativa entre o pré-teste e o pós-teste que foram aplicados antes e depois do jogo.

### **Resultados e discussão**

A análise sobre a compreensão dos conteúdos foi realizada a partir de questões objetivas do questionário pré-teste e pós-teste (Figura 3, Figura 4, Figura 5).



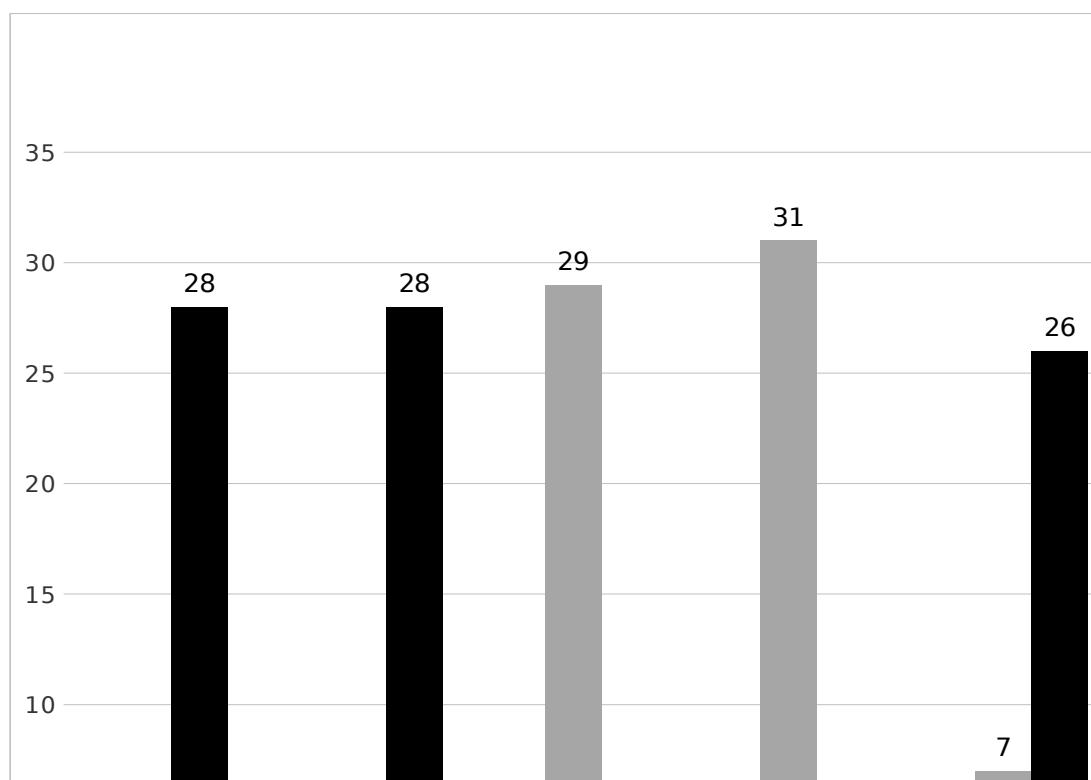


Figura 3: Análise das questões 1 a 4 dos questionários pré-teste e pós-teste. As colunas em cinza representam as questões corretas. As colunas em preto representam as questões erradas.

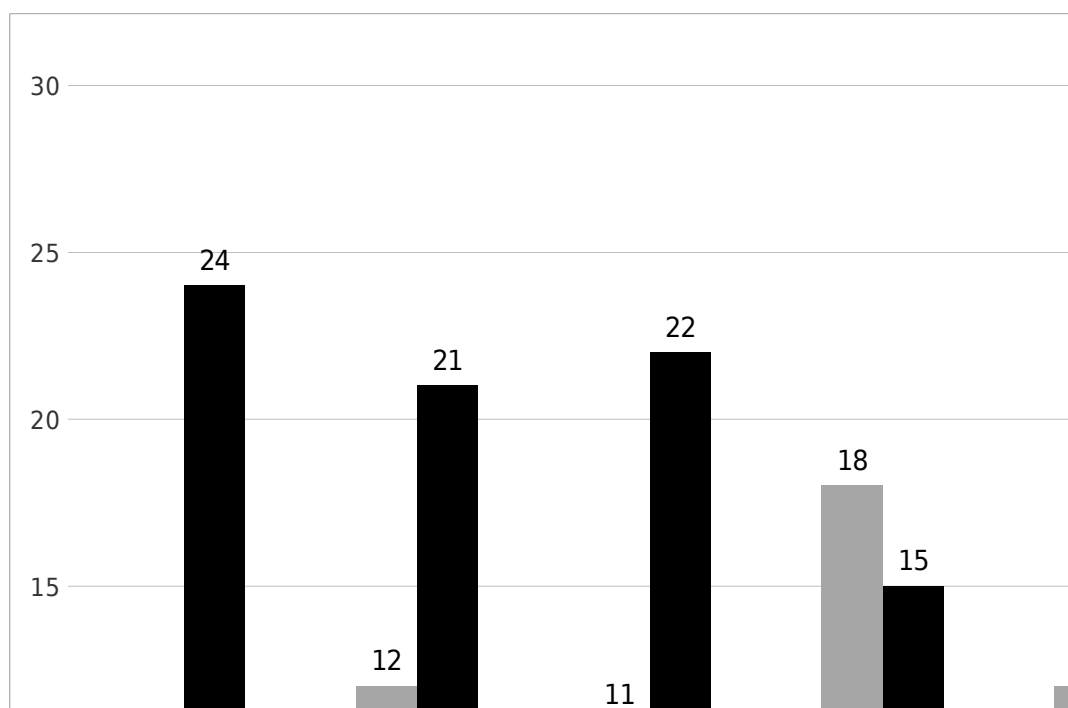


Figura 4: Análise das questões 5 a 7 dos questionários pré-teste e pós-teste dos questionários pré-teste e pós-teste.

As colunas em cinza representam as questões corretas. As colunas em preto representam as questões erradas.

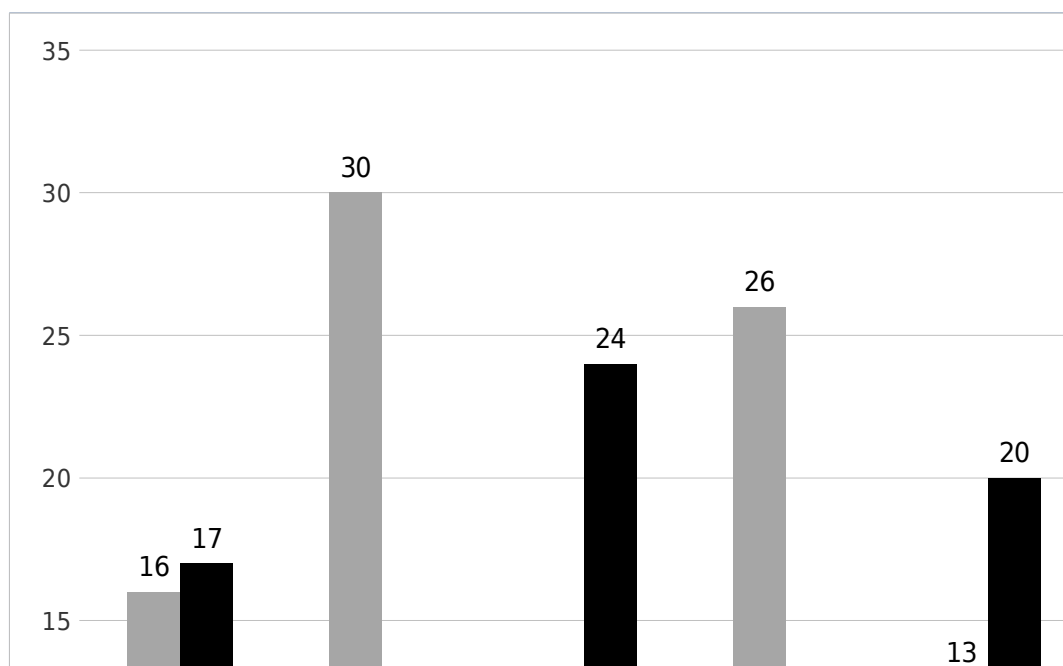


Figura 5: Análise das questões 8 a 11 dos questionários pré-teste e pós-teste dos questionários pré-teste e pós-teste. As colunas em cinza representam as questões corretas. As colunas em preto representam as questões erradas.

