

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

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

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: World 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

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Célia Linhares – UFF
Cecília Coimbra – UFF
Clarice Nunes – UFF
Eliana Yunes – PUC-Rio
Elizabeth Barros – UFES
Léa da Cruz – UFF
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Maria Cristina Leal – UERJ
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal
Sílvio Gallo – Unicamp
Solange Jobim – PUC-Rio
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

Editores Associados

Allan Rocha Damasceno – UFRRJ
André Thees – UniRio
Bruna Molisani Ferreira Alves – UERJ
Carmen Lúcia G. Mattos - UERJ
Cássia Maria B. de Oliveira – UFRRJ
Estela Scheinvar – UERJ
Eugênia da Luz Silva Foster - UNIFAP
Jane do Carmo Machado – UCP
Mairce da Silva Araújo – UERJ
Márcia Denise Pletsch – UFRRJ
Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ
Mônica Pereira dos Santos – UFRJ
Paula Almeida de Castro – UEPB
Rosângela Branca do Carmo – UFSJ

Colaboradores UFF

Carmen Lucia Vidal Perez – UFF
Lisete Jaehn – UFF
Monica Ledo Silvestri - UFF
Rosane Barbosa Marendino - UFF

Conselho Editorial Científico

Bruna M. F. Alves (FFP – UERJ)
Dagmar de M. Silva (UFF)
Léa da Cruz (UFF)
Mônica Vasconcellos de Oliveira Farias (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Sandra Maciel de Almeida (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

Comissão Executiva

Docentes

Walcéa Barreto Alves
Rejany dos S. Dominick
Sandra Maciel de Almeida

Bolsistas

Raylene B. Moreira – Pedagogia – Bolsa Lincenciatura
Lucas de O. Pereira das Virgens – Pedagogia – Extensão
Nathalia D. dos Santos Barros – Pedagogia - Extensão
Gabriela N. Santos Silva – Pedagogia - Extensão

Capa

Bolsistas 2018.
Produção a partir do site <https://wordart.com/create>

Diagramação

Equipe RevistAleph

Avaliadores deste número

Ana Heckert – UFES
 Ana Paula Massador Morel – UFF
 Ana Regina Campello – INES
 Alexandre Fabiarz – UFF
 Ângela Fernandes – UFPB
 Andrea Fernandes – UERJ
 Ana Patrícia da Silva – CAP/UERJ
 Adrienne Ogêda Guedes – UFRJ
 Allan Rocha Damasceno – UFRRJ
 Bruna Molisani Ferreira Alves – UERJ
 Cassandra M. da S. Pontes da Silva – CAP/UFRJ
 Catarina de Souza Moro – UFPR
 Cecília Silvano – SEEDUC
 Cristina Lúcia Maia Coelho – UFF
 Dagmar Mello e Silva – UFF
 Daniela Guimarães – UFRJ
 Denise Sepúlveda – UERJ
 Eduardo Quintana – UFF
 Eugênia da Luz Silva Foster – UNIFAP
 Elizabete Carlos do Vale – UEPB
 Érika Souza Leme – UFF
 Ediclêa Mascarenhas Fernandes – UERJ
 Edvonete Alencar – UFGD
 Fabiana Alvarenga Rangel – IBC
 Flávia Monteiro B. Araújo – UFF
 Glauca Torres Aragon – UENF
 Hiraldo Serra - UFGD
 Hugo Heleno C. Costa – UFMT
 Joel A. Windle – UFF
 José Antônio Sepúlveda – UFF
 Késia P. de Matos D'Almeida – FIOCRUZ

Lisete Jaehn – UFF
 Lucia Cavalieri – UFF
 Luane Santos – UFF
 Luciana Esmeralda Ostetto – UFF
 Luciana Velloso – UERJ
 Lucienne de O. J. Souza – FME/Niterói
 Luíz Andrade Botelho – UFF
 Luiz Fernando Sangenis – UFF
 Luíz Paulo Borges – UERJ
 Mario Jose Missagia Junior – INES
 Manuel Gustavo Ribeiro – UFF
 Marcia Guerra Pereira – IFRJ
 Mariana Vilela – UFF
 Marta Chaves – UEM
 Mirlene F. M. Damazio – UFGD
 Mônica Vasconcellos – UFF
 Mylene Santiago – UFJF
 Nelma A. Pintor – Estácio de Sá
 Paula Land Curi – UFF
 Rejany dos S. Dominick – UFF
 Renata Silva Bergo – IEAR/UFF
 Rosa Helena Mendonça – UERJ
 Ruth Maria Mariani Braz – SEEDUC/RJ
 Salete de Fátima Cordeiro – UFBA
 Sandra Maciel de Almeida – UFF
 Sandra Cristina M. de Souza – UFPB
 Sandra Cordeiro de Melo – UFRJ
 Shara Jane Holanda Costa Adad – UFPI
 Sharon Varjao Will – UERJ
 Suzete Araújo Oliveira Gomes – UFF
 Suziane Vasconcellos – Estácio de Sá
 Sylvia Arcuri – SEEDUC/RJ
 Talita Vidal – UERJ
 Tiago Ribeiro – INES
 Vanusa Maria de Melo – Colégio Pedro II
 Walcéa B. Alves – UFF
 Zuleide S. da Silveira – UFF

ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... 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 . 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 cumprimentos das normas culta 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 incluídas, 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.

Autor (es): (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

vii

Autor Convidado

MELANCOLIA

Regene Brito Westphal

01

Dossiê Temático

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OUTRA

Simone Aleixo Avellar e Claudia de O. Fernandes

09

NOMADISMO E EDUCAÇÃO

Dhemersson Warly Santos Costa e Maria dos Remédios de Brito

26

MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL SECUNDARISTA: NARRATIVAS VISUAIS/AUDIOVISUAIS TECIDAS EM PÁGINAS DO FACEBOOK

Raquel Silva Barros

42

NO CAMINHO DOS OSSOS: A ESCOLA DESENTERRANDO-SE

Rodrigo Torquato da Silva e Heitor Collet

62

TERRITÓRIOS DE MILITÂNCIAS E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES ANDARILHAS NA AMÉRICA LATINA

Antônio Martins Vitor Júnior e Fábio Hebert da Silva

77

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE TERRITÓRIO É ESSE?

Glaura Braga, Rosana Prado e Osilene Cruz

91

Experiências Instituintes

- “EU TÔ ASSUSTADO. NÃO QUERO SAIR DA MINHA ESCOLA.” REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Débora de Lima do Carmo e Maria Vitoria Campos Mamede Maia 121
- ATIVIDADES PARA O ENSINO DE ONDAS SONORAS AOS ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA
Ruth Maria Mariani Braz 134
- ESCOLAS E UNIVERSIDADE PESQUISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE
Sueli de Lima Moreira 165
- FORMAÇÃO ONLINE SOBRE DROGAS PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DA REDUÇÃO DE DANOS: O PONTO DE VISTA DOS CURSISTAS.
Francisco José Figueiredo Coelho e Simone Souza Monteiro 187

Pulsações e Questões Contemporâneas

- REAL E IMAGINÁRIO NO BRINCAR
Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta e Larissa Silva da Conceição 211
- POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE
Anelise Monteiro do Nascimento 222
- O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: ENTRE DIAGNÓSTICOS E DIREITOS
Fernanda Viannay Siqueira dos Santos, Rosane Barreto Ramos dos Santos e Paulo Pires de Queiroz 239
- JOGOS JOGOS PEDAGÓGICOS E A INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E VIDENTES
Andréia Guerra Pimentel e Glauca Torres Aragon 254
- NOTAS SOBRE CINEMA E EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ESTÉTICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA
Marcia Ferreira Torres Pereira 270
- HOMENAGEM À ROSE MATELA** 295

Editorial Revista 30

O conceito de território pode assumir múltiplas dimensões e sentidos e, na proposta deste Dossiê Temático, procuramos pensar a palavra território em sua complexidade, no que tange aos diversos espaços e contextos educativos e culturais. Os territórios assumem infinitas composições de diálogos que podem gerar novas relações entre tudo o que dá corpo à vida social. Para o filósofo Gilles Deleuze, o território é uma propriedade do animal e sair do território é se aventurar. Não há saída de um território, ou seja, desterritorialização, sem que haja um esforço para se reterritorializar em outra parte. Para o filósofo francês, o território é pensado como uma condição provisória, pois “o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai” e, portanto, consideramos essa *geofilosofia* instituinte.

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos, o território não é organizado e não está restrito, existe uma dimensão política que não está dada, pois o uso e apropriação do território se dá por uma multiplicidade de agentes nas tramas que englobam as relações de poder, econômicas e simbólicas. Entendemos, então, que o território é formado por superfícies rugosas e por redes cujas linhas se entrecruzam reconfigurando estruturas políticas e culturais. Nesse contexto, não temos um território em si como categoria dada, mas sim o território vivido, usado, sinônimo de espaço geográfico que, por sua vez, é composto por uma dialética permanente entre o espaço físico natural – o meio ecológico – e o espaço físico humanizado – o meio construído. Também o geógrafo brasileiro nos oferece uma possibilidade de pensar o caráter instituinte do território.

Para as editoras desse periódico, a palavra território remete aos processos de emancipação e participação coletiva, considerando múltiplas outras lógicas que potencializam subjetividades que não se sujeitam aos mecanismos de um poder opressivo, posto que criam linhas de fuga para a produção de espaços que superam as fronteiras, revelando novos transcursores para nossas histórias, recriando novas possibilidades para que a vida possa pulsar em intensidades que provoquem efeitos para além de um lugar comum. Eis algumas reflexões que nos levaram a escolhemos como tema desse Dossiê **TERRITÓRIOS E DESTERRITORIALIZAÇÕES: DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EM TRAMAS PROVOCATIVAS.**

Convidamos para abrir esse número a professora Regene Westphal. Ela nos brindou com o texto **MELANCOLIA**, baseado em suas reflexões sobre a obra cinematográfica de mesmo nome. Estimulada pelo deslocamento do planeta Melacolia em direção à Terra, expressa que a narrativa fílmica revela uma visão pessimista em relação à sociedade. Mas, seu olhar desterritorializa-se e desloca o pessimismo e a melancolia, sintomas do mal-estar do nosso tempo, buscando outras possibilidades de ver. Para a autora, o filme nos convida a pensar a função da educação. Para ela, “temos hoje o desafio de educar para a lucidez, evitando a arrogância de acharmos que a vida está dada como verdade pronta e acabada”.

No Dossiê Temático contamos com seis artigos instigadores e que dialogam com o momento atual de luta pela defesa de uma educação democrática. A reflexão proposta no texto **AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OUTRA** revela as “possibilidades de construção de uma educação outra, para além das escolas seriadas de massa” a partir da conceituação, características e história das Escolas



Democráticas. O texto **NOMADISMO E EDUCAÇÃO**, por meio de uma escrita rizomática, discute a obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, deslocando alguns dos conceitos movimentados na obra para o campo educacional, em ressonância com o pensamento deleuziano, “*no sentido de pensar o professor como um nômade, que faz do movimento em sala de aula um ato de resistência, uma verdadeira máquina de guerra, para não se deixar fixar no confortável território estriado do Estado*”, como afirmam os autores. Os movimentos de luta pela educação estão expressos também no artigo **MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL SECUNDARISTA: NARRATIVAS VISUAIS/AUDIOVISUAIS TECIDAS EM PÁGINAS DO FACEBOOK** em que os ambientes físicos das escolas e os virtuais, como o Facebook, foram apropriados pelos alunos das escolas ocupadas em todo Brasil, a partir do final de 2015, como territórios que demarcam simbolicamente suas lutas, como afirma a autora, fazendo *deste espaço ‘moradias’ provisórias com o objetivo de demonstrar para a sociedade e o poder público que aquele espaço lhes ‘pertence’*. Por meio dessas conexões, os alunos tecem emaranhados e criam laços com outros sujeitos, de dentro e de fora das escolas, visualizando e comentando as informações que se imbricavam na rede.

O artigo **NO CAMINHO DOS OSSOS: A ESCOLA DESENTERRANDO-SE** apresenta personagens e contextos que demarcam importantes limites territoriais que extrapolam o espaço geográfico e denotam o espaço social, o espaço do ser, o espaço da (im?)possibilidade de vir a ser – o espaço do *ser mais* nas tramas que envolvem os processos de alfabetização e de leitura de mundo. A força dos encontros e das conexões está presente no artigo **TERRITÓRIOS DE MILITÂNCIAS E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES ANDARILHAS NA AMÉRICA LATINA**, que problematiza a militância por meio de encontros com movimentos na América Latina pela legalização da maconha, do aborto e do casamento igualitário no Uruguai; pelas lutas por educação pública e gratuita no Chile e com os movimentos zapatistas no México. A luta por uma educação democrática, marca deste Dossiê Temático, desvela, ainda, as estruturas oferecidas pelas escolas para o acolhimento à diversidade no texto **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE TERRITÓRIO É ESSE?** Neste, as autoras apresentam um panorama sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no bojo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e discute a proposta de efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais. As autoras afirmam que *não basta que a escola seja “para todos”, mas é necessário que todos possam viver experiências significativas e coletivas que possibilitem a emancipação do pensamento e da formação de todos*.

Em **Experiências Instituintes** temos a tessitura provocativa de quatro instigantes possibilidades de movimentos outros de territorialização, desterritorialização e responsabilidade social no cerne da *práxis* educativa. A análise realizada em **“EU TÔ ASSUSTADO. NÃO QUERO SAIR DA MINHA ESCOLA”. REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** revela o quanto os territórios são marcados e distanciados mesmo que fisicamente próximos - marca que se repercute nas sensações, percepções e vozes dos alunos, tantas vezes intimidados e “assustados” frente ao imperativo do



deslocamento e descentramento de suas experiências educativas escolares. No cerne de vivências neste espaço, o artigo **ATIVIDADES PARA O ENSINO DE ONDAS SONORAS AOS ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA** apresenta estratégias que dialogam com a efetivação da garantia do acesso democrático ao conhecimento no contexto da educação básica. O estudo, articulado à ação pedagógica em sala de recursos multifuncionais, põe em perspectiva importantes elementos que indicam a criação de novos rumos no contexto dos processos educacionais inclusivos. No texto **ESCOLAS E UNIVERSIDADE PESQUISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE**, a relação universidade-escola é apresentada enquanto território de formação potencialmente emancipatório e desterritorializador de práticas e concepções hegemônicas de produção e hierarquização de saberes, mediante trabalho de Extensão e Pesquisa-Ação Pedagógica. Apontando espaços e territórios sobre a formação docente continuada, o artigo **FORMAÇÃO ONLINE SOBRE DROGAS PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DA REDUÇÃO DE DANOS: O PONTO DE VISTA DOS CURSISTAS** demonstra que os territórios vão se espalhando enquanto espaços de ação que se ampliam via ambientes virtuais de aprendizagem, fomentando-se o enfrentamento de temáticas sociais que têm sido silenciadas e negligenciadas no chão da escola. Nesta experiência, o espaço virtual se repercute em ações docentes nos tempos e espaços físicos das instituições educativas, tecendo tramas que nos provocam novos olhares e concepções.

Na seção **Pulsações e Questões contemporâneas** estão presentes cinco artigos originados de pesquisas de excelente qualidade nas suas elaborações. Abrimos, com o estimulante **REAL E IMAGINÁRIO NO BRINCAR**. As autoras nos convidam a uma reflexão acerca da infância em seus processos intrínsecos, como o brincar, o fantasiar e o estabelecimento da linguagem enquanto mediadores de experiências de aprendizagem necessários à emergência do sujeito. Focando o brincar como processo que contribui com a constituição psíquica e pertencimento ao mundo, os conceitos psicanalíticos desenvolvidos por Winnicott, Lacan e Levin são entrançados às imagens midiáticas. Nos rastros das reflexões sobre a infância, o artigo **POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE** apresenta alguns resultados da pesquisa que investigou propostas locais de ampliação da obrigatoriedade de oferta de vagas para alunos de 4 e 5 anos, buscaram compreender as soluções municipais para incluir esse grupo de crianças na escola, a partir da entrada em vigor da Lei 12.796/13. A pesquisa revela que a proposta de universalização da pré-escola não garantiu, até 2016, o amplo quantitativo de vagas necessárias e não houve abertura de escolas para atendimento às especificidades dessa fase de desenvolvimento. Buscando pensar sobre articulação entre a educação infantil e a inclusão, as autoras de **O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: ENTRE DIAGNÓSTICOS E DIREITOS** também dialogam com as dificuldades de implementação de políticas públicas em cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro. No artigo, partem do exame da proposta pedagógica e dos documentos normativos sobre a



educação inclusiva do município e pontuam avanços e retrocessos. Articulado à discussão sobre a educação inclusiva temos o texto **JOGOS PEDAGÓGICOS E A INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E VIDENTES** no qual as autoras, baseadas em obra de Vigotski, discutem os limites à participação social e cultural das pessoas com deficiências e propõe a criação de oportunidades educacionais que possibilitem a construção de conhecimentos e inclusão sociocultural de educandos com deficiência. Argumentam que jogos pedagógicos podem favorecer a aprendizagem colaborativa e apresentam a análise de levantamento bibliográfico realizado em bases de dados sobre jogos pedagógicos acessíveis a deficientes visuais com foco na área de Ciências Naturais. Encerrando a seção, temos um artigo que nos conduz à reflexão sobre a estética como um conhecimento histórico que intervém, provoca e considera as percepções sensíveis. Em **NOTAS SOBRE CINEMA E EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ESTÉTICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA** a autora enfatiza a importância dos estudos realizados sobre estética, educação e imagens da arte considerando a reflexão filosófica acerca da realidade histórico-cultural moderna/contemporânea, do conceito e do sentido da formação estética como possibilidade de emancipação humana.

Esse texto nos remete imediatamente à seção de **Homenagem**, em um gesto de adeus à querida **ROSE MATELA**, que nos deixa órfãos de sua presença marcante, de sua militância, de seus potentes escritos e análises acerca de obras cinematográficas, entre tantas outras contribuições sociais. Dedicamos palavras de afeto, admiração e saudades desta educadora militante, que marcou a vida dos que a cercaram enquanto esteve engajada e presente na luta por direitos sociais, buscando realizar seus sonhos por um mundo melhor.

Nosso ensejo é que os leitores deste número se sintam provocados pelas tramas que se tecem no diálogo entre territórios e processos de desterritorialização nos aspectos que entrelaçam a democracia, a educação e a responsabilidade social.

Conselho Editorial

APOIOS



UEPB



MELANCOLIA¹

Regene Brito Westphal²

AUTOR CONVIDADO

Resumo

Na medida em que um planeta chamado Melancolia se desloca em direção à Terra, a narrativa fílmica vai revelar uma visão pessimista em relação à sociedade. Mas, meu olhar ao colidir com o olhar contundente da obra, desterritorializa-se, deslocando o pessimismo e a melancolia que se apresentam como sintomas do mal-estar do nosso tempo, para inaugurar outras possibilidades de ver. Se, por um lado, o diretor - Lars Von Trier - expõe a densidade de sentimentos que traduzem as angústias da vida contemporânea, por outro, cuida de emoldurá-los com cenários e sons de infinita beleza, dando-me a certeza de que a Terra não é de todo má e a vida vale a pena. O filme nos convida a pensar a função da educação. Como preparar indivíduos para o enfrentamento da vulnerabilidade da condição humana? Penso que o nosso desafio hoje, é educar para a lucidez, evitando assim a arrogância de acharmos que a vida está dada como verdade pronta e acabada.

Palavras-chave: Mal-estar contemporâneo. Função da educação. Educar para a lucidez.

MELANCHOLY

Abstract

While a planet called Melancholy moves to the earth, the film narrative reveals your pessimistic view in relation to society. But my gaze when confronted with radical gaze of the film, deterritorializes, moving away from the pessimism and melancholy that present as symptoms of the malaise of our time, inaugurating other possibilities of seeing. If, on the one hand, Lars Von Trier expose the density of feelings that express the anguish of life, on the other, takes care of framing them with scenarios and sounds of infinite beauty, giving me the certainty that the Earth does not all bad and life is worth it. The film invites to think the function of the education. How to prepare individuals to face the vulnerability of the human condition? I think that our challenge today is to educate for lucidity thus avoiding the arrogance of finding that life is given as ready and finished truth.

Keywords: Contemporary malaise. Function of education. Educating for lucidity.

¹ Melancolia34 - Direção: Lars von Trier - Produção: Dinamarca, 2011.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Saúde Mental pelo IPUB – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Profissionalmente atuou durante dezoito anos em projetos sociais governamentais e não governamentais e atualmente é professora do curso de Pedagogia do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Fui assistir *Melancolia* como uma amiga. Ao sairmos impactadas do cinema, caminhando em direção ao metrô, ela falava de suas impressões sobre o filme e em nada elas coincidiam com as minhas. É isso. Cinema é isso. O autor/diretor traduz uma ideia e cada um faz dela o que quer. Aí reina a magia. Cada história e, cada experiência individual dialoga e absorve diferentes dimensões da obra apreciada. Foi assim com o filme *Melancolia*. Enquanto a questão do feminino havia chamado a atenção da minha amiga, eu me identificava com a depressão e a fragilidade humana. Daí a vontade de escrever sobre *Melancolia*.

Escrever sobre um filme traz em primeiro lugar a questão: o que é um filme? Uma obra de arte que muitas vezes serve apenas ao entretenimento, mas por outras, configura construções de imagens, diálogos e sonoridades que refletem questões e anseios compartilhados pelos expectadores. Esta construção mais elaborada e densa é a obra de Lars Von Trier. E, decidir escrever sobre um filme, especialmente desse nível, gera um grande risco para uma pessoa que não é entendedora, apenas admiradora da arte cinematográfica. Afinal, gostar, sensibilizar-se e arriscar análises de uma expressão artística é um direito de qualquer cinéfilo diante de seus filmes escolhidos. Mesmo leigo, como é o meu caso.

Mas vamos à minha viagem...

Melancolia foi a escolha para esse ensaio que espero compartilhar com outros admiradores da obra de Lars Von Trier, do cinema e da vida. Lars Von Trier é uma pessoa polêmica, mas um autor e diretor artisticamente genial. Um conhecedor dos meandros da alma humana que faz um cinema de profundidade existencial e maestria estética.

A escolha desse filme não é isenta de subjetividades pessoais. Num momento da vida em que a depressão se apresenta avassaladora como a de Justine, uma das personagens do filme, um psiquiatra, me diz que ela é um sintoma de saúde. Como assim? Mais ou menos a resposta dele: diante da frágil e adversa existência humana só deprime quem é lúcido. Não sei por que isso me lembrou o confuso, porém lúcido, discurso de *Estamira*, outro filme da minha vida.

No filme, *Melancolia* é um planeta que se desloca lentamente em direção à Terra e sua colisão poderá exterminar definitivamente a humanidade e tudo que a

rodeia. Nesse cenário fictício, lindo e ameaçador, desenrola-se a história de duas irmãs: Justine e Claire.

Claire, bem casada, tem uma vida material e emocional aparentemente estável e prazerosa. Um marido rico, um filho saudável e uma moradia de princesa. Os dois, Claire e John são presos as artimanhas de uma vida estável e pretensamente controlável que seduz e faz crer que nada a abalará. A riqueza acumulada e a relação amorosa oficialmente estabelecida parecem ser o porto seguro do casal. Até que Melancolia se aproxima e os laços se afrouxam, deixando evidente a solidão inerente à condição humana.

Justine, linda e frágil, recebe de sua irmã Claire e seu cunhado John uma cara e sofisticada festa de casamento, na moradia de princesa, que é o pano de fundo da primeira parte do filme.

A festa não é um sucesso. O mestre de cerimônia não esconde a irritação quando os horários e as etapas do casamento são atropelados em função do atraso de Justine e Michael, os noivos. No decorrer da festa os conflitos familiares se explicitam. Pais separados e problemáticos, irmã e cunhado vaidosos e cobradores do evento matrimonial oferecido a Justine demonstram um cotidiano familiar nada confortável. A crise existencial, manifestada pela personagem Justine, questionando seu trabalho, seu patrão, seu noivo Michael, comportando-se desordenadamente na festa, é o prenúncio do que acontecerá na segunda parte do filme: a chegada do Melancolia, ou da depressão.

O casamento de Justine não acontece e o planeta Melancolia se aproxima desvelando todas as fragilidades, não só as de Justine.