Os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste demonstraram diferenças em relação aos conhecimentos prévios e construídos. Observamos que no pré-teste, 5 alunos acertaram a questão 1, enquanto no pós-teste permaneceram o mesmo número de acertos; Na questão 2 no pré-teste 29 alunos acertaram e no pós-teste o número de acertos foram 32; No pré-teste, 7 alunos acertaram a questão 3 e no pós-teste esse número subiu para 27 acertos; No pré-teste, 7 alunos acertaram a questão 4, no pós-teste esse número se manteve; No pré-teste, 9 alunos acertaram a questão 5, no pós-teste foram 12; No pré-teste, 11 acertaram a questão 6, no pós-teste foram 18 acertos; No pré-teste 12 alunos acertaram a questão 7, no pós-teste foram 21 acertos; 16 alunos acertaram a questão 8, no pré-teste, no pós-teste

foram 30; No pré-teste, 9 acertaram a questão 9, no pós-teste foram 26 acertos; No pré-teste, 13 alunos acertaram a questão 10, no pós-teste foram 19 e na última questão, questão 11, no pré-teste, 4 alunos acertaram a no pós-teste foram 15 acertos (Figuras 3,4 e 5).

De acordo com os resultados dos questionários aplicados antes e depois das atividades didáticas, incluindo o jogo, observamos um número superior de acertos no pós-teste em relação ao pré-teste na maioria das questões. Provavelmente, devido à junção da aula teórica à prática educativa lúdica. Como sugere Rossetto (2010), as atividades lúdicas proporcionam além da aquisição do conhecimento, o esforço do aluno para assim alcançar o objetivo do jogo, a vitória, intensificando, dessa forma, o processo de ensino aprendizagem.

Um dos objetivos do PCN é que o conteúdo de verminoses seja abordado desde o 7º ano do ensino fundamental até o ensino médio, onde a Biologia é uma das áreas de conhecimento que constitui as Ciências da Natureza, contemplada no DCNEM (2012). Neste trabalho, observamos dificuldades no aprendizado deste conteúdo tanto pelos alunos surdos quanto pelos ouvintes, possivelmente devido à falta de pré-requisitos conceituais sobre o tema. No caso dos alunos surdos, este problema está ainda aliado à interpretação da língua portuguesa, pois para o surdo o Português é a sua segunda língua (MARIANI, 2014). Portanto, o recurso do intérprete é primordial, conforme Guarinello (2008), que ressalta a importância do intérprete para os alunos surdos no ensino regular. Desta forma, muitos trabalhos nessa linha são gravados na sua primeira língua (LIBRAS) e depois transcritos para a língua oficial do país, para uma análise posterior (MARIANI, 2014).

Em nosso trabalho, observamos que durante a aula e aplicação do jogo, todos os alunos, tanto os ouvintes quanto os surdos, demonstraram interesse e entusiasmo realizando várias perguntas em relação ao tema. Segundo Kishimoto (1996, p. 37) “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico” e, como disseram alguns dos alunos: “com o jogo, a gente aprende brincando”. Além disso, os jogos proporcionam aos alunos a capacidade de raciocínio e reflexão sobre os conteúdos, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem (LIMA, 2011).

Observou-se, por meio de conversas durante o jogo, que os alunos que apresentaram mais dificuldades no aprendizado foram os mesmos que não haviam estudado, em nenhum momento, sobre *Ascaris lumbricoides*, sendo este conhecimento facilmente estruturado pelos alunos que já haviam estudado previamente esse tema. Mesmo assim, observamos alguma dificuldade na construção das respostas, o que pode justificar os resultados inferiores obtidos em algumas respostas no pós-teste.

Os alunos surdos, em sua maioria, não responderam, marcaram a opção “não sei” ou apresentaram conceitos equivocados a respeito do tema. Essa dificuldade encontrada pelos alunos surdos pode ser em razão da falta de contato com este conhecimento ou da maneira pela qual os conteúdos de parasitologia são abordados pelos professores e repassados pelos intérpretes. Além disso, os métodos tradicionais das aulas não utilizam recursos alternativos visuais que possam contribuir para a aprendizagem dos conteúdos programáticos extensos de Ciências e Biologia para alunos surdos (SALLES, 2004).

Importante frisar que percebemos um comportamento receoso dos alunos surdos antes da obtenção do conhecimento, como pode ser verificado no pré-teste, onde os alunos sequer respondiam as questões (Figura 1). Segundo Silva (2003), a deficiência auditiva provoca um comportamento bem característico, como timidez e nervosismo. Entretanto, essa situação foi totalmente revertida após as atividades didáticas realizadas (aula e jogo), quando observamos que os alunos, apesar de não acertarem todas as perguntas, responderam todas as perguntas do pós-teste.

Como forma de avaliar mais profundamente o jogo, as perguntas referentes ao ciclo biológico foram as que obtiveram maior número de acertos. Vale a pena ressaltar que 100% dos alunos surdos obtiveram êxito nessa questão. Este resultado pode estar associado ao fato de que o ciclo biológico de um parasito permite a compreensão geral de todo o percurso do mesmo pelo organismo hospedeiro. Dessa forma, a partir desta metodologia visual, os alunos surdos, assim como os ouvintes, puderam visualizar a jornada das lombrigas em todos os órgãos do ser humano, concluindo a informação e construindo o conhecimento a respeito.

### **Considerações finais**

Por meio da apresentação do conteúdo didático sobre o parasito, *Ascaris lumbricoides*, utilizando uma aula e um jogo educativo de tabuleiro sobre o ciclo biológico e a doença, ascaridíase, observamos o aprendizado dos conceitos básicos sobre o tema. Adicionalmente, observamos uma maior sensibilização sobre o problema, a qual poderá contribuir para

a conscientização sobre mecanismos de prevenção de verminoses populares.

A jornada das lombrigas demonstrou funcionalidade e aplicabilidade como ferramenta didática no processo ensino-aprendizagem de parasitoses intestinais para alunos ouvintes e surdos.

Neste contexto, o jogo se mostrou como uma estratégia facilitadora na construção do conhecimento e na conscientização de hábitos de higiene pessoal, contribuindo para a formação de multiplicadores em educação e saúde.

**Agradecimentos:** Agradecemos aos alunos ouvintes e surdos do IEPIC e aos intérpretes sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa.

## Referências

BALBINOT, M. C. Uso de modelos, numa perspectiva lúdica, no ensino de Ciências. *Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola*, Lageado - RS: Univates, 2005. Disponível em: <[http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Ciências/Artigos/perspectiva\\_ludica.pdf](http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ciências/Artigos/perspectiva_ludica.pdf)> Acesso em 27 de Nov de 2015.

BELLOTO, M. V. T. et al. Enteroparasitoses numa população de escolares da rede pública de ensino do Município de Mirassol, São Paulo, Brasil. *Revista Pan-Amazônica de Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.37-44, mar. 2011. Disponível em: <[http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/rpas/v2n1/en\\_v2n1a04.pdf](http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/rpas/v2n1/en_v2n1a04.pdf)> Aceso em 27 de Nov de 2015.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 23 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 de dez, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Diário Oficial da União 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução 2/2012. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Saúde. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de Junho de 1994. Brasil, 1997.

CARNEIRO, F. F. et al. The risk of *Ascaris lumbricoides* infection in children as an environmental health indicator to guide preventive activities in Caparao and Alto Caparao, Brasil: Bull World Health Organ, v. 80, n. 40, 2002. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567625/11884972.pdf>> Acesso em 27 de Nov de 2015.

GONÇALVES, A. L. et al. Prevalence of intestinal parasites in preschool children in the region of Uberlândia, state of Minas Gerais, Brazil. *Revista da Sociedade Brasileira da Medicina Tropical*, v. 44, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v44n2/aop21-11.pdf>> Acesso em 27 de Nov de 2015.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos, Brasil: *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>> Acesso em 27 de Nov de 2015.

GUARINELLO, A. C. et. al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Rev. bras. educ. espec*, Marília, vol.14, n.1, p. 63-74, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Edusp, 1987, p.80.

LIMA, E. et al. O uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. *Revista Eletrônica Educação em Foco*, v. 3, 2011. Disponível em: <[http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/educacao/ed-foco\\_jgos%20ludicos%20ensino%20quimica.pdf](http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/educacao/ed-foco_jgos%20ludicos%20ensino%20quimica.pdf)> Acesso em 27 de Nov de 2015.

MARIANI, R. *Libras - A construção e a divulgação dos conceitos científicos sobre o ensino de Ciências e Biotecnologia: integração Internacional de um dicionário científico online*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2014.

MERCHEDE, A. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 82, n. 200-202, p. 89-103, jan. /dez. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/417/422>> Acesso em 27 de Nov de 2015.

MONTEIRO A. et al. Parasitoses intestinais em crianças de creches públicas localizadas em bairros periféricos do município de Coari, Amazonas, Brasil. *Revista de Patologia Tropical*, v,38, n.4, 2009.

NEVES, D. P. *Parasitologia Humana*. 12 ed. São Paulo: Atheneu, 2011.

OLIVEIRA, S. S. *Concepções Alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados*. Curitiba: Educar, n. 26, p. 233 - 250, 2005.

PLIESSNIG, A. F.; KOVALICZN, R. A. *O uso de metodologias alternativas como forma de superação da abordagem pedagógica tradicional na disciplina de biologia*. Paraná: 2009. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1-4.pdf>> Acesso em 22 de Nov de 2015.

ROSSETTO, E. S. Jogo das organelas: o lúdico na Biologia para o Ensino Médio e Superior. *Revista Iluminart do IFSP*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 118-123, 2010. Disponíveis em: <<http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes-antteriores/volume1numero4/ARTIGOS/12.pdf>> Acesso em 23 de Jun de 2015.



RUMJANEK, V. *O uso do conhecimento científico como forma de incluir o surdo na sociedade*. Disponível em: <[http://www.faperj.br/boletim\\_interna.phtml?obj\\_id=4877](http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=4877)>. Acesso em 27 de Nov de 2015.

SALLES, H. M. M. L. et. al. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 139 p. v 2.

SILVA, E. F.; SILVA, V. B. C.; FREITAS, F. L. C. Parasitoses intestinais em crianças residentes na comunidade ribeirinha São Francisco do Laranjal, município de Coari, Estado do Amazonas, Brasil. *Revista Patologia Tropical* vol. 41, n.1, 2012.

TAROUCO, L. Jogos Educacionais. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v.2, n.1, mar. 2004. CINTED/UFRGS. Disponível em: . Acesso em 10 de maio de 2015

UCHÔA, C. M. A. Parasitismo intestinal em crianças e funcionários de creches comunitárias na cidade de Niterói-RJ, Brasil. *Revista de Patologia Tropical*, v. 38, n.4, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/iptsp/article/viewFile/8590/6073>>

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. Sobre O Uso De Metodologias Alternativas Para Ensino-Aprendizagem De Ciências. In: *Educação e Diversidade na Sociedade Contemporânea*, Brasil: Ed. Coelho, jul. 2006. Disponível em: <<http://física.uems.br/profsergiochoitiamazali/t5p2metodologias.pdf>>. Acesso em 15 de Nov de 2015.

## REFLEXÕES RELATIVAS À TRIÁDE FILOSOFIA-POLÍTICA-ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Luiz Fernando Conde Sangenis<sup>62</sup>  
Galvani Almeida Junior<sup>63</sup>

### Resumo

Tratamos, na perspectiva filosófica, da politização e da ética na formação e na atividade docente. Partindo da definição aristotélica de que o homem é um animal político, construímos uma argumentação fundamentada na tríade filosofia - política - ética. A politização da atividade docente é acompanhada por uma prática profissional ética, tão necessária para a implementação de uma educação libertadora, cujo objetivo é fomentar nas novas gerações uma visão crítica da realidade, visando à emancipação da civilização a partir do compromisso com as classes populares. Essa emancipação passa pela construção de um novo modo de nos relacionarmos socialmente, de sorte que as riquezas produzidas pela sociedade sejam distribuídas de forma igualitária, possibilitando vida digna para toda a espécie humana.

**Palavras-chave:** educação libertadora, emancipação social, ética, filosofia e política

### Abstract

In a philosophical perspective, we deal with politicization and ethics in the formation and activity of the teacher. Starting from the Aristotelian definition of man as a political animal, we constructed an argument based on the triad philosophy - politics - ethics. Politicization of the teaching activity is accompanied by a professional ethical practice, so necessary for the implementation of a freedom education, whose aim is to foster in new generations a critical view of reality, aimed at emancipation of civilization from the commitment with the popular classes. This emancipation involves the construction of a new way to relate ourselves socially, so that the wealth produced by society are distributed equally, providing a decent life for all mankind.

**Keywords:** freedom education, social empowerment, ethics, philosophy, and politics

<sup>62</sup> Doutor em Educação pela UFF. Professor adjunto da FFP da UERJ. Pesquisa: memória e história do franciscanismo no Brasil e identidade e memória fluminense. E-mail: [ifsangenis@uol.com.br](mailto:ifsangenis@uol.com.br)

<sup>63</sup> Mestrado em Educação pela UERJ. Pesquisa: Ciências exatas e da terra, física geral. Instituição: Instituto Federal Fluminense. E-mail: [gal.almeida@bol.com.br](mailto:gal.almeida@bol.com.br)

Não é difícil, pois, perceber a conexão entre a política, a ética e a pedagogia, ciências práticas que, de acordo com Aristóteles, procuram o conhecimento não pelo próprio conhecimento, mas a fim de utilizá-lo como norma ou regra do comportamento humano.

*(CORBISIER, 1978, p.33)*

## **Introdução**

Em função das transformações políticas ocorridas no mundo no final da década de oitenta do século passado e o seu desdobramento no que diz respeito às relações de trabalho, a classe trabalhadora viu diminuir as perspectivas de alcançar a tão almejada emancipação social. Contudo, ainda acreditamos que a educação é uma das possibilidades reais de resistência ao modelo da voz surda, manifestação do “pensamento único” que sustenta a si mesmo, conforme a cunha que remonta Schopenhauer (2005, p. 19). Por isso, os professores necessitam estar preparados tecnicamente e politicamente, para que suas convicções políticas e éticas não sejam abaladas por mais uma estratégia do capitalismo para manter-se hegemônico em nossa civilização.

Dessa forma, o presente artigo reflete sobre um tema antigo que necessita ser revisitado, principalmente num momento em que passamos por mais uma crise em nosso sistema educacional. Referimo-nos a política e ética como categorias importantes para que o professor possa desenvolver em sala de aula uma educação comprometida com a transformação social. O artigo parte da premissa que o alicerce para uma atuação política e ética do professor é facilitado se ele traz em sua bagagem formativa um forte conhecimento filosófico. Assim, é na tríade filosofia-política-ética que vamos refletir nesse trabalho a formação do professor no viés libertador.

## A Política

A palavra política é utilizada nos dias atuais com várias conotações diferentes. Falamos em política econômica do governo, política educacional de uma escola, política empresarial de uma fábrica, etc. Contudo, precisamos entendê-la em seu sentido primitivo, aquele cunhado no início do pensamento filosófico. Para alcançarmos esse propósito, vamos primeiramente compreender seu significado mais amplo, para depois chegarmos ao seu sentido específico, atrelado ao conceito de ação, de engajamento, e de participação.

Ao consultarmos o dicionário Aurélio, encontramos as seguintes definições para essa palavra:

- 1- Conjunto dos fenômenos e das práticas relativas ao Estado ou a uma sociedade.
- 2- Arte e ciência do bem governar, de cuidar dos negócios públicos.
- 3- Qualquer modalidade de exercício da política.
- 4- Habilidade no trato das relações humanas.
- 5- Modo acertado de conduzir uma negociação estratégica.

Essas definições sugerem que a palavra política está relacionada às interações sociais, apresentando uma dimensão social. Só há política porque ocorre relação social, entrelaçamento, convívio entre os homens. Aristóteles, no século IV a.C, em sua obra “*A Política*” desenvolve um tratado em que afirma: “[...] por conseguinte, é evidente que o Estado é uma criação da natureza e que o homem é, por natureza, um animal político” (ARISTÓTELES, 2000, p. 146).

Ainda sustenta que a origem do Estado está na própria natureza, ou seja, é inerente a ela, cabendo ao homem organizar-se para colocar em prática este atributo natural. Portanto, para Aristóteles o Estado é uma condição necessária para o bem viver em sociedade, onde cada cidadão contribui com o seu trabalho para suprir as necessidades coletivas.

Por vivermos em sociedade, na *polis* grega, tecemos diariamente relações de convívio que necessitam ter uma

dimensão moral, no sentido de atingir o bom convívio social. Nessa dinâmica da relação social, Aristóteles identifica que a principal meta a ser atingida pelo homem é a de tornar-se bom, alcançando o grau mais elevado do bem humano, que é a felicidade. Para chegar a esse estágio de evolução do espírito, como diria Hegel, é preciso que o Estado seja justo para que possa organizar a vida em sociedade. Cabe ao Estado, portanto, segundo Aristóteles, educar para o fortalecimento das virtudes que formam o cidadão e o bom governante. Assim, a sociedade justa, divide seus bens e valores sociais, não permitindo a apropriação privada desses bens. Devemos salientar que essa divisão de bens e valores – segundo a concepção da *polis* grega – era direcionada ao cidadão, aquele que dispõe do ócio, do tempo livre para poder pensar e, conseqüentemente, refletir sobre a realidade. Os comerciantes, agricultores e artesãos não poderiam participar da vida política, pois suas atividades não eram consideradas intelectuais. Aristóteles também sustentava a ideia de haver uma diferença entre os homens imposta pela natureza.