Minha viagem sobre o que via me emocionava e eu ia construindo pontes com a vida. Justine me comoveu. Aliás, os personagens sempre me tocam mais que as histórias. Não só aqueles célebres personagens de atores como De Niro, Al Pacino, Dustin Hoffman e outros tantos da bilheteria americana, mas principalmente, aqueles que são humana e sutilmente construídos. Os que não pautam sua construção em habilidades artísticas de talentos já consagrados, mas nos apresentam super atores mundialmente não tão celebrados. Gosto de me surpreender com personagens não tão óbvios, como a viajante de Bagdá Café, a improvável sedutora de Estação Doçura,

o tardiamente socializado de Bad Boy Bubby, e o criativo cozinheiro de Estômago, dentre outros tantos que me encheram a alma de alegria e perplexidade.

Mas, voltando ao Melancolia, me deparei com um retrato da vida real contemporânea em que a depressão assombra a todos. Penso que o Melancolia nos espreita...

Recentemente, em algum programa televisivo vespertino, ouvi a informação, sem atentar aos dados precisos, de que a OMS – Organização Mundial da Saúde tem um prognóstico de aumento absurdo dos casos de depressão para a segunda metade do século XXI. Muito em breve a depressão será um problema de saúde pública. Tive a impressão de que o planeta Melancolia verdadeiramente, não só no filme, se desloca em nossa direção. E por quê?

A hipótese de Maria Rita Khel (2009) é de que as depressões, na contemporaneidade, ocupam o lugar de sinalizador do “mal-estar na civilização” que desde a idade média até o início da modernidade foi ocupado pela melancolia. Para a autora, o aumento contemporâneo das depressões precisa ser entendido como um sintoma social. Embora essa ideia não seja consenso na psicanálise, Khel constrói argumentos que elucidam a vinculação entre os valores da sociedade capitalista e o adoecimento de muitos indivíduos. A depressão é sintoma social porque desfaz, lenta e silenciosamente, a teia de sentidos e de crenças que sustenta e ordena a vida social desta primeira metade do século XXI. Nada fácil tem sido a vida social. Uma sociedade de natureza injusta e excludente em todos os aspectos, não só o econômico, deixa a deriva questões humanas vitais como: identidade, vínculos e pertencimento. A insegurança que permeia as relações pessoais e, também, profissionais, no mundo atual, fragiliza ainda mais essas questões. Com relação à identidade, somos sempre afetados pela impossibilidade do alcance de padrões daquilo que socialmente se considera ideal para a realização do indivíduo. Os padrões de realização são hoje inatingíveis. Padrões de consumo, padrões estéticos, padrões daquilo que consideramos sucesso são sempre desafiadores e impossíveis de realização para a grande maioria da população. Arrisco a dizer que são impossíveis para todos. Essa corrida pelo ideal inatingível de realização gera angústia, frustração e deteriora a serenidade necessária para uma vida plena e emocionalmente satisfatória.

Por outro lado, o individualismo e a competitividade, inerentes à cultura capitalista afrouxa os vínculos e conseqüentemente o sentimento de pertencimento, tão necessários para o equilíbrio emocional de nós, humanos. Esses, dentre outros, são aspectos que justificam a ideia de que em nosso tempo se desfaz a teia de sentidos e de crenças que sustenta e ordena a vida social, como afirma Kehl (2009).

Assistindo ao filme, veio-me à cabeça as análises sociológicas de Bauman (1997) percorrendo sobre as agruras da modernidade líquida. Lendo Kehl e Bauman amplio a minha compreensão sobre a dimensão social dessa doença chamada depressão. Para Bauman (*ibidem*), a depressão é uma condição mental desagradável, aflitiva e incapacitante, mas não é o único sintoma do mal-estar que assalta a nova geração nascida no admirável e líquido mundo moderno. Identifico, em suas análises, as contradições entre o que é essencial para o bem-estar humano e o que o mundo atual nos oferece. O fosso existente entre ambos é o fundo do poço, a depressão. A realização profissional e as relações afetivas são pilares importantes para o equilíbrio existencial de qualquer pessoa e a modernidade líquida tornou frágeis esses pilares. Trabalho insatisfatório e a aridez nas relações familiares e amorosas geram sintomas depressivos. E, torna-se difícil sobreviver, psiquicamente, nesse inevitável mundo novo.

A personagem Justine apresenta esses sintomas. Apesar da competência profissional, apregoadada por seu patrão, presente ao casamento, ela já não vê sentido em permanecer no trabalho e nem na relação com o patrão. Não aceita a promoção anunciada.

Assume um comportamento provocativo, rejeitando os jogos e a pressão do patrão. Rebelar-se, e se demite do lugar que ocupava na agência publicitária. Já não lhe interessam campanhas economicamente bem-sucedidas.

A mãe de Justine ressentida com o erro de seu próprio casamento, passa a festa da filha demonstrando toda a sua reprovção em relação a casamentos. Seu pai apresenta um comportamento inconveniente e machista, referindo-se com um mesmo nome, Betty, à todas as mulheres que o acompanham, inclusive a sua atual esposa. Além disso, foge à solicitação de Justine de permanecer ao lado dela após o desfecho do casamento catástrofe.

Justine, ao contrário de Claire, observa esse adverso entorno que a rodeia, percebe a solidão, a fragilidade e deprime. Justine, com sua depressão, ameaça. Como diz Maria Rita Kehl (2009), ela é a portadora da má notícia da qual ninguém quer saber.

Justine chega na segunda parte do filme para o enfrentamento da colisão do planeta. Chega lenta, quase parada. Sem energia como todos os deprimidos, foi arrancada de sua temporalidade singular, daí sua lentidão, tão incompreensível e irritante para os que convivem com ela (KEHL, 2009, p.18) O deprimido é um estranho e, como diz Bauman (1997, p.27), todas as sociedades produzem estranhos [...] os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos. Justine parece estranha. Seu cunhado John não entende. Sua irmã Claire cuida com carinho, mas Justine não reage. A “Tia Invencível”, como a chamava o sobrinho, está destrozada.

Mas o foco da segunda parte do filme não é exatamente a depressão de Justine embora ela chame mais a atenção. O foco é a suposta estabilidade de sua irmã Claire, a que cuida. À medida que a depressão de Justine avança, se aproxima, também, o Melancolia, principal ameaça de Claire. Claire confia no conhecimento científico do marido John, que afirma que não acontecerá a colisão. Afinal, segundo ele, todos os estudos indicam uma probabilidade mínima de que o Melancolia colida com a Terra. Especialmente para aqueles como John e Claire, com uma vida tão perfeita e organizada, essa colisão não ameaça. Ou talvez ameace porque há muito a perder.

Na relação de John e Claire reconheci o feminino mencionado por minha amiga. Claire é a mulher que confia na força e sabedoria do seu homem John. Sua estabilidade e aparente serenidade vêm dessa relação. Claire é a sombra de John, como tantas outras mulheres que desconhecem sua força e se acomodam na socialmente construída potência masculina. E o filme desconstrói mais essa verdade. O conhecimento de John falha, assim como sua potência e coragem. Ao constatar a inevitável colisão de Melancolia John é o primeiro a sair de cena cometendo suicídio com o veneno estrategicamente reservado por sua mulher. Evita o enfrentamento do fim, não só do planeta, mas de sua soberania familiar. A partir daí, Justine protagoniza a força, a coragem e a serenidade diante do inevitável: a finitude. Para ela, não há

nada a perder. Sua lucidez diante da realidade em que vive já lhe fez perder tudo e aí está a sua força para conduzir o desfecho da história: a colisão.

Justine vai gradativamente preparando a irmã: A Terra é má. Não precisamos sentir pena dela. Ninguém sentirá falta dela. Tudo que sei é que a vida na Terra é má. Eu sei das coisas. Sei que estamos sozinhos... Claire ouve calada.

A força de Justine vai crescendo para amparar a angústia de Claire que, ao constatar o suicídio do marido, percebe que a colisão acontecerá e com ela toda a destruição da sua vida perfeita. Claire acompanha a aproximação do Melancolia com o brinquedo/medidor fabricado pelo filho e tenta acalmá-lo ao vê-lo aproximar-se da verdade. Justine aos poucos consegue amenizar o desespero da irmã e enfeita o fim para o sobrinho propondo enfrentar a colisão com a construção de uma caverna mágica. Todos podemos construir uma caverna mágica, nossos refúgios, mesmo diante do fim. Ou não?

Um filme, uma história, muitas reflexões. Não estou segura se foi essa a intenção de Lars Von Trier, mas para mim Melancolia é um retrato preciso de nossa condição no planeta. Todos somos e estamos frágeis e vulneráveis quase o tempo todo. O racionalismo em nada diminuiu essa condição. As mudanças históricas trazem inovações econômicas, políticas, culturais, sociais, mas nenhuma dessas inovações soluciona essa condição de vulnerabilidade, independente do lugar social que ocupamos. Quando chega a “colisão” todos somos atingidos. Os efeitos são para todos.

Além do que aprendi com Khel e Bauman sobre a vida no tempo presente, penso também nas proposições de Morin para a educação do século XXI. Isto porque meu ofício me coloca permanentemente o desafio de pensar sobre: educar para que? Como preparar indivíduos para o enfrentamento dessa vulnerabilidade? Morin (2000) diz que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino (p.15). Diz também, do caráter provisório de todo conhecimento e da importância de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. Acho que é isso. O desafio hoje é educar para a lucidez. Dizer da condição humana de ignorância e vulnerabilidade evitando assim a arrogância de personagens como John, a ingenuidade de Claires e o sofrimento de Justines. É possível ser honesto com a dureza que é enfrentar as vicissitudes da vida

sem negar a beleza que está inserida nessa viagem, independente de quanto ela dure. E, essa beleza é delicadamente retratada em todas as imagens do filme.

Se por um lado Lars Von Trier coloca nas personagens densidade de emoções e de sentimentos que traduzem as angústias da vida, por outro, ele cuida de emoldurá-los com cenários e sons de infinita beleza, dando-me a certeza de que a Terra não é de todo má e a vida vale a pena. Vale à pena porque existe também beleza na possibilidade de encontros que amenizam essas angústias da existência. Encontros com amigos, amores, e com outros que não conhecemos pessoalmente, entretanto os encontramos através da afinidade com suas obras. Gente que está longe, mas que observa e percebe a vida e suas dimensões de forma próxima a nossa.

Aqui apresentei frutos de meu encontro com Lars Von Trier, Bauman, Khel e Morin. Espero que ele prolifere afinidades e acalente a alma de seus leitores, assim como Melancolia acalentou a minha.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.

_____ **O mal-estar da pós-modernidade**. Jorge Zahar Editor, 1997.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão – A atualidade das depressões**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª edição. São Paulo, Cortez Editora, 2000

AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OUTRA

Simone Aleixo Avellar³
Claudia de O. Fernandes⁴

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as Escolas Democráticas a fim de pensá-las como uma possibilidade de construção de uma educação outra, para além das escolas seriadas de massa. Para tanto, discutimos conceito, características e história, de modo a contextualizar o movimento – inserido no âmbito da Rede Internacional de Educação Democrática (International Democratic Education Network – IDEN, em inglês). Lançamos, também, um olhar para a função social da escola com o intuito de mostrar a necessidade de se buscar uma outra escola - ou, melhor, outras escolas.

Palavras-chave: Escolas Democráticas. Educação escolar. Função social da escola.

DEMOCRATIC SCHOOLS AS A POSSIBILITY OF DEVELOPMENT A NEW KIND OF EDUCATION

Abstract

The present work aims at discussing the Democratic Schools in order to reflect on them as a possibility of development a new kind of education other than mass serial schools. To do so, we discuss concept, characteristics and history in order to contextualize the movement - inserted in the International Democratic Education Network (IDEN). We also launched a look at the social function of the school in order to show the need to seek a different kind of school - or, better, other schools.

Key-words: Democratic Schools. Schooling. Social function of the school.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Currículo (GEPAC – UNIRIO). E-mail: simoneavellar@gmail.com. Tel.: 21 986228544

⁴ Doutora em Educação. PHD em Avaliação Educacional. Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); coordenadora do GEPAC/CNPq. E-mail: clof52.cf@gmail.com. Tel.: 21 996251921

Introdução

Enquanto a escolarização de massa ainda predomina na contemporaneidade, com uma organização seriada do tempo, do espaço e do conhecimento escolar, as Escolas Democráticas, cuja primeira experiência⁵ remonta à Escola de Yásnaia Poliana, na Rússia, criada pelo escritor Leon Tolstói no fim da década de 1850, se propõem a flexibilizar todas essas organizações.

Nessas escolas, duas linhas de trabalho são responsáveis por colocar em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia: “uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE e BEANE, 2001, p. 20). Sendo assim, podemos entender uma Escola Democrática pela consonância de uma gestão e currículo democráticos.

A escola tradicional, por outro lado, é tida, como em Pacheco (2017, p. 183), como um “produto histórico de uma época”:

Entre o século XVIII e o século XIX, cumpriu expectativas e desígnios nela depositados. Depois, perdeu-se em atalhos cartesianos ou economicistas. Hoje, a Sociedade e a Escola são arquipélagos de solidões. A escola como núcleo de aprendizagens, segregada do todo social e separada da vida – a vida, que deveria ser constituinte de sua prática e de suas propostas –, representa hoje uma ideia ultrapassada e insuficiente para as demandas que lhe cabem.

Para Fernandes (2014, p. 117), ainda, “a organização escolar e a forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam à concepção que se tem da educação escolar e da função social da escola”. Isso porque, segundo Garcia (2005, p.66), a educação tem uma função a cumprir:

Ela tanto pode ser serva do modelo que está aí, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Essa prática deveria buscar a emergência de valores de solidariedade, liberdade e igualdade.

⁵ SINGER, 2010, p. 16.

De acordo com Apple e Beane (2001), o argumento por Escolas Democráticas está centrado na questão de manter viva a tradição de reformas educacionais progressistas que “desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam. Em vez de renunciar à ideia das escolas ‘públicas’ e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo” (p. 11).

Situamos, assim, esse artigo como parte de pesquisa em curso⁶ que tem por objetivo mais geral pensar possibilidades de construção de uma escola *outra*. É possível a construção de uma escola outra? Ou de outras, no plural? Não sendo um único modelo? As escolas democráticas são democráticas? A investigação procurará responder a essas questões, inicialmente, a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, realizaremos uma pesquisa empírica, na qual serão acompanhadas algumas escolas em sua gestão, funcionamento cotidiano, escolhas curriculares e metodológicas.

Escolas Democráticas: delimitando um conceito

Polissêmico por natureza, o conceito de democracia abarca diversos entendimentos. Rancière (2010), por exemplo, percebe a democracia a partir de uma pressuposição igualitária, ou seja, a igualdade deve ser o ponto de partida da democracia e, não, a sua finalidade. Já para Dewey (1959, p. 93), uma democracia é, principalmente, “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Oliveira (1999, p. 27) apud Nun afirma que a democracia “é um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade”.

Trazendo o debate da democracia para o campo da Educação, Maurício Mogilka (2003), em seu livro “O que é educação democrática?”, nos lança a questão de que, se a escola tradicional, com seus métodos antiparticipativos e centralizadores, é,

⁶ Essa pesquisa conta com o financiamento da CAPES/DS.

em sua essência, antidemocrática, “Como produzir uma sociedade democrática, vivenciando práticas não-democráticas?” (p.21).

O professor José Pacheco (2009, p.54) segue um raciocínio similar:

Será o exercício da cidadania, dentro e fora da escola, que viabilizará a formação pessoal e social de alunos-pessoas responsáveis pelos seus actos, individuais ou colectivos, e dispensará quaisquer imposições normativas de códigos de conduta? Mas como conseguir tal desiderato, se as escolas raramente se constituem em espaços democraticamente organizados?

Segundo Oliveira (1999), a produção da democracia na escola depende de transformações no campo da ação pedagógica, como a revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação; o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades; atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social e ações concretas em termos de metodologia de ensino.

Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e saberes, são rediscutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas (p.32).

Mogilka (2003), por sua vez, acredita não ser possível a construção de uma educação democrática enquanto os métodos ainda estiverem centrados fortemente na figura do professor e o currículo continuar sendo pré-definido.

A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais), tão forte ainda em nossa educação, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores - portanto, antidemocráticos na essência (p.21).

Já Michael Apple (2013, p.90) afirma que “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles’”.

A partir dessas reflexões, podemos encontrar várias interpretações do que seriam democracia e educação democrática. Percebemos, no entanto, em comum aos

autores citados, que eles associam o termo “democracia”, em sua maioria, a conceitos de relacionamento, cooperação, escolha e participação.

Contudo, é importante ressaltar que tais reflexões servem mais para criar uma lógica de pensamento, ao trazer e discutir esses conceitos no texto, do que, propriamente, para embasar o trabalho, uma vez que, quando nos referimos à Escola Democrática, estamos pensando em toda uma série de princípios do movimento internacional de Educação Democrática, que retomaremos a seguir.

Antes, ainda é válido destacar que ao falarmos numa Escola Democrática, aqui, estamos levando a discussão para além da questão do acesso. O que não significa deixar de reconhecer as críticas pertinentes. Existe certa discordância, entre alguns educadores, em relação à nomenclatura, uma vez que várias das Escolas Democráticas, assim reconhecidas, são instituições privadas que possuem elevados custos de mensalidades, restringindo o acesso às classes mais abastadas. No entanto, para esse trabalho, fazemos um recorte, trabalhando com o termo “democrática” no aspecto que se refere ao trabalho pedagógico que acontece nessas escolas, com foco em uma relação de ensino-aprendizagens mais democrática e em uma maior participação da comunidade escolar nas decisões institucionais – o que pode se dar tanto em escolas públicas quanto privadas.

No documento “Gestão democrática nos sistemas e na escola”, da Universidade de Brasília, Regina Vinhaes Gracindo aponta algumas características que propiciariam a democratização da educação, sendo a construção de um espaço para o exercício da democracia no processo educativo uma das principais:

O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso⁷ escolar é reflexo de sua qualidade. Mas somente essas três características não completam totalmente o sentido amplo da democratização da educação. Essa última faceta da democratização da educação indica a necessidade que o processo educativo tem de ser um espaço para o exercício da democracia. (2007, p. 33).

⁷ É preciso problematizar, aqui, a noção de sucesso escolar e como ele é medido: por notas, aprovação?

Nesse sentido, faz-se necessário, mais uma vez, ressaltar que o objetivo deste trabalho é refletir sobre uma possibilidade de se pensar uma outra escola. Não se trata, de forma alguma, de uma apologia à escola privada. Longe disso, o que desejamos, com essa pesquisa, é pensar uma escola outra que seja possível em qualquer esfera, inclusive na escola pública, que sempre defendemos.

O conceito de Escolas Democráticas: referenciais e definições

A socióloga Helena Singer, autora do livro “República de crianças: sobre experiências escolares de resistência”, é uma das principais referências brasileiras sobre Escolas Democráticas, no sentido que estamos abordando neste trabalho, tendo mapeado diversas práticas no país e no mundo.

Sobre a nomenclatura, a autora explica:

Este livro trata de certas propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa que receberam diferentes denominações da literatura ao longo dos últimos cento e cinquenta anos: românticas (por associação à filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. Embora haja diferenças em relação aos vários países onde se encontram essas escolas, atualmente o movimento em torno do qual elas se articulam tem adotado a denominação “educação democrática”. Deve-se ressaltar, contudo, que nem todas as escolas democráticas participam do movimento internacional ou se reconhecem dessa forma. (2010, p.15).

O movimento internacional a que a autora se refere tem como representação maior a Rede Internacional de Educação Democrática (International Democratic Education Network – IDEN), criada no Japão, em 2000, durante a nona Conferência Internacional da Educação Democrática (IDEC, na sigla em inglês) “para conectar escolas, organizações e indivíduos que se orientam pelos seguintes ideais: respeito e confiança pelas crianças; liberdade de escolha; gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos “ (SINGER, 2010, p. 45).

As conferências, anuais, tiveram início em 1993, quando Yaacov Hecht, fundador da Escola Democrática de Hadera, em Israel, organizou neste país o primeiro encontro. Desde então, as conferências vêm ocorrendo com revezamento de sedes em Escolas Democráticas de todo o mundo. Atualmente, cerca de 30 países e 500 escolas participam da IDEC⁸.

Em 1995, os pesquisadores Michael Apple e James Beane lançaram o livro “Escolas Democráticas”, que narrava algumas experiências bem-sucedidas em escolas públicas.

Para Hecht (2016),

O uso do conceito “Educação Democrática” permitiu um modelo mais claro para pensarmos sobre a estrutura e a gestão da escola, em oposição ao discurso educacional que tem um termo ambíguo como “livre” ou “aberto” em seu centro. O “democrático” é um conceito discutido e pesquisado em várias áreas, e aponta para a relevância da pessoa, individualmente, como parte da comunidade e do ambiente onde ela vive, indicando uma estrutura fixa de vida cooperativa. (p. 231).

Segundo Apple e Beane (2001, p. 20-21) as Escolas Democráticas “são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da sociedade escolar.” A Comunidade Europeia de Educação Democrática (EUDEC) afirma que a Educação Democrática é baseada em dois princípios: a aprendizagem autodeterminada e uma comunidade de aprendizagem baseada em princípios democráticos⁹. Já para Singer (2010, p.15), as escolas consideradas democráticas possuem pelo menos duas características básicas: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios”.

⁸ À época do lançamento do livro “Educação Democrática: o começo de uma história”, em 2016.

⁹ <http://www.eudec.org/Democratic+Education+Info> <Acesso em 06/07/2017>

Sendo assim, podemos entender as chamadas Escolas Democráticas neste trabalho como espaços que promovem a participação da comunidade escolar como um todo nos processos decisórios e mais a flexibilização dos currículos, soma que acaba resultando na ausência de seriação e práticas de avaliação formativas.

Escolas Democráticas: um breve histórico

A primeira escola democrática de que se tem notícia foi a Yásnaia Poliana, criada por Leon Tolstói, na Rússia, em 1857¹⁰. O lugar era gratuito e atendia filhos de camponeses da região. Segundo Singer, na escola, que atendia cerca de trinta alunos diariamente, com idades de sete a treze anos, as regras foram sendo criadas conforme as necessidades das crianças: “se, no princípio, não havia divisão de classes ou distinção entre aulas e recreio, após pouco tempo os estudantes já começavam a organizar o tempo, regularizar as matérias e impedir que os mais novos atrapalhassem as aulas” (2010, p. 67). Ainda seguindo o mapeamento trazido por Singer (ibidem, p. 72-86), depois de Yásnaia Poliana, foi fundada, mais de 50 anos depois, em 1912, na Polônia, o Lar das Crianças, pelo médico Janusz Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska. O espaço chegou a abrigar 100 crianças, de rua ou de lares destruídos, e funcionava como uma república em que as crianças governavam por meio de três instituições básicas: a Constituição, que regularizava as normas da instituição; o Parlamento, que decidia sobre as normas; e o Tribunal, que cuidava dos direitos e penalidades das crianças. O Lar das Crianças chegou ao fim em 1942, com um desfecho trágico, em que Korczak e os alunos foram mandados para uma câmara de gás. No entanto, as ideias do médico perseveraram e inspiraram a criação de uma associação internacional, a Associação Janusz Korczak (AJK), que ajudou a divulgar a experiência polonesa em diversos lugares do mundo. Em Israel, por exemplo, colaborou para a criação da Escola Democrática de Hadera, em 1985, que é uma das organizações mais atuantes no movimento internacional pela Educação Democrática.

¹⁰ SINGER, 2010, p. 18

A escola Summerhill, na Inglaterra, é, possivelmente, a mais conhecida das Escolas Democráticas do mundo. Fundada em 1921 pelo educador Alexander Sutherland Neill, na Inglaterra, existe até hoje, dirigida, atualmente, por Zoë Neill Readhead, filha do fundador. Ela apresenta Summerhill assim:

Imagine uma escola...

- Onde subir em árvores e construir esconderijos são considerados tão importantes quanto aprender frações decimais.
- Onde você pode gritar com a sua professora, se você quiser.
- Onde as regras que governam o dia a dia são feitas democraticamente pela comunidade toda.
- Onde as crianças são livres para brincarem o dia inteiro se elas quiserem...

(VAUGHAN et al., 2011, p. 7).