A natureza distinguiu os corpos do escravo e do senhor, fazendo o primeiro forte para o trabalho servil e o segundo esguio e, se bem que inútil para o trabalho físico, útil para a vida política e para as artes, tanto na guerra quanto na paz (ARISTÓTELES, 2000, p. 151).

Se o Filósofo está na mais sincera sintonia com seu tempo, e concebe a escravidão como consequência de causas naturais, é incapaz de perceber que a *pólis* grega se sustentava em sua força de trabalho por razões estruturais. Ressalvando sua visão reacionária em relação aos escravos, já estava em Aristóteles a percepção de ser necessário sermos políticos, de participarmos ativamente das discussões do nosso tempo.

A partir das reflexões desenvolvidas por Aristóteles, a sociedade ocidental organizou ao longo dos séculos diversas formas de nos relacionarmos socialmente, formas que foram sofrendo modificações durante o curso do processo histórico.

Essas modificações mudaram a concepção de Estado apresentada por ele, culminando com a fundação dos estados nacionais, a partir da primeira revolução social da história, a Revolução<sup>64</sup> Francesa, de 1789, que postulava através de vários pensadores uma nova forma de constituição do poder político. Vejamos o que diz Corbisier sobre esse período:

Ao tempo da Revolução Francesa, a burguesia ainda não era a classe economicamente dominante e politicamente dirigente, mas, o “terceiro estado”, a classe ascendente, em luta contra o feudalismo, o “antigo regime”. Essa luta implicava, inicialmente, a contestação da ideologia do feudalismo, a crítica da religião e da igreja, do direito divino dos reis, dos privilégios da nobreza hereditária, etc. Contra a tradição, a autoridade, o dogmatismo, e todas as formas da intolerância, a burguesia invocava a razão. E, foi em nome da razão e do pensamento racional, que empreendeu a crítica da ideologia feudal e das instituições econômicas, sociais e políticas que essa ideologia procurava justificar (CORBISIER, 1976, p. 107).

Corbisier aponta para o fato de que a burguesia era, naquele momento, revolucionária, pois atacava as contradições do sistema feudal e a não racionalidade do poder absoluto dos reis, reivindicando uma nova forma de organização político-econômica. Essa transformação social pleiteada passava pela superação da sociedade feudal, como condição necessária, visando à sustentação do sistema político em construção. Nesse sentido, Locke aponta para três direitos naturais que devem ser garantidos ao homem: vida, liberdade e propriedade. Para ele, todos nascem com os três direitos. Já para Rousseau<sup>65</sup>, o homem nasce bom, mas a sociedade o

<sup>64</sup>A palavra revolução é usada no sentido de superação de um determinado sistema político por outro. No caso, da Revolução Francesa ocorre a superação do sistema feudal de organização social, levando ao poder a nova classe emergente, a burguesia, em substituição à nobreza, acabando com a transmissão hereditária do poder.

<sup>65</sup>Já em Rousseau encontramos a constatação de que temos que construir uma sociedade em que a diferença econômica entre as pessoas seja

corrompe. Para evitar esse processo corruptivo ele propõe “O Contrato Social”<sup>66</sup>, através do qual os cidadãos abrem mão da plena liberdade, para garantir uma segurança de convívio, sendo a lei o símbolo maior de racionalidade do Estado.

O que a história nos conta a partir daí é uma constante busca pela modificação estrutural nesses estados nacionais, com a finalidade de atender as necessidades da classe dominante economicamente. Se antes tínhamos a nobreza no poder mantendo seus privilégios, agora temos a burguesia, investindo intensamente para que o Estado atenda aos seus interesses privados, que nem sempre atendem aos interesses coletivos. Voltando a Corbisier, vamos observar que ele refletiu a respeito desse novo momento vivido pela burguesia:

A burguesia conquistou o poder sob o signo da razão. Deixando, porém, de ser classe ascendente para tornar-se classe dominante, tornou-se, ao longo do tempo, tão conservadora e tão reacionária quanto à nobreza feudal. Ora, a história é contradição, processo, vir a ser, rio heraclitiano que corre sem cessar. Resolvendo as contradições do feudalismo, o capitalismo suscitava outras, também nos quadro do capitalismo. A razão histórica deslocou-se, assim, da burguesia para as classes trabalhadoras que hoje se encontram, em relação à classe burguesa, em posição análoga à da burguesia em

---

eliminada. Ele se refere a ricos e pobres, pois ele ainda não tinha a noção precisa de classe social. Afirma que somente um governo em que o povo exerce a soberania possui legitimidade, seja direta ou indireta, elegendo seus representantes. Esses representantes não passam de delegados e executores da “vontade geral”.

<sup>66</sup> Carlos Nelson Coutinho, em seu livro “De Rousseau a Gramsci”, analisa o que Rousseau pretende com o contrato: do ponto de vista dos fundamentos econômico-sociais, ele propõe uma sociedade que elimine os principais inconvenientes da propriedade privada (a polarização extrema entre riqueza e pobreza) e, desse modo, evite a conflitualidade e a desigualdade próprias da “sociedade civil” burguesa. Do ponto de vista do indivíduo, ele propõe a construção de um tipo de homem que, colocando o *amour de soi* (temperado pela *pitié*) acima do *amour propre*, seja capaz de tornar-se efetivamente virtuoso, orientando-se não mais pelo egoísmo (pelo interesse privado), mas sim pela “vontade geral” (pelo interesse comum) (COUTINHO, 2011, p. 31).

---

relação à nobreza feudal, na época da Revolução Francesa (CORBISIER, 1976, p. 108).

Dessa forma, ao chegar ao poder a burguesia não resolve as contradições do sistema anterior, tornando-se reacionária, contrária às mudanças, propiciando o surgimento nos séculos vindouros de uma grave crise entre capital e trabalho.

Por outro lado, a revolução científica, dos séculos XVI e XVII, que teve na Revolução Francesa, o seu desdobramento social, vai possibilitar, a partir do final do século XVIII, a Revolução Industrial - processo que irá aumentar as desigualdades sociais nos diversos estados nacionais emergentes. É nesse momento histórico, em pleno amadurecimento da Revolução Industrial, já no século XIX, que irá desenvolver-se através de Marx e Engels, a crítica radical, filosófica, da sociedade capitalista moderna. Marx defende a ideia de que o estado burguês é fomentador das desigualdades sociais, estando a serviço da classe dominante, a burguesia, detentora dos meios de produção, causadora das injustiças sociais propagadas por todas as partes de nosso planeta, sendo necessário, portanto, fundamental, a superação dessa forma egoísta de organização social.

O movimento de transformação social proposto por Marx vai motivar várias mentes revolucionárias no século XX, dispostas a lutar pela construção da sociedade socialista, onde o poder passaria a ser gerido pela classe operária, o proletariado, com o objetivo de eliminar a sociedade classista, apoiada na propriedade privada e na acumulação de capital. Essa utopia, a busca da sociedade igualitária, ganharia uma grande dimensão a partir da deflagração da segunda revolução da história da humanidade, a Revolução Comunista, na antiga Rússia, em 1917, que desde então passaria a reunir



várias nações, sendo intitulada de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. O mundo passaria a viver, naquele período, a polarização entre o Oriente e o Ocidente, situação marcada ao final da Segunda Guerra Mundial (1945) pela radicalização do confronto, a chamada Guerra Fria. No meio desse conflito ideológico, o movimento social, produtor de nossa história, proporcionou no final do século XX um desdobramento surpreendente: a queda do Muro de Berlim e a abertura política da URSS. Esses acontecimentos levaram os liberais de plantão a decretarem o fim dos conflitos ideológicos no mundo. Em 1989, Francis Fukuyama escreve um ensaio de filosofia da história, em que sustenta a sua tese sobre “*O fim da história*”, dando como consumado o processo histórico, decretando a morte do socialismo e a vitória triunfante do sistema capitalista de mercado. Hoje, ao término da primeira década do século XXI, estamos novamente, buscando novas possibilidades para concretizar a utopia de um mundo justo, onde o fator econômico não seja o parâmetro para uma vida digna.