Em seu livro publicado em 1962, intitulado “Summerhill”, Neill falou sobre a escola e sua metodologia de ensino, em que as aulas eram facultativas: “que uma escola tenha ou não um método especial de ensino de divisão não é importante, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprender isto. E a criança que quer aprender divisão, aprenderá, não importa como lhe ensinemos” (ibidem, p.21).

No fim da década de 1960, com a explosão dos movimentos juvenis, surgiram novas Escolas Democráticas, inspiradas, sobretudo, em Summerhill. Entre elas, a americana Sudbury Valley, fundada em 1968, é a que mais se destacou, resistindo também até os dias atuais. A escola, como conta Singer (2010, p. 132), nasceu da iniciativa de um grupo de pais, professores da Universidade de Columbia, insatisfeitos com o modelo tradicional de educação.

Já no que se refere ao funcionamento da instituição, a influência do “espírito de 68” é bastante nítida. A característica mais marcante é a absoluta ausência de currículo. Não há requisitos acadêmicos e os estudantes não são agrupados de modo algum, ficando livres para organizar o seu próprio tempo e associar-se como quiserem, com o educador que escolherem ou sem nenhum deles. (ibidem, 132).

A Escola Democrática de Hadera, fundada em 1987 por Yaacov Hecht, não é muito conhecida, sobretudo no Brasil. Apesar disso, tem grande importância no movimento internacional, por ter sido Hecht um de seus pioneiros, com a criação do

Instituto para Educação Democrática (IDE), as Conferencias Internacionais de Educação Democrática (IDEC) e a Rede Internacional da Educação Democrática (IDEN).

Hecht também contribuiu com o movimento ao trazer o conceito do aprendizado pluralista que, segundo o autor (2016, p. 73) vai ao cerne da Educação Democrática. Esse processo de aprendizado considera que cada indivíduo tem um perfil único de aprendizagem. “A diversidade humana é uma das coisas mais belas que há; o combustível que movimenta nossa mundo. Ela deveria, portanto, ser a base para todos os modelos de aprendizado” (ibidem, p.74).

A Escola da Ponte, em Portugal, democratizada a partir de 1976 pelo professor José Pacheco é um dos modelos de educação democrática mais conhecidos no Brasil, e a que mais inspira instituições brasileiras que tentam seguir a trilha da democratização. Contudo, segundo Singer (2010), a Escola da Ponte participa pouco do movimento internacional das Escolas Democráticas. A escola portuguesa tampouco se define como tal, no entanto, Rui Trindade e Ariana Cosme, em artigo publicado no livro “Escola da Ponte: um outro caminho para a educação” explicam que seria um desserviço circunscrever a escola a um arquétipo:

Em suma, não se recusa que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática. (...) Recusar a existência da fôrma que a Escola da Ponte poderia constituir não significa, no entanto, que não se aceite discutir um modelo conceitual que permita configurar uma escola pública e democrática a partir da definição de um conjunto de variáveis e mesmo de propriedades invariantes que, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, possibilitem aceder a esse modelo (TRINDADE E COSME, 2004, p.71).

Rubem Alves, em “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2012), conta a explicação que recebeu de uma aluna de 10 anos na ocasião de sua visita à Ponte e que transmite a essência do funcionamento do lugar:

Nós não temos, como nas outras escolas, salas de aulas. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os

recursos da internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto. (p. 43).

No Brasil, a Educação Democrática, como movimento pedagógico, começou a se difundir no final dos anos 1990¹¹, principalmente a partir do lançamento da versão traduzida do livro “Escolas Democráticas”, de Michael Apple e James Beane, em 1997. No mesmo ano, a socióloga Helena Singer publicou o livro “República de crianças: sobre experiências escolares de resistência”, baseado em sua dissertação de mestrado. Em 2002, Singer e o empresário Ricardo Semler, presidente da Semco, fundaram a primeira Escola Democrática assim reconhecida no Brasil¹², na cidade de São Paulo: o Instituto Lumiar. No entanto, nos últimos dez anos, desde o lançamento do livro de Rubem Alves, a maior referência no País em relação às Escolas Democráticas tem sido o professor português José Pacheco, com a experiência da Escola da Ponte, em Portugal. Anualmente, o projeto educativo “Fazer a Ponte no Brasil” é oferecido para educadores brasileiros que se interessam por estudar a experiência da escola portuguesa. Algumas referências no País, como a Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo, participaram do curso de formação.

Outras escolas no Brasil que podem ser denominadas Democráticas, segundo o conceito que estamos usando, são o Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo; a Escola Municipal Campos Salles, São Paulo; a Escola Politeia, São Paulo; Colégio Santos Dumont – Projeto Lili, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

Está claro, portanto, que a ideia de ampliar e proteger a democracia nas escolas não é apenas um produto de nosso próprio tempo. Tanto o conceito geral quanto as características particulares que esboçamos têm raízes em projetos que remontam há mais de um século”. (APPLE e BEANE, 2001, p. 38).

A função social da escola e a busca por uma educação outra

¹¹ SINGER, 2010, p. 15-16.

¹² HECHT, 2016, p. 241.

Embora os questionamentos de Ivan Illich em “Por que devemos desinstalar a escola”, no primeiro capítulo de seu livro “Sociedade sem escola” (1985), e de Michael Young, em “Para que servem as escolas?” (2007), no início de seu artigo de mesmo nome, sigam em direções opostas, ambos têm base no mesmo debate, acerca da função social da escola.

O primeiro autor entende a escola como uma instituição burocrática do Estado que deve ser abolida, pois acredita que a escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça (1985, p. 26). “Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas” (ibidem, p. 31).

Já Young responde à sua própria indagação afirmando que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (p. 1295).

Entre uma e outra concepção – ambas passíveis de críticas – um terreno pacífico é o de que a escola seria (funcionando ou não) um espaço de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos. Contudo, nos voltando para os dias atuais, em que a informação está amplamente disseminada, é importante problematizar que, se, mesmo antigamente, a aprendizagem nunca se limitou aos contextos escolares, hoje, cada vez mais, ultrapassa seus espaços físicos, acontecendo por meio de conexões e uma variedade de meios, formais e informais (Siemens, 2003).

Assim, vale a pena tornar a pensar, como fez Claudia Fernandes (2014) “Qual o papel da escola hoje na vida das pessoas? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola?” (p. 113). Tais questionamentos nos levam à ideia de que é preciso, mais que nunca, superar o modelo tradicional de educação de massa e pensar uma escola outra, esta, que, como nas palavras de Regina Leite Garcia, “para inserir-se no processo global de transformação, há de se transformar inteiramente.” (2006, p.14).

Não mais o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e que é impedido de falar do que sabe e do que quer saber.

(...) Não mais o sistema inflado em seu cume, impondo “pacotes”, carregados do saber maior dos que podem mais, às bases, esvaziadas de seu saber, numa evidente superposição teoria-prática. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, ao qual subjazem relações de poder que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas.

A escola transforma-se, quando todos os saberes se põe a serviço do aluno que aprende, quando os sem-voz se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola recupera sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional (ibidem).

Para Dewey (1959), por sua vez, o verdadeiro papel da escola não estaria ligado às aprendizagens. Segundo ele, a instituição escolar deveria assumir-se como transformadora da ordem social instituída, garantindo a concretização plena dos valores democráticos. Para ele, esta seria sua função social fundamental.

A escola ocidental, moderna e, especificamente, a escola brasileira, foram organizadas, como explica Fernandes (2014), a partir de uma lógica seriada influenciada pelos pensamentos iluministas e positivistas dos séculos XVIII e XIX.

Alguns modos de pensar estiveram presentes na gênese da escola seriada: pensamento linear; a busca de uma verdade única e absoluta; o homem como um ser racional capaz de dar respostas a tudo que lhe é solicitado ou desafiado; concepção de conhecimento neutro; ciência isenta de ruídos culturais, afetivos e sociais, e currículo enciclopedista. (p. 116).

Segundo Candau (2015, p.21)

A educação escolar, o “formato” escolar predominante continua sendo estruturado a partir dos referentes da modernidade que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempo, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual.

No entanto, embora essa escola tenha servido aos interesses e necessidades de uma época, ao ficar estagnada no tempo, ficou defasada em seu modelo, uma vez que se tornou pouco adequada às exigências e competências do século XXI. Como diz o professor José Pacheco, “Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do

século XXI são “ensinados” por professores do século XX, com práticas do século XIX”¹³.

Ao falarmos em uma educação outra, compatível com as demandas do novo século, é relevante destacar que não estamos nos referindo meramente à questão tecnológica. É claro que é importante que as escolas se atualizem também nesse quesito, mas somente se modernizar tecnologicamente não é, nem de perto, solução para a “crise” da escola. Como pondera Veiga-Neto, “Não é só uma questão de usar ou não usar novas tecnologias; essa não é uma questão que esteja só na superfície das práticas escolares. A questão é mais radical, o desencaixe [da sociedade] é mais de raiz”. (2003, p. 113).

Assim, a busca por uma escola outra já vem acontecendo em vários cantos do país, impulsionada por diferentes sujeitos e em diferentes esferas. Entre movimentos estudantis – como as ocupações que aconteceram em diversos estados em 2017 – e a eclosão de novas experiências escolares, em âmbito público ou privado, podemos perceber iniciativas pelo Brasil que buscam questionar e romper com o modelo tradicional de educação seriada de massa.

E é nesse sentido que este trabalho discorre sobre as Escolas Democráticas. Não como uma solução ou como uma proposta que deva ser universalizada – até porque entendemos que as universalizações contribuem para a homogeneização dos sujeitos -, mas como uma possibilidade outra de se pensar a escola.

Porque acreditamos, assim como Candau (2015, p.37), que é possível construir uma outra escola. Ou, melhor, outras escolas.

Um sonho? Como não é um sonho individual e sim de muitos educadores e educadoras e já se encontra em andamento, sendo construído no dia a dia de muitas escolas e salas de aula, ao longo do nosso país e de todo continente, já é uma realidade. É nesta perspectiva socioeducativa que acreditamos dever ser aprofundada e construída uma qualidade de educação plenamente humana que dê respostas aos desafios atuais da educação no nosso continente.

¹³ <<http://canalc.pt/index.php/2017/04/17/jose-pacheco-nao-e-aceitavel-um-modelo-educacional-em-que-alunos-do-seculo-xxi-sao-ensinados-por-professores-do-seculo-xx-com-praticas-do-seculo-xix/>>
Acesso em: 20/02/2018.

Tenho a firme esperança de que este movimento¹⁴ se afirme e se amplie.

Considerações

É possível perceber, diante das ideias apresentadas neste trabalho, que o modelo de escola predominante até os dias de hoje, com uma lógica seriada do tempo, do espaço e do conhecimento escolar, está defasado. Deste modo, a necessidade de se buscar uma outra educação – que fuja dessa lógica – faz-se cada vez mais urgente.

As Escolas Democráticas, ao proporem uma aprendizagem autodeterminada, sem currículos compulsórios, que pode acontecer em qualquer lugar; com alunos participando diretamente dos processos decisórios acerca de sua educação, aparecem, assim, como uma possibilidade a se olhar, nessa busca pela construção de uma nova educação.

Algumas escolas brasileiras já vêm experimentando trabalhar nessa perspectiva de uma Educação Democrática, como o Projeto Âncora e a Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo, entre outras acima citadas. São exemplos que podem – e devem – ser acompanhados com atenção.

No entanto, é importante frisar que, ao lançarmos esse olhar para as Escolas Democráticas, não estamos afirmando que estas são a solução ou a única possibilidade de se pensar uma outra educação. Acreditamos que, assim como cada sujeito é único, e, portanto, se relaciona de forma única com o conhecimento, não é cabível falar em *uma* escola que vá dar conta de todas as diferenças. Indagamos as Escolas Democráticas como uma possibilidade, ou não, – entre muitas - de construção de uma outra educação. Ou, melhor dizendo, de *outras educações*.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

¹⁴ Importante frisar que o movimento a que a autora se refere no livro é o de novas propostas de educação, não as Escolas Democráticas, especificamente.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F. e TADEU, T. (org). Currículo, cultura e sociedade. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

BEANE, James e APPLE, Michael. **Escolas Democráticas.**2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANAU, Vera. **Educação escolar: entre o sequestro e a reinvenção.** In: CANAU, Vera e SACAVINO, Susana Beatriz (org.). Educação: temas em debate. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. **Qualidade da educação: questões e desafios.** In: CANAU, Vera e SACAVINO, Susana Beatriz (org.). Educação: temas em debate. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade.** *Entrevista com Alfredo Veiga-Neto.* In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EUDEC – Comunidade Europeia de Educação Democrática. Educação Democrática. Disponível em <https://www.eudec.org/Democratic+Education+Info>. Acesso em 05/02/2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. In: FERNANDES, C.O org. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, Pedro Benjamin. Paradigmas e crises em educação. In: BRANDÃO, Z. (org) **A crise dos paradigmas e a educação.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-69.

GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática.** Editora da UFPR, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa In: OLIVEIRA, I. B. org. **A democracia no cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. In.: GREIER, PHILIPPE e GOUVÊA, Tathyana (org.). **Edushifts: o futuro da educação é agora.** Edushifts, 2017.

_____. **Pequeno dicionário dos absurdos em educação.** São Paulo: Penso Editora, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

SIEMENS, George. **Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. Elearnspace.** 2003. Disponível em: http://translate.google.pt/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm&ei=KdZYSvnLFJOKmwP3_tHdCQ&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DLearning%2BEcology,%2BCommunities,%2BAnd%2BNetworks:%2BExtending%2Bthe%2BClassroom%26hl%3Dpt-BR%26rlz%3D1T4ADBR_ptBRPT302PT316. Acesso em 19/02/2018.

SINGER, Helena. **República de crianças.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VAUGHAN, Mark. [et al]. **Summerhill e A.S. Neill: a escola com a democracia infantil mais antiga do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Data de envio: 23 de abril de 2018
Data de aceite: 30 de junho de 2018

NOMADISMO E EDUCAÇÃO¹⁵

Dhemersson Warly Santos Costa¹⁶

Maria dos Remédios de Brito¹⁷

Resumo

O texto pretende ponderar uma digressão pela obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, deslocando alguns dos conceitos movimentados na obra para o campo educacional. O texto será mobilizado por uma escrita rizomática, tecida em pequenos blocos, verbetes, trajetos ou pegadas, uma experimentação, que não pressupõe um início, meio ou fim. Cada bloco é uma entrada, uma abertura, um rizoma, sem ponto de partida, as entradas são múltiplas, mas como todo rizoma, as linhas da escrita se encontram, ressoa conexões, barulhos. O convite é para experimentar os blocos de escrita rizomática, extraindo deles o que há de mais potente para pensar a educação, para então voltar ao caminho, pois uma escrita rizomática está sempre em trânsito, movimento.

Palavras-chave: Educação. Nomadologia. Territorialização. Desterritorialização.

NOMADISM AND EDUCATION

Abstract

The text intends to consider a tour of the work *Mil Plateaus: capitalism and schizophrenia 2*, shifting some of the concepts moved in the work to the educational field. The text will be mobilized by a rhizomatic writing, woven into small blocks, entries, paths or footprints, an experimentation, which does not presuppose a beginning, middle or end. Each block is an entry, an opening, a rhizome, with no starting point, the entries are multiple, but like every rhizome, the lines of writing meet, resonates connections, noises. The invitation is to try out the rhizomatic writing blocks, extracting from them what is most potent to think about education, then getting back on track, for rhizomatic writing is always in transit, movement.

Key-words: Education. Nomadology. Territorialization. Desterritorialization.

¹⁵ O texto é resultado dos desdobramentos do projeto de pesquisa "*Filosofia da diferença e educação: conexões deleuzianas*", sob coordenação da professora Dra. Maria dos Remédios de Brito, Universidade Federal do Pará.

¹⁶ Universidade Federal do Pará. Graduado em Ciências Biológicas-UFPa. Atualmente mestrando em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científica dhemersonsantos@hotmail.com.

¹⁷ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará; Pós Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas-UNICAMP. Professora da Universidade Federal do Pará. Ligada aos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas PPGECM/UFPa e Artes/ICA, UFPa Email: mrdbrito@hotmail.com

Disparos...



Figura I: As linhas que atravessam a educação

Fonte: O autor, 2018

O texto pretende ponderar uma digressão pela obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2* (volume V da edição brasileira), em especial o ano 12.1227 - Tratado de nomadologia: a máquina de guerra, de autoria dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, deslocando alguns dos conceitos movimentados na obra para o campo educacional. Os autores em questão não produzem em seus escritos uma filosofia da educação, nem fazem incursões a uma Pedagogia. Todavia, os seus conceitos filosóficos apresentam toda uma potência capaz de movimentar a educação, produzindo abalos perceptíveis nos sistemas educacionais vigentes.

Parte-se do pressuposto de que a escola é um território fechado, com seus currículos universais, normas, leis e preceitos racionalizantes, opera segundo os interesses do Estado, uma verdadeira máquina de subjetivação. Nos últimos anos temos assistido a constantes ataques a educação, através de projetos de lei, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e a Escola sem Partido, que visam normatizar a educação em prol de uma educação universal e,

principalmente, neutra em relação às questões políticas que atravessam a sociedade. Assim, diversas temáticas como diversidade de gênero, sexualidades e religiões, para citar apenas essas três, estão sendo extirpada dos currículos oficiais. O cenário é desafiador, por isso entendemos que é preciso um trabalho ético e político de resistência do professor para criar pequenas fissuras para deixar vazar as singularidades, as intensidades, os afetos, os desejos. É nessa perspectiva que encontramos ressonâncias como o pensamento deleuziano, no sentido de pensar o professor como um nômade, que faz do movimento em sala de aula um ato de resistência, uma verdadeira máquina de guerra, para não se deixar fixar no confortável território estriado do Estado.

O texto será mobilizado por uma escrita rizomática, tecida em pequenos blocos, verbetes, trajetos ou pegadas, uma experimentação, que não pressupõe um início, meio ou fim. Não há um caminho correto, mas linhas de intensidade para fugir, desviar ou cortar o caminho. Cada bloco é uma entrada, uma abertura, um rizoma, sem ponto de partida, as entradas são múltiplas, mas como todo rizoma, as linhas da escrita se encontram, ressoa conexões, barulhos. O convite é para experimentar os blocos de escrita rizomática, extraíndo deles o que há de mais potente para pensar a educação, para então voltar ao caminho, pois uma escrita rizomática está sempre em trânsito, movimento.

Escreva então para destruir o texto, mas alimente-se. Fartamente. Depois vomite. Pra mim, e isso pode ser muito pessoal, escrever é enfiar um dedo na garganta. Depois, claro, você peneira essa gosma, amolda-a, transforma. Pode sair até uma flor. Mas o momento decisivo é o dedo na garganta (ABREU, 1976, p. 123).¹⁸

I

Os verbos de um (professor) nômade

¹⁸ Trecho da Carta escrita por Caio Fernando Abreu para seu amigo José Marcio Penido, o “Zézim”, durante o processo de produção do livro *morangos morfados* no ano de 1976. No conteúdo da carta, Caio estimula seu amigo a escrever, relatando o seu processo de criação e a sua admiração por Clarice Lispector e Dalton Trevisan, fala sobre a entrega que a literatura exige e dos personagens que ganham força e se libertam do autor, decidindo eles mesmos o desenrolar da história.

Guerrear. Recusar. Atirar. Trair. Libertar. Desferir. Fugir. Burlar. Caminhar. Empunhar armas. Roubar. Rir. Eximir. Esconder-se. Fissurar. Gargalhar. Inventar. Incomodar. Ciciar. Desejar. Desviar. Ziguezaguear. Saltar. Deslizar. Tanger Embaralhar. Dispensar. Escapar. Dedilhar. Vibrar. Criar uma frota. Vampirizar. Abalar. Gaguejar. Escusar. Rabiscar. Resistir. Lutar. Tomar para si. Transferir. Balbuciar. Fabular.

II O (professor) nômade

Deleuze e Guattari buscam inspiração no modo de vida do nômade primitivo. Bandos, tribos e povos vindos do deserto. Sua vida é sempre *intermezzo*. Habitam o caminho. Legatários, não têm história, mas geografia. Inventam a máquina de guerra. O movimento é o princípio, mas não o define, caminham de um ponto a outro, sem deixar de ignorá-los, “ainda que os pontos determinem trajetos, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 53) ocupando um espaço aberto, sem destinos. O movimento nômade é intensivo, velocidade. Ele cria para si outros modos de habitar o mundo, fabulando seu próprio território, vagando por trajetos indefinidos. Na Invenção uma vida, um caminho, uma dança, um modo de se conectar com o mundo, reside à potência para pensar um professor nômade, como aquele que reivindica para si um mundo. Reinventa uma escola, uma aula. O professor nômade não habita a escola, transita por ela, pois mesmo estando integrada a escola, não lhe pertence por natureza. O professor nômade afirmar as potências singulares que escapam dos sistemas de dominação escolar, fissuras, por elas vazam vibrações, desejos, sensações, artistagens, invenções.

III Desconhecido

O enfrentamento do professor nômade reside na potência de experimentar o desconhecido. Criar brechas, cavar uma toca, escavar trincheiras e, antes de tudo, ascender à diferença no pensamento, implodindo o território para territorializar e desterritorializar outros modos de vida, de escola, de educação... É com o desconhecido que o nômade inventa problemas para violentar o pensamento. O encontro fundamental é o disparador... A escola é, então, um signo...

IV O (professor) sedentário

Em oposição ao nômade, o sedentário. Habita a cidade. Coagula-se com ela. O movimento é extensivo. Pontos definidos. O deslocamento precede sempre um planejamento prévio. O percurso está sempre definido. Em frente, nesta direção, seguir sem desviar, são as palavras de ordem. O sedentário está subordinado ao percurso. Em seu habitat há sempre elementos funcionais em relação ao próprio trajeto (DELEUZE; GUATTARI, 2013). Se há professor nômade, de certo há também o professor sedentário de Estado. O seu caminho agora é delimitado por um currículo oficial, com seus conteúdos, habilidades e competências, carga horária, avaliação, métodos. O professor sedentário é imobilizado pelos elementos desse habitat. Há sempre uma força motriz estatal que o engendra em um trajeto linear. Os desejos, os encontros, os afetos, as intensidades, os devires certamente escapam dos currículos oficiais durante uma sala de aula, reclamam a afirmação das potências singulares da vida. O professor sedentário, todavia, não as reconhecer, pois elas não estão na ordem da linearidade de um caminho fixo, ao contrário, fulguram em um trajeto fluído, fluxos de intensidades que não interessam ao Estado. A educação, enquanto maquinaria do Estado, busca a universalização, distribuir sujeitos em séries na ordem da representação e da reconhecimento.

V Educação sedentária

A educação por todos os lados busca meios sedentários, que deixam o pensamento solidificar em armaduras duras, impedido as potências singulares de criar outros modos de aprender e de ensinar na escola.

VI

Recordações

Meu olhar estava fincado naquelas parafinas em chamas, decorando aquele monte de massa adocicada sobre a mesa. Não conseguia mais ouvir as palmas, a música, o canto que eclodia, não para mim. As luzes das chamas, sim, estas me seduziam. Lembro-me apenas da frase expurgada das cordas vocais ali presentes que diziam: “com quem será”. Certamente tal canto não me desligou do calor luminoso daquelas chamas. Teria eu a possibilidade de realizar ao menos um desejo (novamente) e ser correspondido? As chamas dançavam num sincronismo descontínuo, delirante, a magia negra que escapava me possuiu, seria esse o ritual do(s) desejo(s)? Seria agora a hora de gritar em silêncio o desejo dúbido do meu corpo? Gritei em silêncio, chorei sem lágrimas, tudo isso numa fenda temporal. A escuridão da magia negra me tragou mais um ano. As chamas apagaram-se, as lâmpadas estilhaçaram-(s/e), e outra vez, me ensurdeceram ao gritarem: Vicente... Vicente... Vicente... (SILVA; COSTA, 2017, p. 7).

VII

O trajeto

O trajeto do nômade não é linear, ele não se deixa estratificar em um território “o trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência e goza de uma autonomia bem como de uma direção própria” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 53). O nômade resiste, habita o meio, transita fora dos muros da cidade, de um ponto a outro, tornando o espaço um campo de intensidades, fluxos e matérias pré-formadas. O trajeto do professor nômade não é linear, o desejo é que o movimenta, arrasta-o pela vida, os encontros, os afetos e as intensidades são pontos traçados na areia. O professor nômade percorre um caminho fluído, deixando apenas rastro de pegadas fincadas na areia do deserto, traçados na intensidade dos instantes, dos segundos, efêmeras, até que a violência dos ventos as desfigure. O crucial para o

professor nômade não é o caminho percorrido, antes lhe importa a velocidade do movimento, o trânsito, o deslocamento da vida.

VIII

Liso e estriado

O nômade se distribui em um espaço liso, enquanto o sedentário está engendrado em espaço estriado. O espaço liso é ilimitado, construído pela variação contínua de vetores, não há horizonte, fundo ou ponto central. Ele é intensivo, informe isotópico, terra de fluxos, devires, encontros, afetos, desejos. O espaço estriado, por sua vez, é fechado, limitado pelo horizonte ao sistema métrico e dimensional, por ela passa a ordem, o dogmatismo, às leis, a representação, a castração, o eterno. O espaço estriado, por sua vez, é fechado, limitado pelo horizonte ao sistema métrico e dimensional. Extensivo por natureza, ele é mensurável e seus pontos de referencia são fixos, homogêneos, operado por meio da divisão do espaço abstrato. A escola é uma máquina de Estado, portanto, regida por um espaço estriado, limitado. Há sempre uma lei, uma regra, que subordina o ensino e a aprendizagem em um método universal. O espaço estriado da escola impede que as potências singulares saltem os muros curriculares, o movimento é limitado, há sempre uma barreira. A invenção, a criação e a fabulação não existem no território estriado, nele figura as prescrições, as identidades, dadas de antemão. Tais qualidades são resultantes da experiência do território, dos modos de habitá-lo e vive-lo, pois a questão que Deleuze e Guattari nos colocam não é mera oposição entre um e outro, ao contrário, estão misturados, coexistem em um mesmo movimento, um quer escapar o outro quer prender. O estriado pode ser alisado na medida em que o espaço liso pode ser estriado, um duplo contínuo em que até mesmo o deserto pode ser organizado. Porém, não podemos cair na armadilha de acreditar que “um” deixa de ser o que é para, então, torna-se o outro. Trata-se de um movimento de fagocitose, um ingerindo o outro, cooptando e sendo cooptado (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

XI

Alisar

O professor nômade distribui-se no espaço estriado da escola, transita por ela, sem, entretanto, territorializar-se. Liso e estriado é, antes de tudo, uma relação que o professor tem com a escola, assim, é possível estriar o espaço liso da escola, na mesma medida em que se pode alisar o espaço estriado. Eis o desafio de um professor nômade: distribuir-se no território, ocupá-lo, resistir ao estriamento sedentário do Estado, para então, alisá-lo (FOSTER, 2011). O professor nômade alisa o espaço estriado tornando-o aberto, intensivo, campo das singularidades e da diferença produzindo sempre a possibilidade do novo, construindo coletivamente, pois o que interessa é o povo que uma educação inventa.

X Versos

(...)
 Vou mostrando como sou
 E vou sendo como posso
 Jogando meu corpo no mundo
 Andando por todos os cantos
 E pela lei natural dos encontros
 Eu deixo e recebo um tanto
 E passo aos olhos nus
 Ou vestidos de lunetas
 Passado, presente
 Participo sendo o mistério do planeta
 (...)
 Novos baianos (1972)

XI Lutar

O professor nômade habita o território estriado, marcado pelo autoritarismo da escola, dos currículos oficiais, das leis estatais, da educação moderna, porém, em sua vida há sempre uma luta, uma batalha, um enfrentamento para alisar esse espaço,

tornando-o um campo de intensidades, devires, experimentação e transgressão do que está posto.

XII

O deserto

É no deserto que o nômade busca forças para escapar nos modelos populacionais de Estado. Território aberto, nele não existe horizonte fendendo céu e terra, os sistemas fixos de referência não ancoram lugar, ao contrário, são produzidas através de uma topologia dinâmica orquestrada pelo movimento dos ventos, das ondulações e da areia (DELEUZE; GUATTARI, 2013). O deserto emerge nessa obra em meio ao aspecto espacial geográfico da Máquina de Guerra. A vertente espacial nele imbricado possui uma clara relação com a teoria do espaço, articulada a partir da oposição entre liso e estriado. Nesta perspectiva o deserto é um espaço liso, ilimitado, construído pela variação contínua de vetores, não há horizonte, fundo ou ponto central. Ele é intensivo, informe isotópico distribuindo-se no território através de fluxos. “habitar o deserto, configurar-se em experimentação, velocidade e errância, evitando ao máximo os processos sedentários de estratificação” (HORN; OLEGARIO, 2013, p. 5), nele o professor nômade faz da escola um deserto, uma paisagem para fabulação de uma escola-outra, uma educação-outra, produzida a partir da potência dos encontros.

XIII

Fissurar

Fissurar as amarras que engendram a educação sedentária não é uma tarefa fácil, é preciso estar atento aos pequenos movimentos singulares que surgem durante uma aula, onde o singular escapa do universal. Quando o professor nômade consegue

capturar essas pequenas aberturas, a sala de aula, que antes era estriado, torna-se um espaço liso, um território da diferença, por onde desliza uma educação nômade.

XIV

Desterritorialização e Reterritorialização

Como é possível que os modelos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpetua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque da vespa, mas a vespa se reterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea, mas ela reterritorializa a orquídea, transpondo o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 18).

O nômade é um desterritorializador por excelência. A desterritorialização é um movimento, abandono de território, ao passo que a reterritorialização é o movimento inverso de construção do território. Ambos figuram como processos, não estão separados. Com o professor nômade a desterritorialização está no liame com a escola, assim como para nômade primitivo a relação está na terra, é por isso que o professor nômade se reterritorializa na própria desterritorialização. O professor nômade desterritorializa um currículo oficial, uma língua hegemônica, ele subverte essa realidade, desintegra esse real. O professor nômade escapa do forçado em busca do novo, de linhas de fuga, novos agenciamentos. Na desterritorialização, o professor nômade traz ao território da escola grupos minoritários, materializando vozes distintas, abafadas, silenciadas. O individual torna-se necessário e indispensável, para então se reterritorializar novamente na própria desterritorialização. Se o professor nômade se reterritorializa no território é para extrair daquele território as experimentações do corpo, as cores, os sons, os devires, para então partir para outras experiências, outros espaços, outros mundos.

XV

Resistência

No duplo movimento de entrar e sair, de habitar o dentro e o fora, encontra-se a resistência do professor nômade as duras linhas sedentárias do aparelho de Estado, uma resistência fundada na criação de um modo de vida nômade, que não responde aos comandos do aparelho de Estado, suas leis, seus sistemas educacionais e seus códigos sociais disciplinares.

XVI

Máquina de guerra

O nômade é o inventor da Máquina de Guerra. A guerra aqui em nada tem haver com o poder belicoso do Estado, seus soldados uniformizados, suas armas ou os seus tanques, a máquina de guerra não tem necessariamente por objeto a guerra, pois a guerra surge como “objetivo segundo, suplementário ou sintético, no sentido em que está obrigada a destruir a forma-Estado e a forma-Cidade com as quais entra em choque” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 15), ela é outra coisa, “um fluxo de guerra absoluta que escoar de um pólo ofensivo a um pólo defensivo e não é marcado senão por quanta (forças materiais e psíquicas que são como que disponibilidades nominais da guerra)” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 15). A guerra nômade não é contra pessoas, povos ou exércitos, mas para conjurar a formação de um aparelho de Estado, uma luta em meio ao deserto da vida para não se territorializar em um modo de vida sedentário. A resistência e a criação são forças motrizes de uma máquina de guerra nômade. A escola é engendrada em codificações, normas, condutas, leis... O professor nômade inventa suas próprias máquinas de guerra, resiste a todo esse sistema de massificação que busca o agrupamento e a ordem, inventando seus próprios modos de habitar a escola, criando seus próprios problemas, produzindo uma gagueira na língua oficial, afirmando as potências de ensinar e aprender. Criar uma educação pelas vias da singularidade que destoe do universal é um ato de resistência, uma máquina de guerra.

XVII

Um novo olhar

No movimento de criação de um “novo olhar” nômade reside toda a potência para pensar uma educação nômade, um professor nômade, um currículo nômade, medida em que o duplo movimento de territorialização e desterritorialização, ativa a criação de linhas de fugas que escavam trincheiras em um território estriado deixando vaziar outros modos de ensinar e aprender na escola.

XVIII

Declaro grito de guerra a...

A máquina de guerra compõe o elemento (des) arranjador de uma educação nômade, uma verdadeira máquina de guerra escolar que explode em linhas de fuga por todos os lados, declarando guerra aos sexos, aos desejos, as sexualidades, as identidades, ao sedentário, ao Estado, aos métodos, as formas, as significações, as estruturas, ao corpo, ao currículo oficial, a organicidade, a ordem, ao rosto, aos universais, as leis, a castração, a família, ao território, as palavras, as generalizações, as ciências, a representação, a vida...

XIX

Desarranjar

A máquina de guerra do professor nômade opera desarranjando as formas de organização e as relações socialmente construídas na escola, produzindo possíveis abalos no método, na forma, na estrutura e no pensamento. O professor Nômade inventa a máquina de guerra para criar saídas, movimento, linhas de fuga, multiplicando e proliferando vidas no deserto da escola e afirmando as potências da

vida, pois nas palavras de Deleuze e Guattari (2013, p. 109) “um movimento artístico, científico, ‘ideológico’, pode ser uma máquina de guerra potencial, precisamente na medida em que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento”.

XX

M(i)/(a)ropolítica

A educação sedentária é produzida na macropolítica, é como uma máquina de subjetivação, que produz indivíduos em série, das instituições, dos parâmetros, das diretrizes, produzida por aqueles que estão a serviço do poder, e pressupõe que o ensino corresponda a uma aprendizagem. A educação nômade é um ato de revolta, de resistência contra as políticas impostas. É produzida nas micropolíticas, na sala de aula, na “toca do rato”, no “buraco do cão”. É um ato de singularização coletiva (GALLO, 2003).

XXI

Ciência Nômade

A máquina de guerra nômade tem uma ciência menor em oposição à ciência sedentária ou régia do Estado (RAMOS; BRITO, 2018). A ciência nômade opera por meio de um “modelo hidráulico”, nele o que interessa é os fluxos, os devires, a heterogeneidade, opondo-se ao “modelo sólido” do aparelho de Estado, uma vez que este se preocupa em construir o idêntico, o eterno, o estável (DELEUZE; GUATTARI, 2013). Para além do modelo sólido do Aparelho de Estado, uma educação nômade não tem compromisso com a representação, à unidade ou o homogêneo, ao contrário, ela ascende sempre a uma ciência nômade, hidráulica, por onde escorrem os fluxos, as cores, os sons, os devires, os desejos... sempre em favor de uma heterogeneidade, uma multiplicidade que potencializa a vida. Mais do que indicar um caminho, uma verdade, uma resposta, o esforço do professor nômade é inventar problemas, movimentar o pensamento.

XXII

Deslizamento

O movimento tracejado pelo nômade configura o aspecto espacial geográfico. Na escola a sempre um modo de existência voltada para o sedentarismo e a estratificação no território, como consequência da oferta de recursos. O professor sedentário possui uma relação de propósito com o território, ao passo que na vida nômade, ao contrário, esses recursos só existem para serem abandonados e estão ligados ao trajeto que mobiliza a vida do professor nômade. Os caminhos percorridos entre ambos, *sedentários x nômade*, possuem funções completamente distintas, enquanto no sedentarismo o trajeto consiste em distribuir os homens num *espaço fechado*, regulado e atribuído, o nômade distribui os homens (ou animais) num *espaço aberto*, indefinido e não comunicante, uma distribuição sem fronteiras. Enquanto o espaço do sedentário é estriado, o nômade desliza por um espaço liso, sem traços, sem muros ou fronteiras. Um professor nômade conduz sua por deslocamentos, o movimento é sempre iminente, sem necessariamente está ligado à locomoção material do corpo, embora também o faça como forma de buscar outras experimentações na escola, mas o movimento do professor nômade pressupõe velocidade.

XXIII

Convite

7. Não argumente. Minta. 4. Não disserte. Desconcerte. 3. Não demonstre. Desmonte. 2. Repita. 2. Não falei? 1. Não termine pelo fim. 300. Nem comece pelo começo. 35. Troque o fim pelo começo. 53. E vice-versa. 3. Aproveite e troque tudo. 12. Esqueça os rodapés. Tente os rodopios. 136. Livre-se das referências. Perca-se. 90. Não cite. Vampirize. 28. Não ornamente. Desmanche. 39. Não embeleze. Suje. 89. Não decore. Borre. 55. Não limpe. Manche. 145. Não floreie. Desflore. 18. Não regule. Fabule. 48. Se perguntarem pelo método, responda: todo. 59. Se perguntarem pelo objetivo, diga: tivo. 111. Se perguntarem pela teoria, ria. 201. Se perguntarem pela norma, informe: não vi. 44. Se perguntarem pela coerência, gagueje. 8. Se

perguntarem pelo problema, abra: não tenho. 99. Se perguntarem quem disse, rebata: disseram. 250. Se pedirem para esclarecer, obscureça. 10. Não discorra. Distorça. 66. Não discurse. Desconverse. 200. Nem ordem, nem inversão. Diversão. 22. Não explique. Complique. 9. Não empilhe. Cave. 69. Não empaste. Raspe. 33. Não enfileire. Descarrilhe. 88. Não siga o caminho. Saia do trilho. 301. Não focalize. Disperse. 15. Não organize. Embaralhe. 78. Não dê forma. Deforme. 35. Não funda. Confunda. 101. Não centralize. Distribua. 102. Pra quê régua? Enfie os dedos. 38. Pra quê compasso? Meta os pés. (TADEU, 2007, p. 309-310).

Enfrentamento...

Uma educação nômade inventa, cria, resiste. A potência do nomadismo não está em empunhar armas, declarar guerras aos exércitos do Estado, ao contrário, é toda uma potência do exercício de liberdade, de experimentação, de fazer com que o pensamento alce vôos inventivos. Arrastar imprecisões, cores, imagens, sons, vibrações. Fazer do caminho a morada. Um professor nômade inventa para si suas próprias armas de guerra. A resistência e a criação são suas forças motrizes, elas destituem as verdades, conduz a educação para outro plano, quem sabe o deserto. O que interessa, antes de tudo, é a velocidade do movimento. Eis o caloroso convite deleuze-guattariano: MOVIMENTE-SE! Sem caminhos, sem trajetos, sem pontos fixos, apenas deslize pelo espaço aberto. Um desafio doloroso, desconfortável, digressão. Uma paisagem aberta para a criação, e não nos enganemos, não pressupõe uma receita pronta, uma estrutura ou uma forma. MOVIMENTE-SE, na escola, na rua, no deserto, nos currículos oficiais, na vida. Este também é o nosso desafio: MOVIMENTE-SE. Sem conclusões intencionais, hierarquizações, ou modelos, o nosso convite é para experimentar um modo de vida nômade em nossas salas de aulas, sem, entretanto, retornar as semióticas dos primitivos, e sim criar nossos próprios problemas, nossas máquinas de guerra, nossos modos de existência nômade, tendo como princípio a criação, a velocidade do movimento e a resistência.

Referências

ABREU, C. F. **Morangos mofados**. Nova Fronteira, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34, 2013.

FORSTER, G. Desterritorialização do "eu" em contos de Caio Fernando Abreu. **Revista de letras**, v. 2, n. 1, p. 23-36, 2011.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Autêntica, 2003.

HORN, C.; OLEGÁRIO, F. NOMADISMO E SUBVERSÕES EM EDUCAÇÃO. **Sofia**, v. 6, n. 3, p. 30-46, 2013.

RAMOS, M. N. C; BRITO, M. R. AS LINHAS QUE TECEM O APRENDER EO ENSINAR EM CIÊNCIAS. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 1, n. 1, p. 26-40, 2018.

SILVA, Carlos Augusto; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Construção de novos olhares a partir do cinema: encenando novas educações, sexualidades e des-gêneros. **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 1, p. 42-50, 2017.

TADEU, T. Políptico. **Educação em revista**, n. 45, p. 309-322, 2007.

Referência musical

Novos Baianos. Acabou chorare. Som Livre, 1972, **LP**.

Data de envio : 23 de abril de 2018

Data de aceite : 30 de junho de 2018

MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL SECUNDARISTA: NARRATIVAS VISUAIS/AUDIOVISUAIS TECIDAS EM PÁGINAS DO FACEBOOK

Raquel Silva Barros¹⁹

Resumo

O presente artigo visa a investigar os sentidos que os jovens de escolas secundaristas do Estado do Rio de Janeiro conferem através da escolha pela criação de páginas no *Facebook* onde estabelecem narrativas através de vídeos e imagens no contexto do movimento de ocupação. Que fios estabelecem por meio da produção dessas narrativas em um cenário onde não apenas o físico, mas o virtual se entrelaçam? Interpelamos por uma busca ao termo ocupação bem como o sentido de espaço que se apresenta em seu plano físico e virtual já que os movimentos de ocupação tiveram como pano de fundo articulações comunicacionais mediadas por Redes Sociais digitais. Identificamos a importância das diferentes singularidades que tecem/compartilham/visualizam narrativas audiovisuais estabelecendo um grande emaranhado.

Palavras-Chave: Ocupação Secundarista. Narrativas. Espaço. Redes Sociais.

SECONDARY SCHOOL OCCUPATION MOVEMENT: VISUAL/AUDIOVISUAL NARRATIVES ON FACEBOOK PAGES

Abstract

This article aims to investigate the meanings that the students of secondary schools in the State of Rio de Janeiro confer through the choice by creating pages on Facebook where they establish narratives through videos and images in the context of the occupation movement. What threads do they establish through the production of these narratives in a scenario where not only the physical but also the virtual intertwine? We call for a search for the term occupation as well as the sense of space that presents itself in its physical and virtual plane since the occupation movements had as background communication articulations mediated by digital Social Networks. We identify the importance of the different singularities that weave / share / visualize audiovisual narratives establishing a great entanglement.

Keywords: Secondary Occupation. Narrative. Space. Social Networks.

Introdução

¹⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas em Educação e Professora das Séries Finais do Ensino Fundamental nas Secretarias Municipais de Educação da cidade do Rio de Janeiro e Mesquita. E-mail: rachelbarros@yahoo.com.br

No final do ano de 2015, iniciava-se a primeira de muitas ocupações estudantis secundaristas que, em pouco tempo, tomaram conta de diversas escolas pelo país. O Estado de São Paulo tornou-se cenário do movimento neste primeiro momento. O projeto de reestruturação escolar proposto pelo Governo previa o fechamento de cerca de duzentas escolas, e a reorganização de diversas unidades, resultando em uma mudança na rotina de, aproximadamente, 300.000 estudantes.

Irradiando para outros Estados, o movimento de ocupação escolar ocorreu em meio à divulgação de projetos de leis e ações manifestadas pelos governos de cada região. O movimento teve uma proporção tão forte que em seu ápice, somente no Estado do Paraná, mais de mil escolas registraram ocupações. Com diferentes demandas e reivindicações, as pautas baseavam-se em melhorias na situação estrutural, condições mínimas para funcionamento, temas pedagógicos atravessados por questões políticas diversas que vem sendo alteradas e impostas.

Pensando no jovem junto ao seu smartphone, que o prende, mas que ao mesmo tempo o solta, que o liberta e o escraviza, que acende a busca pelo novo, renovado ou já arraigado, este que mais parece um chip de identificação, com suas personalizações em cores, formatos, tamanhos, que sim, tem a feição de seu possuidor, não se trata de apenas um dispositivo móvel, mas de um artefato que o faz transgredir limites e barreiras geográficas. Como não atentar para seu olhar a partir da tela de sua câmera, com seu enfoque impulsivo e atravessador, que invade, que não só observa, mas registra, que sente a necessidade de expor, de comentar, de assistir.

Não apenas os jovens ocupantes, mas eu, pesquisadora, que aqui escrevo utilizo dispositivos móveis para acompanhamento do que vinha sendo publicado nas páginas e diálogo com os sujeitos. Não só smartphones, mas câmeras fotográficas, notebooks eram utilizados como artefatos tecnológicos, onde os mais diversos tipos de interações eram realizados tanto nas ocupações, quanto na produção desta escrita.

É inegável a potencialidade oferecida pelo smartphone diante de suas inúmeras possibilidades, por diversas funções agregadas em um só lugar, dentro de seu pequeno tamanho. Este que me permite, através do aplicativo *Facebook* instalado, verificar as notificações que se apresentam e me convidam a navegar nas nuances estabelecidas. Me permite entrar em contato com os sujeitos através dos aplicativos

de mensagens instantâneas *Messenger* e *WhatsApp*, realizar gravações de voz utilizando outro aplicativo ao me encontrar com os sujeitos presencialmente, bem como fazer um *print* da tela que observo e me interessa, ouvir uma gravação, assistir a um vídeo realizado, fazer upload dos dados coletados em um ambiente de armazenamento digital online, utilizar o localizador para chegar até a escola ocupada, dentre tantas outras ações que, integradas, perfazem o conjunto das atividades que permitem a escrita desta produção textual. Fatores semelhantes se apresentam aos jovens ocupantes com posse desses artefatos em mãos.

É evidente a possibilidade de (re)criação, (re)produção e, por conseguinte, a possibilidade de distribuição de conteúdo potencializada a partir de um ambiente cultural pós-massivo como aponta Lemos (2006). Compreende-se que a relação do sujeito com as novas tecnologias e, conseqüentemente, seus produtos e processos, seja como um movimento de retroalimentação, onde as tecnologias são "realizações históricas, resultado de complexos embates políticos, dominação econômica e realização cultural" (FILÉ, 2011, p. 42).

O movimento de ocupação surge então apresentando-se como um contraponto discutindo e influenciando nas políticas públicas a partir do contato *peer-to-peer*. Essa forma de atuação que se apresenta de forma ampla, também pode ser observada a partir das narrativas que os jovens expõem na rede. Compartilhando relatos, imagens, criando *memes*, produzindo vídeos, os jovens ocupantes e/ou participantes de comunidades online enredam e dão vida aos acontecimentos que se dão no plano físico e virtual. As informações veiculadas, então, interagem estabelecendo conexões que vão além da ocupação física do espaço simbólico - a escola.

Pensando nesses laços, a pesquisa apresentada nesse texto, tem como objetivo compreender os sentidos que os jovens ocupantes de Escolas Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro atribuem através da escolha pela criação de páginas no *Facebook* como forma de estabelecer narrativas através de imagens e vídeos no contexto do movimento ocorrido no ano de 2016. Registrando e publicando imagens e vídeos através de seus smartphones, que laços estariam os jovens estabelecendo no

contexto de uma ocupação onde não apenas o presencial mas o virtual se destaca nesse cenário?

Em seu contexto maior de investigação, a pesquisa de doutorado que vem sendo tecida investiga o contexto de três escolas ocupadas no Estado do Rio de Janeiro. Para a composição deste artigo, optamos por fazer um recorte destacando diálogos realizados em uma escola acompanhada localizada na Zona Norte da cidade. Os diálogos tecidos com os jovens se deram após o período de ocupação. Como aporte metodológico, etnografias vem sendo construídas no decorrer da pesquisa buscando contribuições onde a netnografia e a etnografia face a face se encontram formando uma tessitura que vem a enriquecer o trabalho realizado.

Ocupando os espaços, estabelecendo elos

Assim como ocorreu na praça Tahir, no Egito, no Occupy Wall Street em Nova Iorque, nos Indignados na Espanha, no Movimento Passe Livre no Brasil e em diversos lugares do mundo, as ocupações estudantis secundaristas que vem ocorrendo desde o final de 2015 com força em nosso país, tem como pano de fundo um espaço de mídia, onde convergem-se imagens, vídeos, áudios, textos e outros recursos com narrativas que descrevem os acontecimentos, viabilizam ações e discutem-se possibilidades e desafios.

Assistimos, hoje, a uma retomada do sentido do termo ocupação, em que o anseio dos ocupantes é ter o controle do espaço, ainda que por um curto período. Deste modo, diversas pessoas ocupam esses locais fazendo uma nova organização do espaço com seu corpo. Para Malini, os movimentos de ocupação

servem como métodos de resistência para tomada de um local ou estabelecimento no tensionamento contra um adversário específico por um determinado período de tempo. São exemplos de políticas prefigurativas, em que não há diferença entre o que se busca e a forma como se busca. As ocupações são meticulosamente executadas e não são manifestações desprovidas de planejamento (2016, p. 53).