Vivemos em uma pequena esfera, achatada nos polos, dentro do Sistema Solar, e conhecemos não mais do que 460 planetas extrassolares. Estamos sós, pelo menos no Sistema Solar, mas na Terra (como nos ensina Paulo Freire) vivemos em comunhão; necessitando do outro para nos relacionarmos, sendo o diálogo o caminho para solucionarmos os impasses inerentes à vida em sociedade. Ora, se necessitamos do diálogo para nos relacionarmos, precisamos de liberdade para poder pensar. Nesse caso, considerando a vida social uma criação nossa, humana, uma construção política, podemos apontar a democracia como sendo a melhor forma de nos relacionarmos socialmente. Assim, só a liberdade de ação não basta, é preciso que todos possam dialogar, em condições

iguais. Assim, a democracia possui dois princípios intrínsecos: liberdade e igualdade. Por conta disso, Corbisier nos dá uma bela argumentação em favor da sociedade democrática:

Assinalando um estágio superior de racionalidade, a democracia, entre todos os regimes políticos, é o que mais corresponde às exigências da condição humana. Se todos os homens são, em princípio, iguais, porque participam todos da mesma essência, e se a essência da condição humana é a liberdade, todos têm, em tese, o mesmo direito de participar da constituição e do exercício do poder (CORBISIER, 1978, p. 52).

E continua Corbisier: “Percebe-se, assim, que o problema da verdade, da filosofia, é um problema político, e que a liberdade política é um dos pressupostos indispensáveis, ou uma das condições de possibilidade da filosofia” (CORBISIER, 1983, p. 112).

Desse modo, o autor nos mostra que, sem liberdade de pensamento, não podemos pensar criticamente a realidade e nem participar dos debates, das decisões, que são travadas no interior das relações de convívio, com o objetivo de alcançarmos a construção de uma sociedade democrática, justa e fraterna. É exatamente por temer a verdade, que os regimes antidemocráticos suspendem a liberdade de pensamento, não o interior, subjetivo, que felizmente ainda não pode ser controlado, mas o pensamento exterior, aquele que é revelado, impedindo com isso a liberdade de ação, a liberdade política. Com essa argumentação podemos demonstrar que a vida em sociedade é política por natureza – e que essa politização construiu ao longo de séculos de história a sociedade pós-moderna em que vivemos hoje. Nesse caso, a politização é uma condição *a priori* do ser cidadão, está no âmago do nosso subconsciente, pertence ao nosso instinto

primitivo de sobrevivência, sendo a responsável pelo sucesso ou fracasso da sociedade que criamos.

### **A política como condição necessária para a emancipação humana**

A palavra emancipação, nesse contexto, refere-se à necessidade de libertar a humanidade da situação deplorável em que a maioria da população mundial vive; em função da condição social imposta pelo sistema político-econômico vigente, atrelado ao capitalismo de mercado, o elemento que determina em última análise quem vai sobreviver. Essa emancipação foi proposta a partir do estudo sistemático realizado por Marx. Para ele, a filosofia deve assumir uma nova perspectiva, ela precisaria não só refletir a realidade, mas também ajudar na sua transformação, contribuindo para a construção de uma nova ordem socioeconômica mundial. Essa maneira de viver socialmente, não é a única. Podemos vislumbrar outra forma de nos relacionarmos com o planeta. Essa nova possibilidade de organização social, racional, porque é filosófica, tem como objetivo possibilitar uma vida digna para todos, seja qual for a área de nossa atuação profissional. Dessa forma, apoiado na democracia, na liberdade de pensamento, na justa distribuição das riquezas conquistadas coletivamente pela humanidade e em suas tecnologias (que melhoram a qualidade de vida das pessoas) buscaremos alcançar a felicidade aristotélica.

## **A escola na perspectiva política**

A ação educativa politicamente engajada deve ser criativa e, conseqüentemente libertadora por natureza. Portanto, ela deve ser construída com a finalidade última de libertar o homem, contribuindo para desenvolver o senso crítico, que leva ao pensamento radical, o pensamento fomentado pela filosofia, levado às últimas conseqüências. A fim de criar o novo cidadão, reflexivo, crítico, preparado para exercer sua cidadania. Possibilitando ao mesmo identificar as contradições existentes em nossa sociedade, com a finalidade de superá-las. Esta superação passa necessariamente pela ação, pela ação política e nunca por sua negação, a ação apolítica.

A Educação é uma ação política, planejada pelo homem, que deve ter como finalidade libertá-lo, não no singular, mas no coletivo, educando cada indivíduo com o objetivo de criar o novo, a nova sociedade. Não basta transmitirmos às novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade, precisamos fazê-la refletir sobre a vida num contexto mais amplo, de modo que seja possível chegar a uma sociedade - de fato e de direito - democrática.

E por que a filosofia fomenta o pensamento crítico? Porque ela nos possibilita o olhar amplo sobre a realidade, nos instiga à análise complexa dos fatos, como ensina Corbisier:

Ora, se a perspectiva da filosofia é a da totalidade, ou do absoluto - que se confunde com a da crítica radical, pois criticar "até as raízes" é considerar a parte em função do todo no qual se "enraíza" -, não se pode conceber uma filosofia "pura", que pretendesse lidar com problemas puramente filosóficos. Tais problemas, isolados da totalidade de que fazem parte, seriam tão abstratos quanto os científicos e, conseqüentemente, não seriam problemas filosóficos (CORBISIER, 1978, p. 24).

Aí está o ponto, a necessidade da filosofia na formação do professor, instigando-o à reflexão, politizando a sua ação. Ele, o profissional que escolhe gastar o seu tempo de existência, efêmero, passageiro, em sala de aula, na escola. O professor precisa refletir a respeito de sua função social, sobre a razão de ser de sua existência. Ser professor é um projeto de vida, de existência, que é conquistado a cada dia, com muita dedicação e comprometimento. Ele nunca está pronto, é sempre um “vir a ser”, uma identidade em processo contínuo.

O professor tem que compreender a necessidade implícita de ser político, de tomar partido, não se omitindo em relação às questões relevantes de seu tempo – e porque não dizer de nossa história social. Caso contrário, em sua ação profissional, ele deixará de contribuir para a formação crítica de seu aluno, limitando seu escopo de possibilidades futuras, dificultando o seu engajamento na luta histórica entre capital e trabalho. Dessa forma, se faz necessário uma ação revolucionária do professor na escola, ação que possibilite refletir a respeito das mazelas vividas pela humanidade, extraíndo desse passado os elementos que nos tragam (a nós professores) a compreensão que a nossa ação profissional é eminentemente política, contribuindo dessa maneira, na escola, para a emancipação humana. Por outro lado, sabemos não ser possível reduzir a atividade docente a uma boa formação filosófica. Contudo, é preciso entender que a carência dessa formação reflete-se numa prática pedagógica engessada, limitada, dificultando o desenvolvimento de uma educação libertadora.

Como já afirmamos, vivemos em um pequeno planeta dentro do sistema solar, sabemos muito pouco sobre o

universo e sua origem. Uma das poucas certezas científicas que temos é a de que o Sol irá “engolir”<sup>67</sup>a Terra daqui a cinco bilhões de anos. Toda obra humana e toda poesia serão transformadas em energia. O que iremos fazer até lá? Continuaremos nos matando por tão pouco ou vamos lutar por uma vida mais justa para todos? Nossa escolha é essa: devemos reescrever a história humana sobre o planeta, no sentido de alcançarmos a emancipação humana, eliminando todas as formas de preconceitos e discriminações, possibilitando uma vida justa para todos, só assim poderemos viver esses próximos cinco bilhões de anos com dignidade.

## **A Ética**

A vida ainda é objeto de espanto e de admiração em todas as suas formas de existência. Contudo, a mente humana, responsável pela criação da nossa história cultural continua pouco conhecida. Tales de Mileto, no século VI a. C., realizou uma síntese do pensamento grego, estimulando a construção de um método confiável para a produção de conhecimento. Essa primeira tentativa de organização racional, lógica, é entendida como criadora da filosofia. No entanto, segundo a tradição clássica o adjetivo filósofo teria sido empregado por Pitágoras, no século V a. C., que a si mesmo chamou de filósofo. Ao ser indagado sobre a natureza de sua sabedoria afirmou não ter o conhecimento, sendo apenas um amante do saber.

---

<sup>67</sup>As reações nucleares que ocorrem no interior do Sol vão superando a força gravitacional ao longo dos anos. O resultado é que sua energia chegará a Terra com tanta intensidade que ela irá ser totalmente queimada. Essa é a principal razão pelo qual os projetos espaciais são levados a curso, busca-se uma saída para a manutenção da espécie humana.

---

Mas foi Aristóteles, no século IV a. C., quem realizou a segunda grande síntese do pensamento ocidental. Entre as várias contribuições dadas por Aristóteles destacamos o nosso interesse por seus escritos sobre política. Como já vimos, ele define que as relações sociais, relações de convívio em sociedade, são relações políticas. Portanto, segundo Aristóteles, devemos nos organizar com o objetivo de dar a nossa contribuição para a consolidação do Estado, visando o bem comum da sociedade.