Tendo como espaço de luta ambientes físicos e virtuais, Castells aponta para uma conexão entre a “mídia social da Internet, as redes sociais das pessoas e a mídia tradicional tornou-se possível pela existência de um território ocupado que ancorava o novo espaço público na interação dinâmica entre ciberespaço e espaço urbano” (2013, p. 56).

Os ambientes físicos compreendem as escolas em que os alunos utilizam para demarcar simbolicamente suas lutas, fazendo deste espaço ‘moradias’ provisórias com o objetivo de demonstrar para a sociedade e o poder público que aquele espaço lhes ‘pertence’. São lugares com movimentos marcados pela ação do tempo e trajetória, já que, aqueles alunos que ali estudam passarão um período de suas vidas e ano após ano darão lugar a outros ingressantes.

Já os ambientes virtuais, são espaços em que eles, normalmente já transitam, porém, neste sentido das ocupações, com um viés de luta. Abre-se, então, um ambiente a mais ou utilizando espaços já transitados por eles para que possam expor suas demandas, comentar, discutir e tomar decisões. A dinâmica de ações que atravessam esses lugares ocorre de forma concomitante. Estes espaços físicos e virtuais já são visitados, permeados, habitados normalmente, independentemente de qualquer movimento. Porém, ao se falar em ‘ocupação’, depreende-se que algum movimento com algum tipo de motivação com tema instigante esteja em pauta.

Para entendermos melhor o que caracteriza o termo, recorreremos rapidamente à noção de lugar que “refere-se à demarcação simbólica de espaços, atribuindo a eles, a partir de relações estabelecidas, noções de pertencimento e identidade, orientando ações sociais e sendo por essas delimitadas reflexivamente” (HAMANN et al., 2013, p. 22).

Ao pensarmos no conceito de espaço, remetemo-nos ao plano físico onde podemos estar presentes de forma que visivelmente nos percebemos ali e podemos estabelecer relações físicas como um toque. Porém ao analisarmos o espaço virtual, depreendemos que a presença também pode ser percebida, bem como diversos elementos de interação e comunicação podem ser estabelecidos. Porém, há também a possibilidade de não ser visto pelo outro, mas nunca inerte na rede, já que todas as

ações que desempenhamos são traçadas, formam e fazem diferença ao se pensar em conexões de rede de uma forma mais ampla.

No *Facebook, My Space, Orkut, LinkedIn, Xing, Pulse* ou nos milhares de comunidades criadas através de softwares livres, nos meios de comunicação social – como NING, indivíduos constroem redes de contatos, de amigos, e de relações, participam de clubes, instauram grupos de trabalho, trocam mensagens, compartilham suas paixões, tagarelam, negociam coletivamente suas reputações, gerenciam conhecimentos, realizam encontros amorosos ou profissionais, desenvolvem operações de marketing e entregam-se a todas as espécies de jogos coletivos (LEMOS; LEVY, 2010 p. 12).

A possibilidade do estar junto, presente fisicamente, reforça as relações de contato entre os pares. Ainda que possamos estabelecer relações de comunicação, transpassando sentimentos e anseios, o contato físico não pode ser substituído e isso se reflete em todas as relações. Nas relações de ocupação em que o sujeito está ali, fisicamente, preenchendo um determinado espaço no lugar, como a escola, essa relação expressa uma maneira de estar presente que transpassa os limites que o virtual não comporta.

Os lugares de trânsito, como aeroportos, praças, estações de trem, supermercados e bancos, podem parecer lugares onde as pessoas estabelecem pouca ou nenhuma relação. São lugares caracterizados por autores como Marc Augé (1994) como ‘não-lugares’, onde os fluxos financeiros e políticos alteram nossa percepção de tempo e dimensão espacial. A velocidade excessiva, hábitos de consumo e geração de informação estariam nos levando a um individualismo exacerbado.

De fato, ao analisarmos de perto todos esses ambientes, veremos que relações simbólicas acontecem ali, uma vez que os prestadores de serviço e as pessoas que ali transitam expressam sentimentos e desejos ao estarem naquele ambiente.

Este movimento de registrar e apoderar-se do espaço urbano, transformando-o em lugar, está intrinsecamente ligado a esta memória dos acontecimentos, no exercício de atribuição de sentido e significado aos acontecimentos vivenciados nos espaços. Os locais de circulação, de encontro, de manifestação, colocam-se como potência para o sujeito produzir a si mesmo, já que o compartilhamento de desejos, ideais, conflitos, transforma o espaço em artefato cultural, em linguagem urbana (HAMANN et al., 2013, p. 24).

A comunicação que estabelecem pode se dar de forma mais ou menos ampla, mas o fato é que, ao se comunicarem, elas pertencem àquele lugar de alguma forma. Ao frequentarmos o mercado do bairro, o açougue ou a farmácia, desejamos retornar, ou não, podemos procurar outro local por afetividade, relação econômica, etc. Ao pensarmos nos movimentos de ocupação, estes espaços parecem elucidar estas relações afetivas de outra forma com maior constância e comprometimento. “Os ‘ocupas’ fomentam uma apropriação não apenas física, mas também simbólica de praças e ruas, estabelecendo novas relações ao afirmar identidades no convívio entre o indivíduo, o grupo e as possibilidades de “ser” na cidade atual” (HAMANN et al., 2013, p. 22).

A Fanpage como espaço de diálogo

Realizando filmagens, publicando fotografias, editando vídeos, escrevendo depoimentos, fazendo comentários, montando cartazes, criando *memes*, gravando áudios, alunos de escolas secundaristas, em geral um público jovem, realizam suas narrativas sobre o que acontece diariamente nas ocupações. Ao publicarem na rede, os autores dessas narrativas transformam-se em midialivrista, ou o hacker das narrativas como aponta Malini, onde são capazes de “rivalizar, subverter, contrapor com diferentes estratégias as narrativas produzidas pelos grandes conglomerados de comunicação” (2013, p. 12). Essa forma de atuação em rede baseia-se na prática de “*hackeamento*” sendo uma estratégia utilizada por grupos e redes onde realiza-se inovações em sistemas de computadores auxiliando na troca de informações e criação de outras comunidades utilizando o diálogo como forma de colaboração para além da resistência.

Pretto (2010) salienta a ideia de produção colaborativa e compartilhada com sua forma de atuação que vem se desenhando desde o século passado com o desenvolvimento da computação. Códigos abertos e *softwares* livres, desde então possibilitaram uma gama de conhecimentos que alavancou os caminhos da ciência da computação. A linguagem binária que possibilita o digital, não nasceu apenas de um planejamento e estudo horas a fio dentro de um laboratório em uma Universidade. Como aponta Pretto, estudantes se reuniam também em garagens e porões de suas

residências supervisionados ou não por seus professores. Confeccionando suas primeiras máquinas pessoais, “boa parte desse movimento tinha como princípio uma intensa lógica de partilhamento, inerente à própria cultura daqueles que passaram a ser conhecidos como hackers” (Ibid., p. 311).

Os grupos que se articulavam para trabalhar no desenvolvimento de artefatos tecnológicos sustentavam as bases de suas empreitadas em seis princípios que norteiam o código de ética hacker, tais quais (LEVY, 2001 apud PRETTO, 2010): primeiro, acesso total e ilimitado aos computadores; segundo, toda e qualquer informação livre; terceiro, procedimentos pouco burocráticos; quarto, julgamento dos hackers a partir de suas qualidades em seus trabalhos; quinto, articulação entre arte e os artefatos; e, sexto, fazer a vida melhor com isso.

Foi com esse conjunto de elementos éticos que os hackers trabalharam (e isso nos inspira a pensar nas necessárias transformações na educação!) de forma coletiva e aberta, criando os computadores, expandindo as redes de computadores e promovendo o nascimento da Internet (PRETTO, 2010, p. 312).

Pretto aponta para a ideia de uma ampliação das características da atividade hacker para o campo da educação, assim como também ressalta Peka Himanen, citada por ele, onde indica uma ampliação desse sentido em “todos os campos da atividade humana” (Ibid., 2010, p. 312-313). Diante disso, emergem possibilidades de se pensar em pedagogias, como aponta o autor, e aqui em especial

pedagogias que tenham na hipertextualidade, possibilitada pela cibercultura, o fortalecimento de uma rede não-linear de diferenças. As transformações necessárias apontam para um ritual de passagem da porta da sala de aula que represente o fortalecimento do “eu” e a aprendizagem da convivência com a diferença. Assim, quando essas diferenças existirem e formarem parte viva dos processos, perderá sentido a porta da sala de aula, uma vez que, através das redes e conexões, o diferente estará interagindo com o de dentro e com o de fora, instantânea e constantemente. O que vai importar será exatamente esse movimento de interação e troca (Ibid., p. 314).

Entrelaçando-se nas redes, mergulhando nos espaços presenciais e virtuais, investigando, observando, comentando, é possível costurar-se nas páginas publicadas no *Facebook* das escolas ocupadas buscando perceber suas nuances e hiperlinks.

Realizando uma busca através do *Facebook* sobre páginas de escolas ocupadas, tivemos acesso à página @OcupaMendes, que seria a página ‘oficial’ da ocupação da escola Mendes de Moraes, localizada na Ilha do Governador no município do Rio de Janeiro, por sinal, a primeira escola das escolas estaduais ocupadas em 2016.

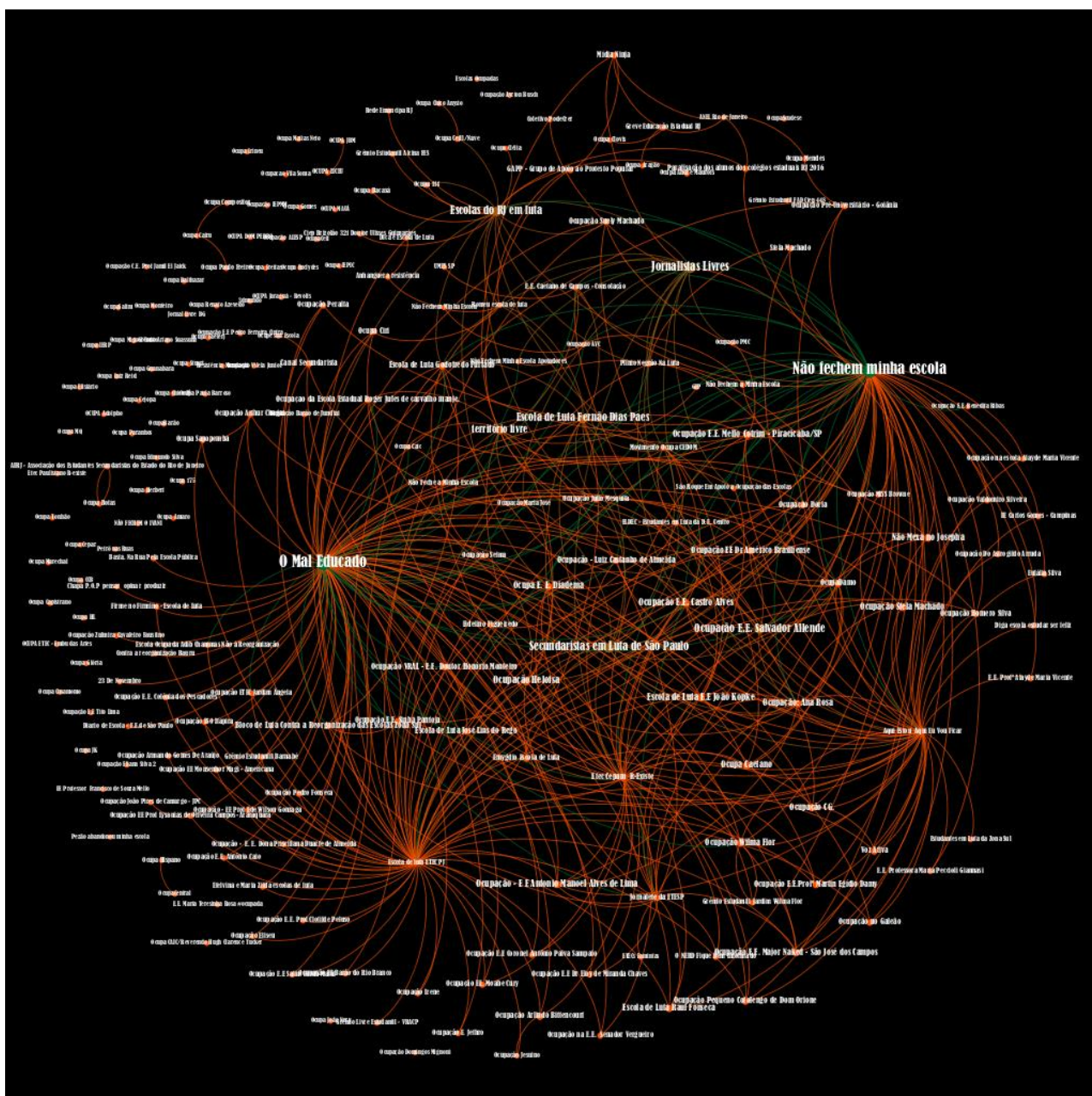
Sem precisar fazer uma outra busca, dentro desta mesma página acessada, podemos ter acesso ao @EscolasRJemLuta, que se trata de uma das centrais das escolas ocupadas no Estado. Acessando essa última fomos direcionados a outra, e outra e mais outra. Uma infinidade de páginas. Uma infinidade de links.

Percebemos que há várias páginas criadas pelos jovens dessas escolas no *Facebook*. Uma acaba por se relacionar à outra e assim podemos ter uma dimensão da quantidade de páginas existentes a partir de assuntos relacionados.

Clicando no link da página que mais interessa, o navegante pode ter acesso não só àquela página mas a uma infinidade de links que se conectam. E a partir daí, tem-se o grafo abaixo que Fabio Malini publicou em maio de 2016 e uma introdução que ele tece como podemos ver a seguir:

No grafo é possível ver qual página segue qual página. As páginas “Não fechem a minha escola” (205 mil fãs) e a “Mal Educado” (75 mil fãs) são as duas *fanpages* mais seguidas pelos Ocupas. Ambas funcionam como uma central única midiativista dos secundaristas, distribuindo com mais rapidez informações para um público mais diversificado. Com a entrada em cena das ocupações estudantis no Rio de Janeiro, a página “Escola do RJ em Luta” (37 mil fãs) se tornou a principal fonte de notícias no radar das escolas ocupadas cariocas. Essas três páginas, junto com Jornalistas Livres (382 mil fãs) e Mídia Ninja (750 mil fãs), formam as páginas com mais seguidores presentes no *feed* do movimento #OcupaEscola (MALINI, 2016).

Figura 1 - Rede de páginas do movimento #Ocupatudo que se seguem no Facebook



Fonte: <<https://medium.com/@fabiomalini/o-ecossistema-s%C3%B3cio-midi%C3%A1tico-do-ocupatudo-cf589a0781af>> Acesso em 20 abr 2018

Dentre todas as escolas que aparecem nesse mapa, percebemos que algumas estão localizadas no Estado do RJ como o @OcupaBacaxá, @OcupaMauá e @OcupaGomes, e também podemos ver que elas estão emaranhadas com várias outras escolas ocupadas de outras regiões do país. Esse emaranhado de nós se cruzam e se integram numa grande rede. Este é um exemplo dos rastros que deixamos ao

curtir, comentar, compartilhar ou seguir uma determinada página ou ter acesso a um link na rede social do *Facebook*. Vamos deixando rastros que constroem a nossa rede.

Esses rastros puderam ser registrados em mapas como esse a partir das narrativas estabelecidas por aqueles que navegam na Internet. Uma narrativa é caracterizada justamente por fatos, acontecimentos ou uma cadeia de fenômenos relatados em um universo onde constituem-se personagens de uma situação real ou imaginária. Nos protestos ocorridos em 2013, por exemplo, o Mídia Ninja fez a cobertura das manifestações que aconteceram em diversos Estados através de narrativas realizadas colaborativamente.

Essas produções, independentes, utilizaram a rede de Internet para divulgação de imagens, vídeos e relatos a partir daqueles que estavam nas ruas. Os *streamings*, tecnologia que faz o envio de multimídia através de transferência de dados, popularizaram uma forma de estar a par de acontecimentos sem necessitar da mídia oficial para fazer sua transmissão.

A Mídia Ninja fez emergir e deu visibilidade ao “pós-telespectador” de uma “pós-TV” nas redes, com manifestantes virtuais que participam ativamente dos protestos/emissões discutindo, criticando, estimulando, observando e intervindo ativamente nas transmissões em tempo real e se tornando uma referência por potencializar a emergência de “ninjas” e midialivristas em todo o Brasil (MALINI, 2013, p. 15).

As páginas das escolas ocupadas possuíam características semelhantes. A publicação veiculada se destaca exatamente pelo conjunto que a representa a partir de sua legenda, linguagem audiovisual trazida na postagem e/ou nos comentários tecidos pelos que visualizam a informação. O público que lê uma publicação na página, atenta-se, também, aos comentários realizados pelos participantes que muito dizem sobre o que está sendo veiculado. Os relatos do que cada um vivencia, publicados a partir de seus perfis pessoais, trazem à cena os protagonistas daquela situação. Ao serem vistas e compartilhadas por aqueles que navegam na página, as publicações dão legitimidade às ações que acontecem no plano físico e virtual, formando, assim, uma teia de conexões fluidas que se integram e dão vida ao movimento.

De fato, a *fanpage* criada pelos jovens ocupantes torna-se o canal oficial para que se possa entrar em contato com os ocupantes. Ao atentarmos para uma

publicação realizada na página, percebemos os comentários estabelecidos abaixo, as curtidas, os sujeitos que fizeram parte daquela trajetória estabelecendo elos com a publicação da página. A publicação que se faz naquele ambiente, surge com o nome da página da escola e não através de um sujeito único que esteja participando daquela publicação.

O que é publicado representa todos aqueles que ali participam do movimento. Essas narrativas se engendram às narrativas pessoais, onde o nome de cada usuário aparece, formam um todo, uma multiplicidade de vozes onde as intertextualidades se ligam e se misturam aos links e situações publicadas. Essas narrativas formam um grande tecido através de textos, imagens e vídeos que contam um pouco da história da ocupação nas *fanpages* de cada escola.

Narrativas ou histórias sempre foram muito importantes para manter as pessoas unidas em uma organização, pois elas podem exprimir o sentido de identidade e pertencimento – elas são capazes de dizer quem somos, porque estamos juntos e o que nos faz diferentes dos outros. Elas podem igualmente comunicar um sentido de causa, propósito e missão, exprimindo objetivos, métodos e disposições culturais – o que acreditamos, o que queremos fazer e como. A história certa pode manter as pessoas conectadas à rede que por sua flutuação não consegue antecipar a defecção. Pode, também, gerar pontes entre diferentes redes e a percepção de que o movimento tem um momento vitorioso (Ibid., p. 74).

Funcionando como uma mídia alternativa onde as informações eram veiculadas pelos próprios sujeitos presentes/participantes do movimento, a criação das páginas foi fundamental para divulgação e compartilhamento das ações.

Para a pesquisa, investigamos o contexto de três escolas ocupadas através da Internet e por meio de conversas realizadas face a face com os sujeitos. Uma delas, Técnica Federal localizada na Baixada Fluminense, no município de Seropédica, e outras duas localizadas em bairros da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Não buscamos nos ater apenas na observação das publicações realizadas nas páginas e diálogos online, mas em estabelecer interações através de conversas de forma presencial, indo até os locais onde os jovens estavam como forma de estreitar os laços com os sujeitos da pesquisa e perceber elementos que o virtual não oferece. Desta

maneira, mergulhados em um híbrido, optamos por reconhecer o caminho da pesquisa atravessado por etnografias.

Kozinets (2014) nos enuncia que o fazer etnográfico permite que o pesquisador analise - um grupo e tenha condições de compreender um fenômeno social. A etnografia fornece “um senso de experiências vivida pelos membros da cultura assim como uma análise fundamentada de sua estrutura, como ela funciona e, como ele se compara a outros grupos” (KOZINETS, 2014, p. 58).

Kozinets aponta para a existência de etnografias que em si seriam práticas assimilativas em que estão interligadas a outros métodos, muitos dos quais seriam nomeados separadamente, tais como análise de discurso, análise visual, observações. Esta forma de adaptação ou bricolagem caracterizaria a etnografia de acordo com Kozinets sendo sua abordagem “continuamente remodelada para satisfazer determinados campos de saber, questões de pesquisa, locais de pesquisa, tempos, preferências do pesquisador, conjuntos de habilidades, inovações metodológicas e grupos culturais” (Ibid, p. 61).

Optando por não aferir um peso maior à etnografia em contexto presencial ou em contexto *online*, mas uma triangulação que se completa, assumimos esse caminho como possibilidade de trabalho contínuo da pesquisa de doutorado em andamento.

Para o contexto deste artigo, costuramos parte das conversas estabelecidas em uma das escolas onde tecemos diálogos com os sujeitos. Em suas falas, percebemos o peso atribuído em relação à utilização da Internet no processo de ocupação. Eles ressaltam o *Facebook* como um canal onde eles poderiam se comunicar.

Pesquisador(a) - Vocês possuem a página no Facebook? Ela é eficaz?

A - É sim...muita gente se comunica.

C - Eu lembro que ano passado a gente teve... fizemos, assim que eu entrei, os terceirizados estavam sem salário durante três meses e aí eu e um grupo de alunos falamos - Ah, vamos fazer uma campanha de arrecadação de alimentos, e aí a página serviu muito tipo ... a assembleia que a gente fez. O refeitório estava entupido e a gente fez um vídeo de sei lá... dois minutos ...teve 8 mil visualizações...

Pesquisador(a) - E vocês tem outra página sem ser o (página X)?

A - Tinha a (página Y). Foi a primeira página oficial em relação à ocupação da escola mas tipo... como no começo a gente... estava aquele negócio de impulso e a gente não precisava dessas coisas, era

meio parada mas quando a gente queria fazer um informativo de hoje teremos tal coisa no colégio a página foi essencial...

Confirmando em suas falas com o que vinha sendo observado nas publicações realizadas nas páginas, o *Facebook* é compreendido, então, como “uma mídia social, por meio da qual é possível constituir redes sociais” (SCHLEMMER, 2014, p. 78). Essa conversa que se desenvolve nessa rede se mantém não apenas com o grupo de pessoas que ali estavam presentes no processo de ocupação mas através de um diálogo aberto com o público.

Pesquisador (a) - Por que vocês criaram uma página?

A - Criamos por conta de ... para mostrar que não era uma bagunça. Porque tinha gente que falava: - Ah, é uma bagunça e eles vão lá só para bagunçar o colégio. Não!

E - Falavam que era para bagunçar e se divertir e na verdade não era nada disso, é mentira! (...)

O povo achava que a gente curtia, jogava bola. Mas não, a gente fazia um planejamento. Na madrugada a gente trocava, vamos supor: Eu ficava de duas da manhã até oito da manhã rondando a escola e aí trocava o pessoal na outra noite. E assim a gente ia e postava na Internet porque o povo colocava que a ocupação na escola era uma bagunça mas na verdade não era nada disso.

O processo de escolha do *Facebook* como local onde as imagens e vídeos produzidos eram ali publicados tem como fator de forte influência a questão da ampla visualização possibilitada pelo ambiente. Através deste veículo, amplamente disseminado e utilizado em nossa sociedade, eles tinham a possibilidade de expor denúncias, se comunicar, compartilhar sentimentos e angústias bem como solicitar auxílio ao movimento. A página ajudava a reforçar a identidade do movimento e dava credibilidade ao que estavam fazendo através de divulgação das ações que estavam sendo feitas. Nas palavras dos ocupantes:

C- É por exemplo a página do 'Z' tinha sei lá... 16.000 curtidas, você via que a mídia mostrava um lado e pelas páginas a gente mostrava que era outro.

E também, a Secretaria de Educação não abria para o diálogo. Ficamos lá, tipo uns três meses no período da ocupação e não tinha um diálogo. E eu acho que página serviu para isso também, para mostrar que a gente tinha reivindicação e o secretário não estava querendo negociar. Então servia muito para isso, para a gente expor a nossa pauta.

Pesquisador (a) - Sem a página vocês acham que a ocupação tinha seguido mais à frente?

A - Não. Sem a página, não mesmo! Acho que duraria um mês, um mês e meio no máximo.

Pesquisador(a) - E chegou a...

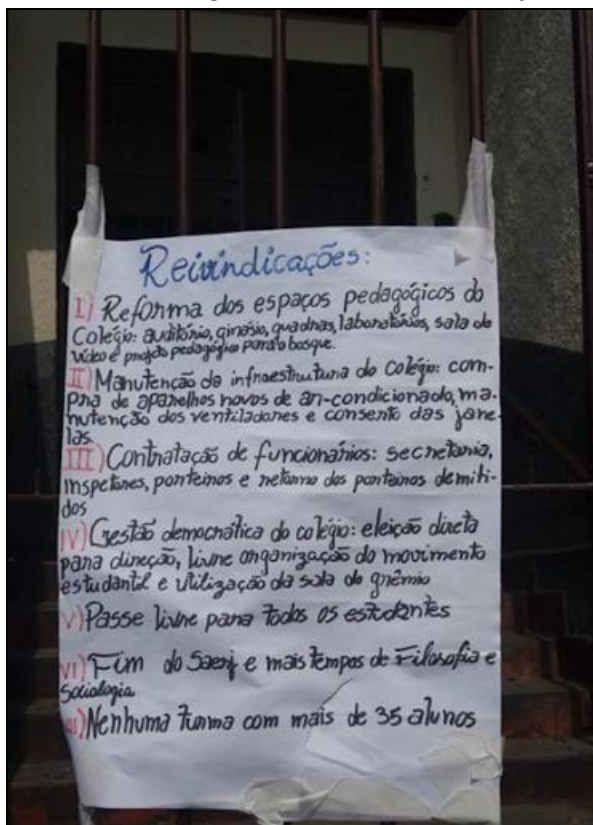
A - Três meses... Beirando quatro.

Essa forma de interlocução que eles buscam através da relação daquele que está presente nas ocupações junto àqueles que navegam pelas interfaces de suas páginas, dialoga com o que Castells define como comunicação. Esse processo, segundo ele, constitui um compartilhamento onde a troca de informações opera com o objetivo de partilhar significado. Esse processo de produção social de significado encontra no espaço público a possibilidade de comunicação socializada.

Tecendo suas narrativas nessa rede social *Facebook*, os jovens ocupantes encontram uma maneira de tornar pública as ações registradas e publicadas nessas páginas. A opção pela visualização ampla de qualquer usuário que tenha acesso à rede e a esses conteúdos, sem dúvidas expõe as demandas às quais eles predispõem a serem visualizadas. O encurtamento da distância entre o tempo e espaço propiciam que diferentes práticas sejam realizadas e veiculadas através da rede de Internet.

Repletas de imagens e vídeos, as páginas das ocupações revelam narrativas verbais e não-verbais que exprimem desejos, repulsas, angústias, sentimentos que indicam os anseios dos ocupantes.

Figura 2- Cartaz fotografado sobre a reivindicação dos ocupantes



Fonte:

<https://www.facebook.com/pg/OcupaCairu/photos/?tab=album&album_id=628893947257899> Acesso em 03 mai 2018

O cartaz trazendo as demandas pontuadas das reivindicações dos estudantes permaneceu presente durante o período das ocupações, e uma fotografia foi publicada na página da escola para mostrar a todos o porquê de estarem ocupando aquele espaço. Utilizando artefatos rotineiros como canetas hidrográficas e cartolina, eles expõem na escadaria de entrada da escola o cartaz. Para eles, é importante trazer essa pauta exposta no plano físico da mesma maneira, através de sua fotografia, no plano virtual, para mostrar que as reivindicações são temas que quando qualquer pessoa que ingresse naquele espaço deve observar.

O espaço escolar no qual eles reverberam suas ações está relacionado a uma busca por experiências democráticas que o incluem como lugar comum onde se dão suas práticas. O respeito ao posicionamento do próximo, representações coletivas e experiências sociais são fatores que estavam em constante debate no espaço físico e virtual.

a conexão entre a mídia social da Internet, as redes sociais das pessoas e a mídia tradicional tornou-se possível pela existência de um território ocupado que ancorava o novo espaço público na interação dinâmica entre ciberespaço e espaço urbano. (CASTELLS, 2013, p. 56)

A escola, espaço em que muitos de nós estivemos presentes, onde partilhamos hábitos e costumes por um bom período de nossas vidas, tornou-se local de ação e participação embalado por uma autogestão onde novas maneiras de fazer política se fizeram presentes durante e após a ocupação.

Expressando suas indignações e revoltas em forma de protesto, as ações não se mantiveram apenas durante o período de ocupação das escolas. A página continua ativa mas com menos intensidade nas publicações, incluindo demandas que se mantiveram após o término do movimento e desdobramentos que instigam uma luta contínua no espaço escolar.

Outras atividades vêm sendo desenvolvidas na escola, como a criação do Grêmio Estudantil, organização do espaço escolar, discussões semanais sobre temas que englobam o respeito ao outro, aulas específicas para preparação para o Enem, oficinas de grafite, dança entre tantas outras ações que possuem o intuito de fortalecer os vínculos entre toda a comunidade escolar. Chamadas através das redes sociais são feitas e os encontros são estabelecidos no espaço físico da escola. Eles retratam em suas falas - que participar do movimento de ocupação foi muito importante para suas vidas e uma mudança foi sentida em relação à postura dos alunos perante a escola, suas formas de agir e se posicionar diante de situações cotidianas em que esperavam que outras pessoas tomassem decisões.

Trazendo uma combinação de sentimentos, interpretações e ações, as narrativas estabelecidas pelos jovens demonstram uma construção de diferentes discursos que expressam singularidades já que “a narrativa é sempre um misto do pessoal com o político, da crença com a interpretação, da objetividade com a subjetividade, da informação com o testemunho, da ficção com a realidade, do original com a cópia, da singularidade com a coletividade” (MALINI, p. 124). Ao mesmo tempo, essas narrativas destoam da comunicação massiva justamente quando expressam suas

singularidades como aponta Malini. É um material que vai sendo produzido e está em constante processo onde

fórmulas prontas para uso, aprendidas como uso correto da gramática, dos códigos de conduta, dos códigos jornalísticos, etc., convivem e são descartadas pelas maneiras de dizer, de escrever, de criar, de estabelecer relações e vínculos, desenvolvidas por cada uma das pessoas ou de coletivos que produzem e se reproduzem na blogosfera, a ponto de compor – junto com as listas de discussão, os fóruns, os wikis, as redes P2P, etc. – um campo de energia cuja força se concentra em produzir curto-circuito no monopólio que a imprensa tem da opinião pública. (Ibid., p. 124)

Dessa forma, a ‘mídia de multidão’ (MALINI, 2013) com seus pequenos relatos, imagens captadas através de celulares, vídeos sem alta definição de imagem, áudios com ruídos de fundo vão sendo produzidos cada vez mais com seus produtos finais exibidos e distribuídos de forma pública e livre para um público cada vez mais amplo.

Considerações finais

Analisando os intercruzamentos que se dão a partir dos cliques nas páginas criadas pelos alunos ocupantes das escolas secundaristas, percebemos que os que ali navegam - estudantes, professores, diretores, pesquisadores, colegas extraclases dos alunos ocupantes, pais de alunos, familiares, e um público em geral que não tinha um determinado laço com os alunos ocupantes - tecem também emaranhados de conexões participando, discutindo, comentando e também visualizando as informações que se imbricavam na rede.

Estes, sujeitos, jovens, ocupantes, de onde ecoam as vozes que se produzem e são ouvidas pelo pesquisador são nada mais do que corpos que ocupam aquele lugar, a escola, as redes, atravessados por subjetividades que lhes conferem cicatrizes profundas e superficiais que vão lhes dizer o que são e onde estão.

Os alunos ocupantes do espaço híbrido engendraram seus laços em comunidades afins onde discutiam-se diversas questões, como os próximos passos da ocupação, demandas por resolução de questões de higiene, limpeza, alimentação,

organização, articulação e alternância de tarefas rotineiras, divulgação, privacidade, diálogo, entre outros. Eles compartilham cultura através de suas criações e produções.

Havia ainda aqueles alunos que não ocupavam o espaço físico mas somente o virtual por questões como permissão dos pais, medo de represálias, questões pessoais que os impediam, necessidade de uma observação afastada do movimento e outros aspectos. Ainda que seu corpo não fosse um material concreto naquele espaço físico da ocupação, eles se faziam presentes no espaço virtual com seus comentários, divulgações, articulação de doações, apoio, reconhecimentos que dão autenticidade aos movimentos que ali aconteciam.

O perfil de alguns professores, direção escolar, pais dos alunos e funcionários da escola, esses que possuem um vínculo mais direto com os alunos ocupantes, também podia ser visto na rede a partir de comentários, curtidas, compartilhamentos, auxílio em algumas demandas, diálogos favoráveis ou não e/ou apenas olhares sobre o que acontecia naqueles espaços.

Essas e outras comunidades se faziam não apenas dentro das comunidades já existentes das ocupações, como também se criavam fora daqueles espaços. Comunidades com fins específicos são criadas na rede. No *MySpace*, *Facebook*, *Twitter*, *Skype*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre outras diversas redes sociais, podem ser vistas comunidades que tratam do tema maior ocupação. Seja para desmitificar, encorajar, informar, debater questões, relatar casos, todas essas comunidades que se interligam, vinculam-se às ocupações ocorridas levando aos sujeitos que ali participam um “reconhecimento das identidades dos indivíduos e ao seu subjetivo de que ‘eu pertenço a este grupo específico’” (KOZINETTS, 2014, p. 17).

Com seus dispositivos móveis, os ocupantes registravam imagens, vídeos, realizavam *memes*, publicavam textos e mensagens, trocavam, compartilhavam, expunham, comentavam nas redes. E não apenas os ocupantes, mas todos aqueles que visualizavam, faziam suas considerações, curtiam, compartilhavam e estavam presentes fisicamente nas ocupações faziam parte deste emaranhado de nós que se lançam a partir de fios como uma grande teia que se amarra e se entrecruza.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. São Paulo: Papyrus, 1994.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**: movimentos sociais na era da Internet. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FILÉ, Valter. **Novas Tecnologias, Antigas Estruturas de produção de desigualdades**. IN FREIRE, Wendel (org.). Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011, p.31-47.

HAMANN, Cristiano et al. Movimentos de ocupação urbana: uma integração teórica através do conceito de happening. **Diálogo**, Canoas, n. 23, 2013, p. 19–33. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/929>> Acesso em: 15 ago. 2017.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEMOS, André. Ciberespaço e Tecnologias Móveis: processos de territorialização e desterritorialização na Cibercultura. **XV Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós)**, 2006, Bauru. Anais... Bauru: Compós, 2006.

_____; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

MALINI, Fabio; ANTOUN, Henrique. **A Internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. A multiplicidade do Eu no #OcupaEscola. **Blog**, 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@fabiomalini/o-ecossistema-s%C3%B3cio-midi%C3%A1tico-do-ocupatudo-cf589a0781af#.yidghb786>> Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Ocupação. **Blog**, 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@EAtivismo/ocupa%C3%A7%C3%A3o-3255b14a56a5>> Acesso em: 02 set. 2017

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, 2010.

SHLEMMER, Eliane. Prefácio. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir e compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018

Data de envio: 27 de março de 2018

Data de aceite: 16 de maio de 2018

NO CAMINHO DOS OSSOS: A ESCOLA DESENTERRANDO-SE²⁰

Rodrigo Torquato da Silva²¹

Heitor Collet²²

Resumo

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

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

IN THE WAY OF THE BONES: THE SCHOOL EXHUMING ITSELF

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Direito de aprender na escola pública

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

TERRITÓRIOS DE MILITÂNCIAS E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES ANDARILHAS NA AMÉRICA LATINA

Antônio Martins Vitor Júnior²⁴

Fábio Hebert da Silva²⁵

Resumo

Propomos nesse artigo problematizar a militância. Para tanto, lançaremos mão das discussões dos modos de produção de subjetividade e de vida. Este trabalho é sustentado por viagens pela América Latina. A escolha de viajar dá-se em função da ação estratégica na produção de conexões e alianças com movimentos que contribuam com práticas de militância. A imagem do andarilho, em contraponto à do turista, à luz dos nortes geográficos e magnéticos, é subsídio importante para a discussão dos modos de viajar e exercer militância. A militância, assim, emerge da afirmação da vida produzida nos encontros pelo andarilhar.

Palavras chaves: Produção de subjetividade. Militância. América Latina. Território.

TERRITORY OF MILITANCY AND PRODUCTION OF WANDERER SUBJECTIVITY IN THE LATIN AMERICA

Abstract

In this research we propose to problematize the militancy. Therefore, we shall lay hold of discussions about the ways of production of subjectivity and of life. This work is being sustained by trips throughout Latin America. The choice for traveling takes place(is) on the basis of strategic action towards the production of connections and alliances with movements that contribute with the denaturalization of certain practices of militancy. The image of the wanderer as opposed to the tourist, in light of the geographic and magnetic norths, is important subsidence for the discussion of the ways of traveling and exercising militancy. Militancy, thus, emerges from the affirmation of life produced in the encounters by the wandering.

Key-words: Production of subjectivity. Militancy. Latin America. Territory.

²⁴ Psicólogo e mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), é fundador e diretor do Centro Cultural Eliziário Rangel e docente de psicologia na Faculdade Europeia de Vitória (FAEV). Desenvolve atividades ligadas à produção de subjetividade, cultura, artes e políticas no contemporâneo. diretoria@cger.art.br

²⁵ Psicólogo, Doutor em Educação pela UFES e professor adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional da UFES. Atua principalmente com os seguintes temas: Análise Institucional, Políticas Públicas de Saúde, Transdisciplinaridade e articulação entre Psicologia, Antropologia, Filosofia e Literatura. fabiohebert@gmail.com

Antes de qualquer coisa, uma apresentação

Caro leitor, este trabalho é um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulado “Militâncias: andarilhando pelos territórios de vida”, defendido em 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPI-UFES). Interessa-nos, tanto na dissertação quanto nesse artigo, pensar as práticas de militância no contemporâneo. Para nós a militância é importante pela possibilidade de criação de mundos e de possíveis. Para tanto urge questionar como vimos militando.

Desse modo, tentaremos fomentar caminhos, alimentado por discussões onde a militância é tomada como efeito das indagações e dos estranhamentos. A militância, assim, não está dada de antemão; ela emerge junto aos movimentos dos encontros forjados pelos caminhos desse texto. A atuação junto à população em situação de rua, através do *Projeto Andarilhos*²⁶, no Brasil, disparou o interesse em uma pesquisa assentada nos encontros com movimentos na América Latina, sobretudo pelas legalizações da maconha, do aborto e do casamento igualitário no Uruguai; pelas lutas por educação pública e gratuita no Chile e com os movimentos zapatistas no México. A escolha por viajar dá-se em função da ação estratégica na produção de conexões e alianças com movimentos que contribuam com as desnaturalizações de certas práticas de militância e, simultaneamente, atente-as para a dimensão da produção da subjetividade. Objetivamos, com isso, produzir encontros e narrar histórias surgidas no percurso do andarilhar por territórios de vida. A militância, assim, emerge da afirmação da vida produzida nos encontros pelo andarilhar.

Andarilhar enquanto princípio

Avaliamos que a viagem é uma importante ferramenta na construção de conexões de forças e intensidades subversivas, isto é, que tem a capacidade de

²⁶ O *Projeto Andarilhos* é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Psicologia da UFES desde 2010 e atua na cidade de Vitória junto à população em situação de rua vislumbrando uma vida que valha a pena ser vivida.

produzir rupturas no mesmo e no idêntico, instaurando modulações afirmadoras da vida enquanto múltipla e diversa. Por isso, nossas andarilhagens são orientadas por um norte, indicados por uma bússola. Nossa bússola nos é importante porque auxilia no deslocamento em certos territórios. Ela nos orienta, dando-nos uma referência provisória num espaço. A bússola sempre aponta para um norte. Entretanto, engana-se quem pensa que o norte apontado pela bússola é necessariamente um norte fixo e imutável. É que nossa bússola não aponta para um norte geográfico, mas sim para um norte magnético.

O norte geográfico é um norte das convenções, um norte arbitrário. A partir dele é que se define, de forma previsível, onde estão as demais direções. É usado para localizações de pontos pré-estabelecidos, num mapa bem detalhado e especificado. Porque já está dado, tal norte favorece os olhares gerais e universais, e acredita portar a verdade da rosa dos ventos. É um norte das certezas.

Já o norte magnético é um norte inventado. Varia de acordo com as ondulações de um mundo. O magnetismo é mutável. Flutua, com velocidades distintas. A configuração desse norte como referência está ligada à conjunção de forças de um lugar. É errante nos pontos cardeais. O norte magnético é um norte das experimentações.

Apostamos no norte magnético, que se modula sem deixar de ser referência, como uma orientação nas nossas viagens. Nos encontros que teceremos no andarilhar, um norte também se forja. Encontro e norte são co-emergentes.

Andarilhar, assim, é lançar-se aos encontros. Andarilha, sobretudo, aquele que se permite experimentar o que se passa em um lugar; e não apenas aquele que porta nas mãos passaporte e bilhetes para uma viagem. A imagem do turista em contraponto a do andarilho ajuda em nossa conversa²⁷, entretanto, exige cuidado. Afinal, trata-se de estar em movimento e não de estabelecer categorias.

O turista está preocupado em conhecer o que lhe mostraram, seja em um filme ou em uma revista. Sua atenção está focada no ponto – turístico – e naquilo que

²⁷ Alguns elementos desse artigo foram subsidiados pelas discussões provocadas por Michel Onfray. A esse respeito consultar: *Teoria da viagem: poética da geografia*/ Michel Onfray; tradução de Paulo Neves – Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

“já está lá”. Para ele não há *um* lugar, mas *o* lugar²⁸. Há nas mãos, via de regra, guias ou roteiros do destino para obter um melhor panorama ou o ponto de vista “mais fiel” de onde visita. Ao viajar, o turista compara. Busca o que não varia. Seu olhar reconhece o que leu nos mapas e roteiros das agências de turismo. Está atento às linhas de igualdade e de semelhança, ambas ligadas a uma ideia de essência e comparação.

Diferente disso, um andarilho está atento às sutilezas e às forças que atravessam *um* lugar. Esse andarilho exerce uma capacidade de esquecer o que supostamente sabe dos lugares. Ele estuda como quem tateia os lugares, entretanto, não se contenta. Inquieto, lança-se nos lugares para experimentá-los. O esquecimento é importante na exata medida que lhe permite o abandono das certezas e das referências fixas. Desse modo, não há norte universal que o guie, mas há, tão somente, nortes experimentados e a se inventar. O norte é a composição de uma passagem. É no encontro com os magnetismos que um norte se forja. Um andarilho está atento às linhas de passagem e de composição.

O itinerário pode até ser comparável, a viagem não. Cada viagem é *uma* viagem, cujo irrompimento de histórias e geografias expressam a impossibilidade do enquadramento da experiência. É da ordem do singular. Assim, a fidedignidade ou a averiguação não fazem sentido a um andarilho. A viagem é o que favorece as conexões. Desse modo, andarilhar não é necessariamente dar a volta ao mundo; andarilhar é, em princípio, inventar mundos. E este é também o nosso princípio: a invenção de mundos cuja vida seja entendida para além do campo biológico; vida quanto sinergia coletiva forjada em um campo de intensidades²⁹.

²⁸ O artigo definido “o” está destacado por indicar uma totalidade cara aos movimentos turísticos. Por sua vez, o artigo indefinido “um” também está em destaque e aponta para uma singularidade importante ao movimento andarilhante. Ao longo desse artigo, apostaremos no uso do segundo artigo.

²⁹ Sobre isso, ver: PÉLBART, P. *Poder sobre a vida, potências de vida* in: PÉLBART, P. *Vida capital – Ensaio de biopolítica* São Paulo, Iluminuras: 2011.

Efeitos de andarilhagens: militâncias e produção de subjetividades

Hegemonicamente, subjetividade é tratada como antônimo de objetividade. Ora, se a objetividade é aquilo que está no plano das certezas, da quantificação, do “fora” e da mensuração, subjetividade seria o contrário. Nesse sentido, subjetividade pode ser entendida como algo intimista e pessoalizado, o que implica na criação, ou melhor, na preexistência de uma identidade essencial como dimensão interna, que determina a experiência. Lidar com subjetividade, nessa direção, seria o mesmo que lidar com modelos chapados e padronizados, que implicam certo modo de viver e sentir: um modo de ser homem, mulher, criança, de amar, de morar, de relacionar-se, de movimentar-se.

Podemos pensar a imagem do turista aproximando-se desse modo de conceber a subjetividade, por ter como problema a forma classificável, do que é e não muda. Esse turista é consumidor de pacotes de serviços. Sua preocupação é se a viagem contempla ou não suas expectativas. Poderíamos pensar que esse modo de entender a subjetividade atua nessa direção, acreditando haver um protocolo de como ser na vida: como ser homem, como amar, como ser criança, por exemplo. Traçam-se diretrizes que tentam inferir os graus de masculinidade, de amor e de infância; julgando, com crivos universais e apriorísticos, se se é mais ou menos homem, mulher, amor, etc. A identidade emerge nesse ponto e é “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 80). Entretanto, essas expectativas nunca são contempladas por completo. Há algo, que é fundamental considerar, que escapa ao roteiro do guia de viagem do turista e a esses protocolos e *manuals* de como viver. Nesse sentido, conectamo-nos com outro modo de entender subjetividade, tomada na dimensão de produção.

Ao andarilho são caras e preciosas as singularidades dos encontros e, por isso, ele está mais próximo desse modo de entender subjetividade como usina, que “tem a ver, sim, com as maneiras como em princípio todos os elementos [...] funcionam e se articulam; ou seja, com a maneira como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de estar aqui ou ir embora” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 81).

A produção de subjetividade, portanto, conecta-se com um modo de produção do real, instaurando outra lógica na contramão das naturalizações e dos dados prontos e fixos. Trata-se, sobretudo, de invenção. Tudo é produzido, inclusive o modo de produção. Se há referências ou equilíbrios, eles são sempre provisórios. Com isso, a produção de subjetividade pressupõe a multiplicidade e a provisoriedade do real. E “as multiplicidades são a própria realidade, não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.8).

A subjetividade pode funcionar como um norte magnético quando se atenta às sutilezas das variações, das ondulações e das posições, fabricando nortes locais e situados. Um norte provisório que se forja nos encontros. Afirmar subjetividade como produção é um dos efeitos do andarilhar. Um outro seria justamente a militância. Tanto uma como a outra, assim, pode se forjar ora no campo das certezas ora no campo das experimentações, isto é, ora orientado por nortes magnéticos ora por geográficos. Não se trata de uma dicotomia dos nortes: trata-se de movimentos junto ao território. Como estar atento às produções de subjetividade e aos modos de militâncias mais atentos a dimensão da experimentação de um mundo, rompendo com os absolutos e afirmando singularidades e multiplicidades? Eis aí a questão que atravessa nossas histórias. Para situar do que estamos tratando elegemos uma das histórias narrada na dissertação a qual esse artigo se desdobra.

Um Zapata na festa do bairro

Nos últimos dias de dezembro, no sudoeste do México, os bairros mais pobres da cidade de *San Cristóbal de las Casas*, no estado de Chiapas, fazem uma festa. A cidade estava repleta de pessoas, quase todas fantasiadas. Eram tartarugas ninjas, Bobs Esponjas, Chaves e Batmans. Como procissão, o povo seguia os carros alegóricos que iam logo à frente, como que puxando a caminhada. Nos carros havia personagens bíblicos. Parecia-nos que todo o povo daquela cidade caminhava naquele percurso festivo, que cortava a cidade de leste a oeste.

Vimos a movimentação pela porta de onde estávamos. Decidimos caminhar junto àquela multidão. Dois quarteirões de passos bastaram para conhecermos Victor. Acompanhava-o seu irmão e mais duas crianças pequenas. Não demorou até que conhecêssemos as suas respectivas esposas, mães dos pequenos. Antes mesmo do terceiro quarteirão, estávamos todos apresentados.

- *De onde você é?*

- *Do Brasil*, dissemos.

- *Brasil? Branco assim? Achei que fosse Italiano, Canadense, gringo*³⁰.
Sorrisimos.

- *Somos latino-americanos então! Mescla de histórias e de gente*, disseram-nos.