Embora em sua origem a filosofia se preocupasse em explicar a natureza, hoje ela encontra o seu objeto de análise nas questões humanas. A partir de Marx, a filosofia tem sido (como nos ensina Corbisier), não só interpretação do mundo, mas projeto de transformação do homem. Portanto, é na filosofia que buscamos a base de sustentação de nossas reflexões, que devem nos levar ao pensamento crítico da realidade, com o propósito primeiro de libertar a humanidade de suas mazelas. Assim: “[...] a filosofia não tem sentido algum quando não se desdobra em política, ética e pedagogia” (CORBISIER, 1983, p. 71). Dessa forma, sendo necessário educar o cidadão para construirmos o projeto de emancipação do homem, a escola ganha uma dimensão libertadora, política por natureza, e o trabalho docente deve sustentar-se como uma atividade política, ética e pedagógica.

É justamente esse ponto que nos interessa: a dimensão política, ética e pedagógica fomentada pela filosofia para o trabalho docente. Um problema importante, ao nosso olhar, no processo de formação do professor está localizado no âmago da questão ética do trabalho docente. Embora concordemos com o argumento de que a educação sozinha não pode superar essa forma egoísta de viver sobre o planeta, apoiada na divisão de classes, há um consenso de que sem a sua

contribuição para a utopia de um mundo mais justo, menos desigual e mais fraterno, ela nunca será alcançada.

Assim como a política permeia por inteiro a atividade docente, a ética na formação docente é algo *a priori*, sem a qual todos os outros componentes perdem o seu valor moral (e porque não dizer) deixam de ter sentido. Nessa perspectiva, vamos estabelecer a diferença entre moral e ética do ponto de vista filosófico. Entende-se por moral o conjunto de normas e valores que regula as relações entre o indivíduo e a sociedade. Contudo, ainda que a moral se defina por seu caráter social, ela deve ser cumprida por cada indivíduo, que deve conhecer as regras que nutrem a sua relação com a sociedade a qual pertence.

As normas e valores que regulamentam a vida social se manifestam na forma de hábitos e costumes, que são passados pela família, pela escola, pelo *status quo*, etc. Podemos entender as regras morais como sendo construídas historicamente, sofrendo modificações ao longo do espaço-tempo. Assim, como Paulo Freire aponta para a vida em comunhão, a moral torna-se necessária para balizar a interação do homem com a sociedade, cumprindo sua função social de reguladora das ações ou condutas no intuito de promover a um bom convívio social.

Por outro lado, a palavra ética vem do grego *ethikos*, que significa costumes, conduta, comportamento. Seu significado filosófico refere-se à reflexão radical dos sistemas morais, procurando compreender a fundamentação das regras e valores que sustentam cada sistema. Ela não tem o caráter de validar (ou não) um sistema moral construído por uma sociedade numa determinada época, mas sim, o de refletir sobre a sua construção, entender sua fundamentação, numa dimensão científica, com o objetivo de investigar o



comportamento moral de uma sociedade. Enquanto a moral afirma o comportamento que devemos ter, a ética reflete o sentido do comportamento que adotamos. Portanto, há na ética uma preocupação universal, no sentido de identificar os princípios que possam ser gerais, que possam ser utilizados por toda a humanidade, propiciando alcançarmos um convívio harmonioso entre os povos.

Segundo a tríade política-ética-pedagogia proposta para o projeto emancipador, transformador, balizado na filosofia, ou seja, político - porque é ação e não omissão; ético, porque reflete sobre o caráter universal dos princípios; pedagógico, pois sustenta a ação educativa, responsável pela transmissão da cultura para as novas gerações, dessa forma, chegamos à Educação. Para tanto, devemos considerar que ela tem uma dimensão moral, já que transmite princípios específicos e gerais. Específicos quando se referem a um campo do conhecimento e gerais, quando se considera o fato de que não há discurso isolado, que não transmita uma visão de mundo, um valor moral. Nesse caso, educar é relacionar, vivenciar, experimentar; é ação, é transformação. Por isso, a atividade docente tem também uma dimensão moral, já que conscientemente (ou inconscientemente) o professor transmite valores no seu espaço de trabalho: a escola; valores que vão além do conteúdo programático, o que reflete não só a linha política-pedagógica da escola e da sociedade na qual ele está inserido, mas também os valores construídos ao longo de sua existência, ao longo de sua formação, os mesmos que irão ser transferidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho docente está recheado de ingredientes que transbordam no cotidiano escolar - seja em sua dimensão científica, na apresentação de um conhecimento específico,

seja em sua dimensão política, na exposição dos valores morais utilizados na concretização desses saberes. Sem o comprometimento com a verdade, com as causas nobres do espírito humano, não podemos exercer a docência criticamente e com autonomia para refletir as questões educacionais num patamar mais elevado, em sintonia com as necessidades das classes populares. Não podemos perder de vista a dimensão histórica da carreira docente, sem a qual não compreendemos nossas raízes, responsáveis que somos por formar as novas gerações em uma perspectiva emancipadora. O que marca uma busca intermitente para libertarmos a mente humana da falácia de que podemos ser felizes individualmente, como prega religiosamente o regime vigente, o capitalismo de mercado.

### **Considerações finais**

Portanto, a formação do profissional professor é um processo sempre inacabado, sempre em construção. É um vir a ser, que passa necessariamente por um olhar diferente da vida, das relações sociais, uma visão de mundo comprometida com a mudança. Um projeto de existência que passa, primeiramente, por uma análise introspectiva da realidade, para depois se tornar mundana, banhada pela necessidade de dividir a maior riqueza cultural de nossa civilização: o conhecimento, em particular, o científico. Sem, no entanto, desprezar o conhecimento produzido por cada cultura, pela nossa cultura, por nossa origem histórica.

Então, a partir dessas reflexões, chegamos ao momento de optar em que vamos gastar nossa existência, nesse pequeno tempo que temos sobre o planeta, que gira periodicamente em torno do Sol, vagando num universo

totalmente desconhecido por nós humanos. Essa escolha não é *a priori*, ela é *a posteriori*. Ela passa por todas as reflexões apresentadas e, no caso do professor, ela chega à escola, à sala de aula, ao nosso aluno. Por isso, acreditamos que se trata de uma escolha filosófica, reflexiva e radical, sobre a vida em todas as suas dimensões. Escolha que passa, necessariamente, pela ética, pela ação política e, conseqüentemente, por sua ação pedagógica. Não podemos ser professores só na escola, temos que lutar diariamente para manter a coerência, pois pensamos e somos responsáveis por nossas reflexões, por nossa conduta. Há nesta questão uma dimensão moral, no sentido dos valores adequados ao bom convívio. Portanto, o exercício da docência no viés libertador é possibilitado pelos atributos desenvolvidos ao longo do trabalho que compõem o corpo formativo do professor, ou seja, a filosofia, a política e a ética, como conhecimentos necessários para o exercício de uma ação profissional crítica, reflexiva e transformadora no campo do real.

## Referências

ARISTÓTELES. *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2000.

CORBISIER, R. *Autobiografia Filosófica: Das Ideologias à Teoria da Práxis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e Crítica Radical*. São Paulo: Livraria duas cidades, 1976.

\_\_\_\_\_. *Filosofia Política e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Filosofia*. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

COUTINHO, C. N. *De Rousseau a Gramsci*. São Paulo, 2011.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: UNESP, 2005.

## KAFKA, DA POTÊNCIA DO VAZIO AO SUJEITO LEITOR

Isabel Noemi Campos Reis<sup>68</sup>

### Resumo

Revisitando o mito que nos apresenta o encontro do herói Ulisses e as misteriosas sereias, a *prosa miúda* escrita por Franz Kafka - 'O silêncio das sereias' - nos convida a percorrer por tempos plurais e repontencializar imagens e leituras, por meio de práticas que nos levam a pensar a respeito das múltiplas dinâmicas presentes no ato de ler e escrever. Por meio da obra 'O silêncio das sereias' de Franz Kafka, a autora-pesquisadora propõe algumas reflexões a respeito de tensões/relações entre o ato de ler e escrever, interpretar e criar, considerando que quando questões relativas às complexidades do ato de ler-escrever se fazem por meio de dinâmicas que afirmam a criação e o pronunciamento crítico-poético, podemos dizer que tais experiências dizem respeito às experiências instituinte.

**Palavras-chave:** leitor, texto, mito, leituras instituintes

### Abstract

By revisiting the myth presenting the encounter of the hero Ulysses with the mysterious sirens, the "short prose" written by Franz Kafka - *The Silence of the Sirens* - invites us to go through plural times and recharge the images and readings, through practices that lead us to think about the multiple dynamics involved in the act of reading and writing. Through the work *The Silence of the Sirens* by Franz Kafka, the author-researcher suggests some reflections on tensions/relationships between the act of reading and writing, interpreting and creating, considering that when matters relating to the complexity of the act of reading-writing are developed through dynamics that affirm creation and critical-poetical pronouncement, we can state that such experiences relate to instituting experiences.