Passamos pela praça, seguimos pela calçada, paramos na rua da feira. Nossas conversas compunham certa paisagem político-existencial. Victor conta-nos de um México marcado pela exploração de um norte. Falava em transitar, enquanto mexicano-chiapaneço, por territórios produzidos entre um sul do norte e um norte do sul. É que, da América do Norte, região continental onde seu país se localiza, o México é o mais sulino, o mais mesclado. A mescla era entendida, por certo norte, como uma perda do original, dizia-nos.

- *Que original?*, questionamos.

Victor ria. Contava-nos de um México que, ao mesmo tempo, era um norte no sul, por atualizar movimentos de desqualificação com os vizinhos latinos - sobretudo ali na região fronteiriça com a Guatemala - e um sul do norte, referindo-se à relação, sobretudo, com os Estados Unidos e o Canadá.

Mas como funcionava aquilo?

A risada dele era uma chacota a esses nortes geográficos que tentam ignorar os magnetismos e estabelecer uma verdade única, uma história padrão. Rimos com ele.

³⁰ Gringo, para grande parte dos países da América Latina, refere-se às pessoas provenientes dos EUA. Contam que tal expressão originou-se no México, quando em luta contra a ocupação territorial dos estado-unidenses. Vestidos de verde, os soldados dos EUA eram expulsos aos gritos pelos soldados mexicanos que, em inglês, ordenavam: *green, go!* No Brasil, a expressão gringo é genérica e refere-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade.

Victor não gostava dos que vinham do norte. E chamava-nos a atenção: os do norte podem vir de qualquer ponto cardeal, independentemente da posição geográfica do globo terrestre. O norte global, do qual Victor não gostava, parecia ser um norte da arrogância e da prepotência: o norte que crê portar a verdade. Tal norte foi o que possibilitou, ao longo da história, o massacre das civilizações Maias e Astecas. É esse norte que ainda se esforça em empreender um entendimento binário entre o que é melhor e pior, desenvolvido e subdesenvolvido, fabricando rankings que tentam qualificar e quantificar a vida por medidas calcadas em critérios universais.

Atrás dos carros alegóricos, caminhávamos e celebrávamos a produção de um norte outro; um norte menos nortista e mais aberto às variações. Como o outro, esse norte também pode vir de qualquer direção do planeta, entretanto é, em qualidade, radicalmente distinto do anterior. É local e situado. Um norte com estória. Victor contava que estar atento às variações de um território é o que pode permitir a vida num lugar. Isto é, uma vida não julgada por crivos universais e invasores, mas sim uma vida que se avalia por critérios tão situados e provisórios como o próprio norte.

Victor conta-nos que os índios originários daquele sudoeste mexicano dedicavam-se a pensar nas variações do mundo. Inventaram um calendário e uma organização do tempo em estações. Isso era possível porque dedicavam atenção às variações daquele território. Plantavam, assim, alimentos e cultivavam relações sintonizadas com certos magnetismos. Maia significa amor. E amor pressupõe cuidado. Cuidar é estar atento a essas vibrações, sutis vibrações indicadas por um norte.

Victor continuava a nos dizer que a atenção e o cuidado com os magnetismos, estes que temos aqui e nos transformam provisoriamente naquilo que somos, permitem-nos inventar. Uma colheita de um verão nunca é idêntica à anterior e possivelmente jamais será como a próxima. O que colhemos, dizia, fala de um cultivo pautado em harmonia com os magnetismos vários: os da terra, os do vento, os da chuva, os do sol... Inventamo-nos junto a eles. Se a harmonia muda, isto é, se o mundo muda, nós mudamos também: e o contrário é verdadeiro. O mundo e nós estamos em harmonia, fazemo-nos juntos – contava-nos.

As praças, as calçadas e a rua da feira já tinham ficado pelo caminho. À nossa frente jazia uma Igreja. Ela tinha a beleza com que apenas o barroco mexicano poderia presenteá-la. Como de costume, a porta estava aberta. Entramos.

-Você acredita em Deus? – pergunta-nos.

Gaguejamos. Somos percorridos pelas discussões acadêmicas, por nossas formações não universitárias, pelas certezas e dúvidas de uma vida.

– Sim, respondemos.

- Sou Zapatista.

Lágrimas nos nossos olhos. Para ele, ser Zapatista implicava em ter fé. Nosso olhar lacrimejava de beleza. Algo entre nós atçou uma fé, atçou uma confiança.

- É que ser Zapatista é algo perigoso por aqui, dizia-nos.

Saímos da Igreja e comemos da mais gostosa comida chiapaneca que pode haver. É que, ao final da caminhada da Festa do Bairro, as pessoas compartilhavam um almoço que era servido no horário do jantar.

Anoiteceu.

Em um gesto de cuidado, Victor fez questão de nos levar até o centro de *San Cristóbal*. Antes de nos despedirmos, ele nos avisou que a luta chegou à cidade. Está em todo mundo, afirmava. Mas exige. É que a revolução não faz as compras do fim do mês, lamentava-se. E cumprimentamo-nos afirmando que ser Zapatista, antes de tudo, é ter fé nas forças magnéticas que constroem tanto um lugar quanto nós mesmos.

Apertamos as mãos e os corações. Prometemos que estaríamos sempre em contato. Nunca mais nos vimos. Nunca mais nos desconectamos dele.

Como fazer outro mundo possível?

A partir de nossas histórias-trajeto percorridas, apostamos não mais o novo, mas sim o *outro*. A novidade é própria do capital³¹; serve como mercadoria aos turistas, orientados somente por nortes geográficos. O novo está intimamente ligado com os movimentos do comércio, do que é mercado. O *outro*, ao contrário, está ligado com as experimentações, os devires e as subversões. O possível, assim, estaria ligado não ao plano do novo, mas sim a do *outro*.

Certos ventos sulinos, dos quais nosso amigo Zapata se referia, refrescam os sentidos produzidos nos encontros América Latina afora. O que acena para nós é o entendimento de que a vida não é uma posse, tampouco uma propriedade ou um bem. A vida não é, por natureza, atrelada às engrenagens do capital. Afirmar isso é afirmar que a vida desconhece os absolutos de dono e as verticalizações das relações de patronato. Assim, a vida, quando não atrelada às engrenagens do capital, não pode apenas ser nova: a vida pode também ser outra.

As experimentações da vida estão conectadas com linhas do público, isto é, com linhas da multiplicidade³² e da singularidade³³, sempre coletivas, locais e situadas.

A vida é tecida por meio de várias práticas sociais que se forjam no embate desigual de forças instituintes – forças não hegemônicas – com forças instituídas, isto é, forças hegemônicas³⁴. O embate dessas forças dará contorno ao que Lourau (2004)

³¹ Entendemos que o capital funciona como máquina, produzindo riquezas, mercadorias e subjetividades. Tal maquinaria está intimamente ligada “à instauração, a longo prazo, de imensas zonas de miséria, fome e morte, que parece, daqui em diante, fazer parte do monstruoso sistema de ‘estimulação’ do Capitalismo Mundial Integrado” (GUATTARI, 1990, p. 12). Desse modo, tal arranjo capitalístico, como nos diz Félix Guattari (1990, p. 15), indissocia-se “da produção de existência humana em novos contextos sociais”.

³² Multiplicidade, na esteira deleuziana, longe de ser um conceito abstrato, diz de atravessamentos coletivos que não se limitam a um sujeito ou um objeto e que apontam para as diversidades.

³³ Singularidade diz das diferenças que nos compõe em nossas relações com o mundo.

³⁴ O instituído diz respeito às forças majoritárias e vigentes. O instituído, ao contrário, diz respeito as forças que estão em vias de instituir-se, são forças não hegemônicas. O jogo entre essas duas dimensões, como aponta Lourau (2004) faz como que uma instituição seja realidade inacabada, sempre em construção.

chama de instituição³⁵. Assim, emergem as instituições amor, família, amizade, viagem, militância, entre outras.

Entre as instituições, a instituição pesquisa é cara para nós. Apostamos que há a possibilidade subversiva da produção de outros movimentos no curso do saber que ajudem a aumentar o brilho da aquarela que é a vida. No entanto, não se trata de um elogio à pesquisa em si. Há práticas de produção de vida e de morte, simultaneamente nas pesquisas em curso. São as práticas que dão o tom as instituições; e assim também é com a instituição pesquisa.

Os nortes em nós de certo modo de se fazer pesquisa tinham a meta de trazer termos de consentimentos assinados. Tais termos, num certo modo hegemônico de entender pesquisa, era a garantia que contássemos dos encontros, das histórias e dos casos pela América Latina. No entanto, essa certeza gaguejou. No Uruguai tivemos recusas por assinaturas individuais: os termos foram assinados em nomes dos coletivos. No Chile o mesmo se passa. Já no México nos deparamos com uma pergunta-provocação, após a negativa de assinar o termo: “- Desde quando alguém pode conceder uma história?”.

A impossibilidade de consentir uma história acontece justamente por que a vida diz de embates de forças que extrapolam o campo das identidades. Ao tomar a vida na dimensão da produção, do coletivo e do plural estamos, necessariamente, abandonando as crenças no estado de coisas internas ou externas a nós mesmos. Não há, dessa forma, plumas de essência ou céus de transcendência (ROLNIK, 2011). Os encontros, portanto, não são entre pessoas. Os encontros são entre intensidades, devires e forças. A crença no sujeito é uma crença na unidade e na permanência (NIETZSCHE, 1887) e pressupõe noções de interioridade e exterioridade, ambas alinhadas com um entendimento de uma subjetividade-identidade, caras àqueles que se orientam exclusivamente pelos nortes geográficos, ignorando o magnetismo dos nortes. Desse modo, as histórias são públicas, por excelência.

Os encontros, destarte, produzem outros sentidos, tanto para os nortes geográficos, quanto para os magnéticos, uma vez que a questão, para nós, não é o

³⁵ A instituição, para Lourau (2004), “não é um nível da organização social que atua a partir do exterior para regular a vida dos grupos ou as condutas dos indivíduos” (LOURAU, 2004, p. 71). A instituição passa por dentro dos liames da vida, produzindo-nos e sendo produzida, ininterruptamente.

norte em si, mas as práticas que o engendram, produzindo as instituições – pesquisa, por exemplo. O exercício, aqui, não é o da negação do norte geográfico, mas sim a afirmação dos magnetismos que forjam um caminho a ser andarilhado. A afirmação já faz minguar a hegemonia das práticas que escutam apenas as certezas geográficas.

Nos rastros de um entendimento hegemônico dos nortes geográficos, a militância é entendida como uma ação programática com regras claras e objetivas podendo ser exercidas em grupos, comumente concebidos com movimentos sociais. Tais grupos sociais possuem líderes, pautas, atas, membros, apoiadores e outras tantas coisas.

Esse modo de militância, ainda muito atual, por vezes é aprisionado por um modo burocrático, que encerra as ações dos movimentos sociais em um caráter reivindicatório e identitário. A esse respeito, o livro *Urgência das Ruas: Black Block, reclaim the streets e os dias de ação global*, organizado pelo Ned Ludd³⁶, defende que:

A chave para entender o papel do militante e do ativista é o sacrifício próprio – o sacrifício de si mesmo pela “causa”, que é vista como algo separado de si próprio. (...) O martírio revolucionário caminha junto com a identificação de alguma coisa separada da sua própria vida – uma ação contra o capitalismo que identifica o capitalismo como “lá fora” na city é fundamentalmente um engano (2002, p. 31).

E continua dizendo que:

O sacrifício próprio do militante ou do ativista é refletido no seu poder sobre os outros como *expert* – da mesma forma como, numa religião, existe um tipo de hierarquia do sofrimento e da honradez. O ativista assume poder sobre os outros pela virtude de seu alto grau de sofrimento (grupos ‘não hierárquicos’ de ativistas formam, de fato, a ‘ditadura do mais empenhado’). O ativista utiliza a coerção moral e a culpa para ganhar mais poder sobre os outros na teogonia do sofrimento. A subordinação de si mesmo anda de mãos dadas com a subordinação dos outros: todos escravizados pela causa (2002, p. 32-33).

Tal modo de entender a militância caminha junto de modos nos quais não apostamos. Pensamos que a militância pode ser potente não quando é entendida

³⁶ Alertamos, aqui, para o caráter fictício da autoria desse livro. O autor Ned Ludd é alguém que ninguém conhece; alguém que se aproxima mais de uma tática de autoria. O livro compõe a coleção Baderna, que aposta na mídia independente e autônoma. Vale dizer, ainda, da relação do nome Ned Ludd com o movimento ludista do início do século XIX, quando os trabalhadores ingleses questionavam o modo de funcionamento das relações de trabalho, na chamada Revolução Industrial.

como um especialista da “causa”, colando e grudando à vida num plano raso e pobre, mas quando é aberta e atenta aos magnetismos, reinventando-se como a aurora: cotidiana, simples e crucial à vida.

Esse modo de funcionar na militância estaria próximo aos exercícios de um andarilho. Atreveríamos a pensar o andarilho como militante, no sentido em que ele produz movimentos no *socius*. Uma vez que tem o desafio de ajudar nos processos de criação de passagens e afirmação da vida, o andarilho exercita um caráter xereta. E xeretar,

(...) implica atentar-se ao que se passa despercebido, em ficar à espreita e vasculhar com insistência por entre as porosidades que nos são apresentadas como muros de concreto armado. Requer manter o corpo em estado de inquietação permanente. Enquanto bisbilhota por entre fissuras, o xereta vai se sujando com as cores, os cheiros e poeiras do mundo. Não é possível xeretar sem ‘outrar-se’, sem contaminar-se com os movimentos na vida, ao mesmo tempo em que estes movimentos são importunados pelas ações que efetuamos. O movimento que o xereta efetua faz a vida diferir, bordando-a com outros matizes [...]. Por isso, xeretar requer abrir-se ao estranhamento dos modos de existência instituídos e banalizados, àquilo que em nós não há respostas prévias e é índice de nossa ignorância (HECKERT, 2012, p. 248).

Nos rastros de Ana Heckert (2012), apostamos nas forças da vida que atuam na emergência de outras qualidades em nossas relações com o mundo. Relações que subvertem as individualizações, as hierarquias, os especialismos, os racismos, os corporativismos, os machismos e toda e qualquer relação de dominação que tenta reduzir as potências da vida. Relações andarilhas e de militância. Fazer emergir outra qualidade nas nossas relações é produzir um caráter xereta nas filigranas da vida, forjando brilhos que não ofuscam olhos, mas inviabilizam certezas. Como o sol, que irrompe a noite no leste, uma atuação nessa direção afirma a vida, na sua dimensão pública. Caminhando por esses territórios, conectamo-nos com um modo andarilho de exercer militância. Afinal andarilhar não implica em dar a volta ao mundo: andarilhar é, em princípio, criar mundos - inauditos, encarnados, possíveis e urgentes.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2009.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HECKERT, A. *Xeretar* In: FONSECA, T.; DO NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. Org. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOURAU, R. *Objetivo e método na análise institucional* In: ALTOÉ, S. Org. **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LUDD, N. **Urgência das ruas: Black Block, Reclaim The Streets, e os dias de ação global**. Coletivo Sabotagem, 2002.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Braziliense, 1987.

ONFRAY, M. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PELBART, P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Data de envio: 31 de janeiro de 2018

Data de aceite: 30 de junho de 2018.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE TERRITÓRIO É ESSE?³⁷

Glaura Braga³⁸
Rosana Prado³⁹
Osilene Cruz⁴⁰

Resumo

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica com objetivo de abordar a educação inclusiva e as estruturas oferecidas pelas escolas para o acolhimento à diversidade. O suporte teórico-metodológico é baseado em documentos legais, que embasam as políticas públicas de educação, além de estudos de Padilha (2007), Piovesan (2008), Meireles (2010), Pintor (2017), entre outros. Mais especificamente, apresenta um panorama sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no bojo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e discute a proposta de efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais relativa aos espaços, funções, atuação do profissional e público-alvo, refletindo sobre o território da educação especial concebido nas escolas regulares.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND THE ORGANIZATION OF MULTI-FUNCTIONAL RESOURCE CLASSROOMS: WHAT IS THIS TERRITORY?

Abstract

This paper is a bibliographical research and aims at reflecting on the theme of inclusive education and the structures offered by schools to deal with diversity. The theoretical-methodological support is based on legal documents, related to public education policies, as well as studies promoted by Padilha (2007), Piovesan (2008), Meireles (2010), Pintor (2017), among others. More specifically, the research presents an overview of the role of the Specialized Educational Service (AEE) within the perspective of the National Policy on Special Education, related to Inclusive Education. We also discuss the proposal of Multi-functional Resource Classrooms implementation, considering the special education context in regular schools.

Key-words: Inclusive Education. Specialized Educational Service. Multi-functional

³⁷ Este estudo é parte integrante de dissertação de mestrado profissional em diversidade e inclusão desenvolvido na Universidade Federal Fluminense.

³⁸ Graduada em Pedagogia-UERJ, Pós-graduação em Psicopedagogia no Cotidiano Escolar pela UFF, Mestranda do CMPDI-UFF glaurabraga@gmail.com (21) 986770181

³⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professora Adjunta do Ensino Superior Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Membro permanente do CMPDI/UFF. rosanaprado.ines@gmail.com (21)999620110

⁴⁰ Doutora em Linguística aplicada e estudos da linguagem, Professora Adjunta do Ensino Superior Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Membro permanente do CMPDI/UFF. osilenesacruz@gmail.com (21) 979469322

Resources classrooms.

Introdução

A educação inclusiva vem sendo afirmada pela legislação brasileira, visando uma formação pautada em princípios de igualdade, solidariedade e equidade, de modo a reconhecer a diferença como parte do todo. Essa nova concepção sugere uma nova escola, aberta para todos os alunos, que carregam em sua singularidade as marcas de sua história e cultura. Nesse contexto, o lugar chamado escola, território social e de interação, precisa reconhecer o desafio posto, que é educar todos sem discriminação, respeitando a diversidade que se faz presente no dia a dia. As ações sãoacionadas por mudanças e o reconhecimento da diversidade entre os sujeitos impulsiona a busca por conquista de direitos e pela efetivação dos deveres.

A consolidação da democracia só será possível se houver garantia da equidade de condições para todos os cidadãos e se o espaço escolar for pensado como um local pertencente de todos. Nessa perspectiva, pensamos que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2014, P.17)

Sendo assim, é necessário pensar em como a escola vem se estruturando para receber os alunos em situação de deficiência e como os alunos têm tido oportunidade de usar e se sentirem parte desse espaço. Atualmente, considerando a universalização do acesso à educação, a escola passou a receber alunos que não se enquadravam no processo de ensino vigente e as situações tanto de inclusão como exclusão se tornaram evidentes. Segundo Piovesan (2008):

Se o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade, todavia, por si só, é medida insuficiente. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as

estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão/exclusão (PIOVESAN, 2008, p. 4)

A sociedade tem o poder de desconstruir o perfil de uma educação que em sua história se caracterizou pela exclusão. E a escola desempenha um papel importante, não apenas ao aceitar as diferenças, mas na construção de conhecimentos e no exercício de uma prática que se contraponha à exclusão, enquanto promotora de reflexão e formadora do indivíduo democrático. A universalização dos direitos pela via da legislação, de certa forma, encaminhou para um olhar inclusivo, como diz Meireles (2014, p.85), que “Uma vez que só faz sentido produzir conhecimento e manter escolas se o nosso objetivo for empreender esforços para realizar uma educação que possibilite a justiça social.”. Por isso, torna-se importante compreender as políticas de inclusão e seu processo de conquista na configuração de uma escola inclusiva.

O recebimento dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares está demarcado desde a Constituição de 1988, como afirma a Nota Técnica Nº 42/2015.

Ampara-se na Constituição Federal de 1988 que define em seu artigo 205 a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado (2015, p.1).

É evidente o apelo para um olhar diferenciado no que se refere ao acolhimento de todos os alunos nas escolas e ao direito ao atendimento educacional especializado⁴¹ até os dias atuais e muitas ações e políticas públicas têm permeado esse processo. Em termos legais e oficiais, a Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs cumpre o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de

⁴¹ Neste artigo consideraremos atendimento educacional especializado (com letras minúsculas) para todo atendimento específico direcionado aos alunos com Necessidade Educacionais Especiais/NEE, de maneira genérica. O termo Atendimento Educacional Especial/AEE será grafado com letras maiúsculas ou por meio da sigla AEE, quando se referir à política pública de educação inclusiva, específica, instituída como principal orientação para o atendimento à diversidade nas escolas regulares afirmada no PARECER CNE/CEB 17/2001.

equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2012).

A Sala de Recursos se caracteriza por um “espaço” destinado à educação especial, na escola pública regular, que havia sido prevista e inserida na estrutura do ensino para as escolas brasileiras no Plano Nacional de Educação (PNEE, 1977-1979) e pelo Centro Nacional de Educação Especial/CENESP, primeiro órgão oficial criado em 1973 para organizar a educação especial no território nacional (Pintor, 2015). Então, podemos observar que o Estado já buscava encaminhar, por meio de políticas públicas, o compromisso de efetivar a educação e de garantir o Atendimento Educacional Especializado/AEE, que tem como referência o território estipulado como Sala de Recursos Multifuncionais.

Vale ressaltar que o Brasil segue acordos firmados com a Organização das Nações Unidas (ONU, UNESCO), também com o Banco Mundial, com metas que preveem escolas para todos. Desde 1990, o governo federal vem, por meio de medidas legais, implantando uma política de inclusão escolar, mas muitas situações ainda estão em processo para a conquista da educação de qualidade para todos. Percebe-se, ainda, a presença de muitas crianças fadadas ao fracasso escolar, por questões econômicas e circunstanciais, provocadas pelo próprio ambiente que permitiu o acesso da criança na escola, mas que, diante da diversidade⁴² e das diferenças culturais, não impediu a existência de preconceito e discriminação, precisando essa criança adaptar-se à cultura imposta como correta pela educação. Assim, muitas famílias/responsáveis continuam tendo seus direitos negligenciados pela educação e as escolas, em sua maioria, ainda não dispõem de estruturas físicas e humanas capazes de garantir o acolhimento de todos com equidade.

⁴² A diversidade se refere à multiplicidade de diferenças individuais na sociedade e na escola. Esta se constitui como um microcosmo da sociedade em que estão presentes indivíduos diferentes entre si em aspectos étnico-raciais, linguísticos, religiosos; em aspectos socioeconômicos e em condições de funcionamento físico, emocional, intelectual, entre outras características. (Pintor, 2017, p.45)

A necessidade de avançar com ações que efetivem a inclusão social é latente em nossa sociedade. Segundo Pintor (2017, p.47), “A inclusão social e educacional, dessa forma, se constitui como imperativo das atuais políticas públicas, buscando garantir o direito de ser, de estar, de aprender e de conviver, pilares da educação para este novo milênio”. O processo de mudanças educacionais envolve toda a sociedade, pois exige um novo olhar, um ser humano que se identifique nos direitos e deveres junto ao outro. Para tanto, se faz necessário mudanças na estrutura do ensino tornando a escola um espaço democrático, de modo a garantir a todos os alunos sua permanência e apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, a educação propõe uma nova cultura escolar envolvendo a formação dos indivíduos para uma sociedade mais humana (BRAGA, 2018).

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cujo conteúdo é parte dos estudos realizados durante o curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). O objetivo é refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado no bojo das orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de compreender a proposta e efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais no que se refere aos espaços, à funcionalidade, à atuação do profissional e ao público alvo a que se destina.

Quando nos propomos a compreender o AEE como uma política pública de educação, estamos considerando que precisamos refletir sobre as mudanças sociais e a diversidade presente no cotidiano escolar, que exigem estratégias e recursos diferenciados para o atendimento à diversidade. É com esse propósito que iniciamos nossa pesquisa bibliográfica, refletindo sobre as políticas de educação especial e os desafios dos professores no âmbito do AEE.

O AEE na Política Educacional do Brasil: Avanços e possibilidades

As escolas têm vivido tempos de desafios e de lutas. Sinais de mudança desse cenário têm sido observados, com o aumento do percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classe comum, passando de 71,7% em 2013 para 86,8% em 2017, de acordo com o Censo

Escolar MEC/INEP (2017). Embora o número de alunos tenha crescido, os desafios vão além da matrícula com enfrentamentos de um cotidiano escolar que ainda não efetivou as modificações básicas relativas às questões físicas, arquitetônicas, metodológicas, tecnológicas e atitudinais.