**Keywords:** reader, text, myth, instituting readings

<sup>68</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFF e doutoranda em *Poética* pela Faculdade de Letras da UFRRJ. Este artigo foi elaborado durante o curso *Kafka e o trabalho do negativo*, ministrado pelos professores doutores Alberto Pucheu e Flávia Trocoli. E-mail: [isabelcamposreis@gmail.com](mailto:isabelcamposreis@gmail.com)

Capturar uma imagem ou leitura em Franz Kafka torna-se um gesto impossível diante das múltiplas reviravoltas geradas nas dinâmicas do silêncio de muitos dos seus textos. Na potência do vazio, do grunhido, do insignificante, da mudez, da impotência, o não dito emerge do texto em voz muda que não passa despercebida e, de forma singular o não dito faz-se presente alterando papéis, mexendo com mitos e com leituras fixadas, num mesmo instante em que sugere interpretações e imagens tão claras quanto voláteis e, portanto, mais uma vez, impossíveis de serem fixadas como a verdade do escrito.

Evoco Walter Benjamin, quando define este autor como:

Cidadão moderno que se sabe entregue a um aparelho burocrático impenetrável, cuja função é dirigida por instâncias que permanecem imprecisas aos próprios órgãos executores, quanto mais a quem é manipulado por elas.<sup>69</sup>

Mas, se impenetrável é a máquina burocrática moderna, também o é, de outra maneira, a obra de Franz Kafka.

Inspirada por Roland Barthes me volto ao texto de Kafka - 'O silêncio das sereias' -, quando o autor nos faz *aparar com minúcia, redescobrir* o mito, enquanto os sentidos se redistribuem no jogo invisível da linguagem que atravessa tempos e imagens em incessante construção.

Barthes diz que a linguagem é redistribuída e essa redistribuição se faz sempre por corte. Mas como se dá o corte na escritura de Kafka? Encorajada por Barthes, intuo o texto de Kafka como um atópico e penso no não lugar onde aporta o texto deste enigmático autor. Desta atopia, Barthes ressalta um estado *ao mesmo tempo excluído e pacífico*.

---

<sup>69</sup> Carta para Gershom Scholem, escrita por Walter Benjamin em 1938. Tradução do alemão e nota de Modesto Carone.

Penso que a impossibilidade de comunicação presente na vida e nos textos de Kafka chame a atenção para a linguagem. Imagino que seja justamente ela - a comunicação - este lugar ao mesmo tempo pacífico e excluído em Kafka.

É recorrente em Franz Kafka, que a comunicação se realize na sua negação, seja na língua muda, nos sons ilegíveis, no silêncio, na não escuta, etc.

O Kafka escritor-leitor provoca no leitor de seus textos a ininterrupta escavação de vazios carregados de labirintos e de leituras a serem construídos, derrubados e/ou percebidos. Ao leitor de Kafka é exigido que escreva outros textos, emaranhados na tessitura do texto apresentado pelo autor.

Na *prosa miúda* 'O silêncio das sereias' Kafka vai nos apresentando imagens já conhecidas por meio da mitologia grega, ao mesmo instante em que as desmonta. As fissuras realizadas na negação daquilo que, ao ser desenhado se dissolve, nos oferecem outros dinamismos de abertura para a impenetrabilidade que não permite fixar interpretações. O texto e sua estrutura de vazios revelam outras perspectivas que vão reconfigurando as materialidades e imaterialidades do mito, já tão conhecidos pelos leitores. As realizações insinuadas pelo texto são desfeitas tão logo surgem como possibilidades.

Revisitando o mito que nos apresenta o encontro do herói Ulisses e as misteriosas sereias, a *prosa miúda* escrita por Franz Kafka - 'O silêncio das sereias' - nos convida a percorrer por tempos plurais e repontencializar imagens e leituras, por meio de práticas que nos levam a pensar a respeito das múltiplas dinâmicas presentes no ato de ler e escrever.

Percebo em 'O silêncio das sereias' uma forma de Kafka radicalizar o ato de ler como ato de escrever. Movido pela

impossibilidade de ser resolvido, este texto opera com a potência narrativa do vazio e do corte, como fontes geradoras de novos e novos fios que vão desdobrando redes, tensões, vazios e rupturas.

Aproximo-me ao escritor Junito Brandão para ressaltar a força do mito como moeda corrente em todos os portos, do Oriente ao Ocidente e recorro a Brandão quando este pesquisador escreve sobre Homero e seus poemas e também nos lembra que “a poesia épica micênica é ‘oral e tradicional’, uma poesia não escrita e transmitida de geração a geração”. (BRANDÃO, 1991, v. I, p. 116).

Tendo a poesia épica sobrevivido através da força dos aedos, o ato de cantar é ressaltado na sua potência comunicativa e expressiva. Mas também os rapsodos, que ligavam versos variados por meio de recitações que, segundo Junito Brandão, tão bem se diferiam dos cânticos, em seus encantamentos também os rapsodos muito contribuíram para que a poesia épica micênica oral e tradicional atravessasse gerações. Não podemos esquecer que a *Ilíada* e a *Odisséia* foram difundidas pelos narradores viajantes que se deslocavam de uma cidade a outra declamando os poemas épicos de Homero.

Junito Brandão retoma uma pergunta formulada por Denys Page: “Como o maior de todos os vates pôde ‘compor’ seus dois poemas épicos sem documento algum escrito sobre o passado? (...) Como pôde ele ter sabido o que sabia? ” (*Ibidem*, p.118) E o próprio Brandão (*Ibidem*) responde, ressaltando a peculiaridade de uma épica ao mesmo instante oral, composta na mente, sem o recurso da escrita e, tradicional, preservada na memória. No entanto, a transmissão feita na oralidade configurou a esta tradição um dinamismo importante.

É interessante que na *prosa miúda* 'O silêncio das sereias', justamente o canto seja colocado em suspensão, quando o Ulisses de Kafka, já conhecendo sua história mitológica, não somente tapa os ouvidos e se amarra aos mastros, como também cria uma ilusão auditiva e se salva possivelmente pela força da sua própria imaginação que ocupa o espaço do seu silêncio, não permitindo que o herói se renda à curiosidade e sedução daquilo que se encontra no vazio como potência de infinitas possibilidades.

Estando o silêncio ocupado pela imaginação do próprio herói que conhecendo sua história pensa que as sereias cantam para encantá-lo, Ulisses é salvo pela oralidade criada na sua mente ao imaginar um canto que não acontece. Neste momento, ela - a imaginação - ocupa o herói para que ele não se desvie ao encontro dos encantos das sereias que bem sabemos serem capazes de penetrar tudo, levando os seduzidos a romper com mais que cadeias, correntes, cadeados e mastros... movidos que estão pela misteriosa força da paixão.

O Ulisses de Kafka mantém-se indiferente ao seu próprio silêncio e ao silêncio das sereias que, seduzidas pelo brilho do par de olhos de Ulisses, não cantam e se contorcem, mais belas do que nunca, no desejo de capturar o herói.

As sedutoras sereias não cantaram, talvez porque se tornaram seduzidas diante do brilho de Ulisses, que se distanciava cada vez mais delas. Possivelmente, o herói tenha se salvado das sereias por não ter sido capturado pelo seu próprio labiríntico silêncio inquietante. Estando a imaginação do herói ocupada com um canto que não acontecia, já que na *prosa miúda* de Kafka as sereias - possivelmente por estarem encantadas por Ulisses -, emudeceram, Ulisses, agora



blindado por sua imaginação, não se perde nos labirintos do silêncio, potente de encantamentos e curiosidades.

Como bem nos lembra Kafka, “as sereias têm uma arma mais terrível que o canto: o seu silêncio”. E talvez, por conhecerem a astúcia do herói Ulisses, estes seres mitológicos do encantamento decidiram pela arma fatal, uma vez que todos sabem que do silêncio das sereias não há na terra quem resista.

No entanto, possivelmente por estar imerso num canto imaginado que não existia, Ulisses não escutou o canto das sereias e nem tampouco o silêncio:

(...) poderosas cantoras não cantaram, seja porque julgavam que só o silêncio poderia conseguir alguma coisa desse adversário, seja porque o ar de felicidade no rosto de Ulisses – que não pensava em outra coisa a não ser em cera e correntes – as fez esquecer de todo e qualquer canto (KAFKA, 2002, pp.104-106).

Junito Brandão nos conta que:

Homero fazia-se compreender perfeitamente por seu público, pois que o passado, vivendo na tradição, era presença constante nos lábios dos aedos e rapsodos e o canto, à medida que se despojava dos elementos emotivos, vai se tornando objeto de narrativa (*BRANDÃO Opus Cit*, pp. 121 e 122).

Na *prosa miúda* ‘O silêncio das sereias’, Kafka nos vai revelando que até mesmo o vazio do canto mudo é profundamente narrativo.

Imagino que em ‘O silêncio das sereias’, o não vivido por Ulisses e o não vivido pelas sereias ganha uma encorpatura por meio da narrativa presente no silêncio e na tradição mitológica. Aquilo que Ulisses vive é talvez o não

vivido que se torna de tal sorte existente no herói, que ele não se sente seduzido pelo vazio que guarda e gera o infinito, capaz de nos provocar, nos capturar, nos seduzir. Recorro a Franz Kafka, quando diz que:

As sereias, agora encantadas, já não queriam seduzir, desejavam apenas capturar, o mais longamente possível, o brilho do grande par de olhos de Ulisses. Se as sereias tivessem consciência, teriam sido então aniquiladas. Mas permaneceram assim e só Ulisses escapou delas (KAFKA, *Opus Cit*, p.104-106).

O mito é trazido como as ondas e correntezas que cumprem as ordens dos deuses, mas ao existir no presente reapresentado por Kafka, ele - o mito - habita ao mesmo instante o passado, o presente e o futuro sendo continuamente revolvido por conjunções, por imperativos afirmativos, que vão sendo retorcidos pelos advérbios que desinstalam certezas e desorganizam aquilo que parece chegar perto de uma interpretação convincente.

De resto, chegou até nós mais um apêndice. Diz-se que Ulisses era tão astucioso, uma raposa tão ladina, que mesmo a deusa do destino não conseguia devassar seu íntimo. Talvez ele tivesse realmente percebido - embora isso não possa ser captado pela razão humana - que as sereias haviam silenciado e se opôs a elas e aos deuses usando como escudo o jogo de aparências (KAFKA, *Opus Cit*, 104-106).

Talvez por ser bisneto de Hermes, deus dos ardis e das trapaças - dentre tantas outras qualidades - Ulisses carregue em si, junto à inteligência exuberante, à coragem, à prudência e à determinação, uma malícia que lhe amplia as habilidades.

Na 'Odisséia', com a destruição de Tróia, o herói Ulisses - ou Odysseús - passa peregrinando por dez anos em seu regresso a Ítaca. Durante as diversas missões repletas de provas, o herói grego estando ainda na ilha da feiticeira Circe é

advertido por ela dos perigos que enfrentará nas novas aventuras para as quais se lançará. Seguindo os conselhos de Circe, Ulisses consegue vencer à tentação das Sereias. Mas o Ulisses de Kafka consegue até mesmo não ser tentado por elas, permanecendo imerso em sua mente que intensamente narra um cantar que não existe naquele novo agora. Renovado, o mito é incessantemente reaberto ao ponto de inverter papéis... levando, por exemplo, as sereias a vivenciarem o lugar do seduzido, do capturado, do encantado.

Mas como se dá o vazio no texto 'O Silêncio das sereias'? Com ele - o vazio -, novas possibilidades voltam a rasurar o texto, não permitindo a inércia da obra literária.

Se o destino de Ulisses permanece ligado ao mito, reafirmando as predições da Moíra, Kafka reabre o mito num jogo que confirma o destino, ao mesmo instante em que infla o dinâmico movimento de abertura que constantemente reafirma e renova o mito. Para desdobrar um mito é necessário ter um distanciamento, sem no entanto, matar sua inexplicabilidade, uma vez que esta é uma das qualidades que o faz dinâmico e vivo.

Ainda que no 'O silêncio das sereias' Ulisses e as sereias sigam, sem perder a individualidade, Kafka nos mostra que um e outro já não são mais os mesmos, ainda que reafirmem o mito. Um jogo constante entre o que se vê e o que não se vê; o que se conhece e o que se lê, remonta os personagens e com eles, o próprio enigma do mito e do texto.

O professor e poeta Alberto Pucheu (2014) destaca:

Não se trata, de modo algum, do estabelecimento de um novo sentido, ainda que torcido, a um objeto de interpretação, mas exatamente do risco, da rasura, de qualquer possibilidade de sentido de um objeto existido. O que se sabe é apenas da insistência do enigma, a ser preservado (p. 18).

Barthes chama a atenção para o sulco, a inscrição, a síncope como uma física da fruição e destaca a importância daquilo que no ato de ler é cavado, batido ou que explode, que detona. Em 'O prazer do texto', o autor nos fala a respeito da importância de:

*Uma fala ao mesmo tempo muito cultural e muito selvagem, que através de um fluxo aparente - e, no entanto, descontínuo - constitui-se numa não-frase que não seria, no entanto, algo que não tivesse tido poder para chegar à frase, que tivesse existido antes da frase; era: aquilo que existe eternamente, soberbamente, fora da frase (BARTHES, 1977, p. 55, 56 e 65).*

Barthes ainda registra que “a perversão não basta para definir fruição: é o extremo da perversão que a define: extremo sempre deslocado, extremo, vazio, móvel, imprevisível. Este extremo assegura fruição”. (BARTHES, *Opus Cit*, p. 68).

A *prosa miúda* 'O silêncio das sereias' nos coloca em estado de fruição nos levando a labirínticos percursos que exigem de nós - leitores - a lida de escavadores artesãos. Na busca de uma possível entrada no texto, o leitor-fruidor descobre que portas, janelas, vãos, fendas, gretas, buracos e silêncios não permanecem fixos e, suas aparentes fragilidades, repentinamente revelam forças capazes de fazer do texto de Kafka, ao mesmo tempo, impenetrável e enigmático.

Em Kafka, o leitor escavador-fruidor vai sendo tecido pelo próprio texto e pelo fora dele, de tal forma, que ele, leitor-fruidor, torna-se também escritor e devolve ao texto o dinamismo que a própria tessitura textual lhe inspira: a vibração necessária para que o texto e o leitor façam do diálogo e do não diálogo, atos criadores; transformadores;

corajosos; capazes de fazer da zona de desconforto, construção.

Como bem nos instiga Adorno, na obra de Franz Kafka *cada frase diz*:

Interprete-me; e nenhuma frase tolera a interpretação'. Kafka exige do observador pretensamente desinteressado um esforço desesperado, agredindo-o e sugerindo que de sua correta compreensão depende muito mais que apenas o equilíbrio espiritual: é uma questão de vida ou morte. Um dos pressupostos mais importantes de Kafka é que a relação contemplativa entre o leitor e o texto é radicalmente perturbada. Os seus textos são dispostos de maneira a não manter uma distância constante com sua vítima, mas sim excitar de tal forma os seus sentimentos que ela deve temer que o narrado venha em sua direção, assim como as locomotivas avançam sobre o público na técnica tridimensional do cinema mais recente. Essa proximidade física agressiva interrompe o costume do leitor de se identificar com as figuras do romance. (...) Quem percebe isso e prefere não fugir correndo deve arriscar a cabeça, ou então tentar derrubar a parede com a própria cabeça, correndo o risco de não ter uma sorte melhor que a de seus antecessores. Como num conto de fadas, os destinos dos que falharam em resolver o enigma, em vez de assustar, serve de incentivo. Enquanto a palavra enigma não for encontrada, o leitor permanece preso (ADORNO, 2001, p. 241).

Na potência do vazio, o texto 'O silêncio das sereias' – bem como o leitor –, se locomovem. Mas tratando-se de Kafka e mais especificamente da prosa miúda 'O silêncio das sereias', se a *palavra* enigma é encontrada, logo um derrapante a faz fugir, determinando que a procura pelo enigma não cesse e o leitor, prisioneiro do ato de ler, somente no ato de ler se liberte.

## Referências

ADORNO, T. W. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução A. Wernet e J.M.B. de Almeida. São Paulo: Ática, 2001.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Ed. Perspectiva, Coleção Elos, 1977.

BENJAMIN, W.; SCHOLEM, G. *Correspondência*. Tradução Neusa Soliz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993 [a carta citada foi a de 12 de junho de 1938].

BRANDÃO, J. de S. *Mitologia grega*. Petrópolis: Ed. Vozes, v. I, 7ª edição revisada, 1991.

KAFKA, F. O Silêncio das sereias. In: *Narrativas do Espólio*. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.104-106.

PUCHEU, A. *Kafka: a vibração mais que humana: do pré-literário ou da anteliteratura*. Rio de Janeiro, 2014. (citação pág 6 deste texto)