Com o crescimento das matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, intensificou-se a necessidade e a responsabilidade atribuída ao serviço instituído como AEE. Ao falarmos do serviço de AEE e do espaço específico de Salas de Recursos Multifuncionais, somos levados a refletir sobre a instituição desse território como “lugar específico” da educação especial dentro da escola regular. O fato de admitirmos a necessidade de uma referência de educação especial no interior da escola regular, por meio de um espaço rotulado como próprio da educação especial, nos leva a questionar se esse espaço não deveria ser toda a escola.

Se o aluno em situação de deficiência precisa estar na escola, assim como todos os outros, por que a necessidade de um espaço destacado como lugar de trabalho complementar ou suplementar? Não deveria ser a sala de aula e a escola como um todo, esse espaço de excelência para o trabalho com todo e qualquer aluno? Se as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados com materiais e recursos específicos necessários ao atendimento desses alunos, por que não contar com esses recursos em sala de aula regular?

O avanço na conquista de direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais é resultado de um longo processo de articulações e desarticulações políticas e econômicas que estruturam a sociedade. Portanto, não é possível conceber as políticas públicas de inclusão desvinculadas de uma sociedade capitalista estruturada para atingir melhores resultados, mais competentes e mais bem sucedidos. Assim, um processo de inclusão educacional vem provocar mudança, não simplesmente no que se refere às barreiras arquitetônicas, mas, principalmente, no que se refere ao projeto que uma sociedade tem para si mesma. De acordo com Brasil (2015a):

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a

educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional (BRASIL, 2015a, p.11).

O conceito de Educação Inclusiva está se formando e requer práticas de ensino que atendam às especificidades dos alunos em todos os níveis do ensino (MANTOAN, 2003). A Educação Especial como modalidade deve ser oferecida para todos os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais/NEE. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº2001) enfatizaram:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, para que isso aconteça, são necessárias mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático, um espaço de inclusão e diversidade, de maneira que todos os alunos tenham garantidos o acesso, a permanência, apropriação do conhecimento e oportunidades de interação social.

O Governo Federal, no período 2001 a 2008, traçou metas para incentivar e garantir a efetividade da política de educação inclusiva. Vale destacar também o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), ao propor:

Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005, p.11)

Esse programa inclui pontos importantes sobre a organização, o recebimento e acolhimento dos alunos. Além disso, disponibiliza aos municípios-polo e secretarias

estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs destinadas ao AEE, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos em situação de deficiência na rede pública de ensino.

A preocupação com o atendimento de todos os indivíduos, independente de suas diferenças, se torna responsabilidade de todas as áreas de ensino, além de envolver gestores e educadores por meio de formação continuada implementada pelo MEC, organizada pelos polos de trabalho, caracterizando um marco importante para a mudança na educação brasileira, que passaria a entender a educação especial não mais como uma “educação diferente da educação regular”, mas sim como uma modalidade de ensino que deve dialogar com todas as esferas educativas.

Dessa maneira, o acesso à educação para os alunos em situação de deficiência tornou-se mais dinâmico, contínuo e com possibilidades de atingir todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A inclusão do aluno em classes regulares provocou a necessidade de envolvimento dos gestores, professores e todos os que constituem o ambiente escolar, além de contar com o apoio do AEE e com o programa de formação para os gestores, configurando um marco importante para assegurar o sistema educacional inclusivo.

A formação de gestores e educadores marca um ponto de mudança no novo paradigma de escola inclusiva. As práticas educacionais precisam ser repensadas a partir do aluno em questão. O movimento envolve o professor, o currículo, a gestão redefinindo a compreensão a cerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal⁴³ (BRASIL, 2015b, p.11).

Ao usar o termo desenho universal no Documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁴³ A origem do termo *Design Universal para Aprendizagem* (UDL) é geralmente atribuída a David Rose, Anne Meyer e colegas do Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST). O conceito de Desenho Universal se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.

(Brasil, 2015a), é proposto buscar um referencial que possibilite amplitude de acessibilidade cognitiva e fundamente princípios baseados em modelos práticos para oportunizar a aprendizagem para todos os estudantes. Rose e Meyer (2002) argumentam que o desenho universal:

[...] é um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes (Rose e Meyer (2002), apud CAST, 2011, s.p.).

Nesse sentido, o princípio de desenho universal vem ampliar o olhar das escolas e dos educadores para as diversas oportunidades de espaços, recursos e estratégias que podem ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Sobre essas possibilidades, O Decreto nº 5.296/2004 apresenta o Desenho Universal como sendo

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

O conceito veio da arquitetura que buscava projetar os espaços públicos de maneira que o acesso fosse para todos, com autonomia e sem limitação para uso dos objetos e lugares. O conceito se estendeu para os processos de ensino-aprendizagem, em que educadores têm possibilidades de criar estratégias para abranger e envolver todos os estudantes. A afirmativa da lei traz a concepção do desenho universal como recurso pedagógico que coloca em pauta o papel arquitetônico com mudanças nos espaços mais acessíveis, nos objetos, tornando-os mais funcionais, oportunizando a participação das pessoas com deficiência em diversos espaços da sociedade. Ao refletir sobre os espaços escolares, apoiamo-nos em Viñao Frago e Escolano (2001, p.26-27), ao afirmarem que:

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26-27).

Esse conceito nos faz refletir sobre a importância de as políticas públicas direcionarem investimentos e recursos que tornem acessíveis diferentes espaços de convívio para as pessoas com necessidades especiais, mas que esses espaços também possam ser pensados a partir de um novo olhar para com as diferenças. A maneira como os espaços são pensados traduzem a concepção de escola proposta por um sistema ou por uma política nacional. Tornar os locais acessíveis e as possibilitar aprendizagens significa muito mais do que cumprir a lei ou oferecer acesso, mas, principalmente, indica a concepção de ensino considerada ao pensar o espaço proposto. Somente por meio de uma mudança conceitual e atitudinal serão possíveis novos acessos, não somente a espaços, mas também ao conhecimento, à autonomia e à vida constituída em sociedade.

Avançando nas considerações a respeito da legislação que apoia e legitima a educação na perspectiva inclusiva, em 2007, após o Brasil ter sido signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, foi assinado o Decreto n.º 6.253 (BRASIL, 2007), que instituiu e definiu o Atendimento Educacional Especializado/AEE, como sendo “(...) um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no Ensino Regular”.

Mais adiante, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) acrescentou um dispositivo à legislação anterior. O AEE passou a poder ser oferecido nas instituições públicas de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

lucrativos, com a atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. Esse decreto dispõe sobre o AEE e regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), sendo considerada uma nova visão da Educação Especial e uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Segundo Miranda (2011, p.96), “Este atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”.

Outros documentos legais normatizaram e regulamentaram o direito da pessoa em situação de deficiência e o atendimento educacional especializado, como a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pela Câmara de Deputados em 13 de maio de 2008, como emenda constitucional. E, seguindo os princípios dessa Declaração, foi editada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a).

Em 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) revogou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e estabeleceu nos artigos 3º e 4º os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a seguir:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-a, do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Assim, percebe-se que o decreto continuou afirmando o AEE como condição e principal estratégia para o atendimento às necessidades especiais dos alunos nas escolas. A garantia do acesso aos alunos em situação de deficiência em todos os níveis de escolarização

tornou-se mais um passo para o enfrentamento das diferenças diante das deficiências e abriu caminhos para novas oportunidades no desenvolvimento do ensino, precisando de investimentos do poder público para que haja equidade nos atendimentos.

O Decreto nº 7.611/2011 instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O financiamento da dupla matrícula de estudantes, público-alvo da educação especial na educação básica, foi instituído no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva conforme disposto no artigo 6º:

Art. 6º Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b).

Estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a dupla matrícula implica a contabilização do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no Atendimento Educacional Especializado. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, esse decreto também define o AEE complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

A Resolução nº 4, que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial (Brasil, 2009), também salientou sobre a necessidade de o AEE ser integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a importância de envolver a família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta desse atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da SRM, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

O documento PNEE-PEI (2008) aprovou a matrícula dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, em que a política do AEE foi considerada eixo principal, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Conforme os documentos, o desafio posto à Educação Especial é funcionar como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Educação Especial deve promover o AEE, disponibilizando recursos e serviços, além de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a). Sua atuação se dá de maneira complementar ou suplementar ao sistema regular de ensino, possibilitando ao indivíduo, com atendimento do AEE, a inclusão na Educação Básica e continuidade dos estudos até o Ensino Superior, com oportunidades de aprendizagem de acordo com suas especificidades e potencialidades.

O AEE foi pensando para que os alunos possam constituir turmas regulares, contando com o apoio pedagógico dos professores do AEE para identificarem, organizarem e elaborarem materiais pedagógicos necessários ao atendimento das necessidades diante do contexto educacional, além de orientar e acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo desse atendimento.

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI (2008) define que o AEE seja ofertado na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce, na etapa da escolaridade obrigatória, no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e educação profissional, na Educação Indígena, do campo e quilombola, na Educação Superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos

e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 10-12).

O trabalho desenvolvido pelo AEE não se apresenta, em nenhum momento, como substitutivo ao trabalho do ensino regular, mas as ações são desenvolvidas para que o aluno receba condições de se desenvolver, levando em conta o princípio de igualdade. No entanto, é importante lembrar que o professor de AEE não é o único responsável pedagógico por todas as ações que promovem o aprendizado dos alunos em situação de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. O professor regente, a coordenação pedagógica, a gestão escolar e os demais componentes da escola estão envolvidos e igualmente responsabilizados pelo processo de inclusão educacional desses alunos. Para além das responsabilidades destinadas aos educadores, destacamos também a responsabilidade governamental em promover condições de efetivação de atendimento aos alunos.

O art. 3º do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto nº 7611/2011, especifica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, incluindo a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, p. 01).

A Resolução nº4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, no artigo 2º, esclarece que a função do AEE é “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação à sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física, como adaptações arquitetônicas, à oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade, também, favorecer a organização de materiais

didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

De acordo com o documento de Orientação para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015), é fundamental a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

As Salas de Recursos Multifuncionais: conceituação e especificidades

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) foram implementadas para oferta do AEE, por meio do Programa de “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na sua organização e oferta do AEE de maneira a contribuir para o fortalecimento do processo de Inclusão Escolar nas classes comuns de ensino. Tais salas são espaços organizados e constituídos por equipamentos de informática, auxílio técnico, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Para promover a implantação desse serviço, o MEC disponibilizou o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais contendo os objetivos e as ações, os critérios para implantação, a adesão, o cadastro e a indicação das escolas, a composição das salas e a orientação para aquisição de recursos materiais e tecnológicos (BRASIL, 2010).

As SRMs foram disponibilizadas para os estados e municípios, delegando-se aos gestores dos sistemas de ensino a responsabilidade de indicar as escolas a serem contempladas, conforme sua demanda e de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. A entrega e a instalação dos equipamentos são monitoradas pelo MEC. As orientações a respeito da organização e funcionamento da SRM foram estabelecidas,

principalmente por meio das legislações: Decreto nº 6.571/2008, Resolução nº 4/2009, Parecer nº 13/2009, Nota Técnica nº11/2011, Decreto nº 7.611/2011 e de documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

Nessa perspectiva, o MEC explica sobre a concepção, a definição e a quem se destina o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais:

São espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006, p.13).

O serviço destinado ao AEE visa à escolarização dos alunos especiais, a sua participação na rotina escolar, a sua inserção no processo ensino e aprendizagem, de acordo com suas especificidades e pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. O atendimento acontece em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, no contraturno escolar, mas com interlocução entre os professores envolvidos. O espaço físico foi pensado para atender a diversidade das demandas:

Um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (...) esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (MEC, 2006, p.14).

O espaço deve ser organizado de modo a oferecer suporte às necessidades educacionais do seu público alvo, que são estudantes em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, favorecendo o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que a matrícula do aluno em situação de deficiência no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada sem fins lucrativos. Tais centros devem estar de acordo com as orientações da PNEE-PEI

(2008a) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009). Os professores responsáveis pelos atendimentos dos alunos em Salas de Recursos Multifuncionais deverão seguir as diretrizes previstas no documento publicado pela Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2009)

O atendimento no AEE deve considerar as especificidades dos alunos com necessidades especiais, no que se refere aos ritmos e estilos diversos de aprendizagem, além de desenvolver a autonomia, facilitar o processo de inclusão por meio dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. É importante desenvolver uma dinâmica de trabalho condizente com as potencialidades desses indivíduos, promovendo desenvolvimento de habilidades que potencializarão o aprendizado na sala de aula inclusiva. O AEE poderá ser realizado em atendimentos individuais ou em grupos, de acordo com as necessidades dos alunos.

A atuação no AEE precisa de um caráter interativo e interdisciplinar. Para tanto, deve haver acompanhamento do trabalho na turma regular, em concomitância com os da sala de recursos e também nos centros de atendimento, nos núcleos de acessibilidade das instituições superiores, nas classes hospitalares, para oferta de serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a).

Todos os programas e ações do governo federal em relação aos estados e municípios e Distrito Federal pressupõem um regime de colaboração que distribui responsabilidades a cada sistema de ensino no que se refere ao Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010). O MEC assegura as seguintes ações sob suas responsabilidades, tais como a aquisição de recursos para as salas; disponibilização das salas e critérios adotados; o acompanhamento da entrega dos materiais nas escolas; orientação e sistemas de ensino; cadastro das escolas com recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o AEE; encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação; dualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa e apoio à acessibilidade.

Essas e outras ações estão sendo implementadas por meio de políticas públicas, legislações e programas de atendimento à diversidade nas escolas. Sobre essa temática da inclusão, pesquisas como as de Flogli (2010), Meireles (2010; 2014) e

Miranda (2011) apontam para a importância das ações que se traduzem no cotidiano escolar, no fazer pedagógico de todos os dias e nas possibilidades de viver experiências com a diversidade.

Apesar de a legislação e as políticas públicas afirmarem o direito dos alunos de estarem nas escolas públicas regulares, sabemos que muitos são os enfrentamentos para que as condições se efetivem, devido a várias questões: o governo não garante todos os recursos necessários, as escolas ainda não apresentam experiência histórica com a inclusão, os profissionais estão em processo de formação contínua e os desafios aparecem cotidianamente.

O fazer pedagógico se constrói a cada dia, teorias e práticas se somam na busca pelo acolhimento à diversidade e o AEE se insere nesse processo como território de referência da educação especial na escola regular. Assim, pensamos que a organização do AEE é relevante para o processo de Inclusão Educacional, sendo necessário lançar mão de vários recursos: físicos, humanos e pedagógicos, instrumentos para que os alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades e superdotação possam ter acesso ao currículo como forma de garantia de aprendizagem.

Conforme informações disponibilizadas no documento MEC/SECADI/2013, foram implantadas 4.000 salas, totalizando 41.801 Salas de Recursos Multifuncionais em nível nacional, de 2005 a 2013. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2013, p. 09), instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite e objetiva:

- a) Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- b) Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- c) Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- d) Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para atingir tais objetivos, o MEC (SECADI, 2013) realiza as seguintes ações:

- a) Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- b) Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- c) Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- d) Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- e) Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- f) Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- g) Publicação dos termos de Doação;
- h) Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- i) Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (MEC, 2013, p. 09-10)

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2012)

O governo, por meio de ações direcionadas às escolas e às secretarias de educação, procura organizar a implantação de novas salas de recursos multifuncionais. Essas são ações articuladas entre o Censo, MEC e o INEP. No entanto, é importante lembrar a responsabilidade da gestão escolar em viabilizar não apenas o espaço ou o cadastramento da SRMs no MEC, mas também providenciar a verba escolar, os

recursos comuns como materiais de papelaria, jogos didáticos, adaptação de materiais pedagógicos, entre outros.

Conforme o documento do MEC (BRASIL, 2010), a composição das Salas de Recursos Multifuncionais visa a atender às demandas dos sistemas de ensino. A tipologia da sala é definida com base nos dados do Censo escolar, sendo classificadas como sala do tipo I e sala do tipo II, que serão apresentadas na próxima seção.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais

As SRMs são designadas por Tipo I e Tipo II, constituídas por equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos (Tipo I) e acrescidas de recursos e materiais didáticos pedagógicos específicos para a educação de alunos com cegueira e deficiência visual (Tipo II).

As Salas de Recursos Tipo I são constituídas pelos seguintes itens:

| | |
|-------------------------------------|---|
| Equipamentos | Materiais Didático/Pedagógico |
| 02 Microcomputadores | 01 Material Dourado |
| 01 Laptop | 01 Esquema Corporal |
| 01 Estabilizador | 01 Bandinha Rítmica |
| 01 Scanner | 01 Memória de Numerais I |
| 01 Impressora laser | 01 Tapete Alfabético Encaixado |
| 01 Teclado com colméia | 01 Software Comunicação Alternativa |
| 01 Acionador de pressão | 01 Sacolão Criativo Monta Tudo |
| 01 Mouse com entrada para acionador | 01 Quebra Cabeças - seqüência lógica |
| 01 Lupa eletrônica | 01 Dominó de Associação de Idéias |
| Mobiliários | 01 Dominó de Frases |
| 01 Mesa redonda | 01 Dominó de Animais em Libras |
| 04 Cadeiras | 01 Dominó de Frutas em Libras |
| 01 Mesa para impressora | 01 Dominó tátil |
| 01 Armário | 01 Alfabeto Braille |
| 01 Quadro branco | 01 Kit de lupas manuais |
| 02 Mesas para computador | 01 Plano inclinado – suporte para leitura |
| 02 Cadeiras | 01 Memória Tátil |

Quadro 1- Composição de Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1. Fonte: SECADI (Portal MEC, 2012)

As Salas de Recursos Tipo II são constituídas por todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

| |
|---|
| Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico |
| 01 Impressora Braille – pequeno porte |
| 01 Máquina de datilografia Braille |
| 01 Reglete de Mesa |
| 01 Punção |
| 01 Soroban |
| 01 Guia de Assinatura |
| 01 Kit de Desenho Geométrico |

Quadro 2- Composição de Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 2
Fonte: SECADI (Portal MEC, 2012)

Tendo em vista as especificações apresentadas das respectivas salas, é necessário que as escolas públicas reservem espaços físicos para o funcionamento das SRMs, onde serão realizados os Atendimentos Educacionais Especializados - AEE. Elas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

Ressaltamos que o atendimento oferecido nas SRMs pelo AEE não deve ser caracterizado como um ensino de reforço escolar, mas sim, uma proposta de Plano de AEE para complementar ou suplementar as atividades escolares. O plano de AEE serve como fundamentação para os planos de aula ou de atendimentos, nele estão contidas todas as metas e recursos que se pretendem utilizar para o atendimento individual do aluno. Deverá ser flexível de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito, enfatizando o seu potencial e as suas condições de acesso à aprendizagem.

De acordo com o estabelecido no documento legal do MEC, o AEE “é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos,

considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008). São exemplos práticos de AEE: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, à orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

O AEE e os enfrentamentos no cotidiano escolar inclusivo

A inclusão dos alunos em situação de deficiência em escolas regulares, historicamente, enfrentou barreiras e ainda hoje a segregação acontece no ambiente que deveria promover a inclusão. De acordo com Silva (2008, p.71),

A inclusão é processo que vem sendo construído ao longo do tempo, variando conforme suas implicações e necessidades, e não estado. Não existe um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista de maneira contínua para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem.

Assim, o trabalho desenvolvido pelos professores de sala de recursos não pode ser uma ação individual e nem tampouco esporádica, precisa fazer parte da filosofia escolar e estar presente no Projeto Político Pedagógico, concretizando-se tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolares continuamente.

A legislação favorece e determina a inclusão como um direito do cidadão, mas fazer parte do contexto escolar envolve mudanças de atitudes que vão além da disponibilidade do atendimento do AEE. As decisões que envolvem mudanças no desenho universal para o acolhimento e autonomia de todos precisam ser prioridade na gestão educacional e em toda a comunidade escolar.

Os gestores, professores e equipe de trabalho da escola devem ter como objetivo a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos. Os alunos compõem a diversidade do ambiente e aqueles que estão em situação de deficiência têm particularidades que precisam ser pensadas para o seu melhor desenvolvimento. A

questão é que muitas vezes, os educadores⁴⁴ se apoiam no discurso do desconhecimento ou da falta de formação para não se permitirem viver experiências com a diferença. Lidar com o diferente e buscar estratégias não é fácil. É um desafio cotidiano que precisa ser enfrentado. Sobre esse processo, Salgado (2008, p.62) afirma:

Construir e cultivar práticas de inclusão pressupõe, também, manter-se motivado e envolvido para fazer a inclusão no dia a dia da sala de aula, não deixando que valores não inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo entre tantos outros, afetem a forma de trabalhar e planejar do professor, evitando assim excluir os alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Mas não pensemos que construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão é uma tarefa fácil. Exige, antes de tudo, o exercício da capacidade de equilibrar-se sobre bases que não são sólidas e, portanto, não garantem a segurança e o sucesso tão desejado em qualquer prática profissional.

É grande o desafio de lidar com as diferenças em uma sociedade capitalista que valoriza os mais fortes e mais capazes. Por isso, é necessário inaugurar outra cultura social: uma cultura que compreenda as diferenças como constitutivas da humanidade e não como incapacidades. Mesmo diante da importância e da utilidade das SRMs, consideramos que ações inclusivas não podem se restringir ao atendimento nesse espaço de instrução e não pode ser um trabalho solitário, sem o apoio e parceria dos outros componentes da escola.

Percebemos que o processo de inclusão encontra muitas fragilidades e ainda permite a segregação. O atendimento educacional especializado em Sala de Recursos ainda é visto como “salvação” do aluno na escola inclusiva. Na maioria das vezes, o aluno frequenta esse atendimento duas ou três vezes por semana, em intervalos que podem ir de 30 minutos à uma hora, no contraturno. Propomos, diante disso, as perguntas: Esse tempo e frequência são suficientes e adequados para todos?; Se os atendimentos acontecem no contraturno, como acontece o contato entre professor de SRMs e professores regentes de sala de aula inclusiva?; De que maneira acontecem as trocas?; Como as ações poderão ser pensadas coletivamente? Além dessas questões,

⁴⁴ Quando usamos o termo educadores, estamos considerando que todos os profissionais da escola são profissionais da educação e, portanto, são agentes educadores.

outras nos inquietam: Ensinar ou não os conteúdos? Estimular funções intelectivas ou ensinar atividades escolares que ele não consegue realizar em sala de aula? Adaptar as atividades e avaliações para os professores ou contribuir para que os professores façam as suas adaptações?

As escolas e os educadores ainda não encontraram uma resposta única e talvez essa resposta nem exista. As demandas são diferentes em função das diversas realidades e a busca por respostas faz parte do processo. O tempo de atendimentos, os tipos de atividades desenvolvidas, interação entre professores, objetivos das propostas pedagógicas, os materiais precisam ser construídos de acordo com as demandas de cada aluno e cada realidade escolar, tendo em vista a necessidade de se constituir uma nova cultura escolar com valorização das diferenças e desejo de viver experiências.

É premente considerar as especificidades dos alunos frequentadores das SRMs e do tipo de AEE que seja adequado às peculiaridades desses discentes. Além disso, é preciso assumir o comprometimento com a educação inclusiva, respeitando-se as necessidades, por exemplo, observando se a SRM apresenta a estrutura com recursos materiais (tipo I ou tipo II) e humanos (profissional capacitado, consciente do seu papel e da sua importância no processo de ensino e aprendizagem do aluno).

Assim, entendemos que a SRM pode ser um território de referência para fomentar as reflexões e práticas pedagógicas inclusivas. Considerando que a escola, como um todo, ainda não tem experiência histórica com a inclusão, esse é o momento de inaugurar novas práticas. A educação inclusiva deve ser um compromisso de todos os componentes da escola, mas se precisa ser inaugurado, apoiado e orientado por um serviço específico, pensamos que o Atendimento Educacional Especializado possa cumprir esse papel necessário e de transição para a construção de um ambiente em que as diferenças possam se tornar gradativas e continuamente valorizadas como constitutivas dos seres humanos. Os limites humanos, sociais, econômicos e políticos farão parte da escola e dos serviços oferecidos por ela porque fazem parte de um contexto social mais amplo. No entanto, é necessário buscar respostas e acreditar no potencial humano, tanto para aprender, no caso dos alunos, como para mudar práticas e culturas, no caso da escola e dos que a constituem.

A escola, quando recebe o aluno em situação de deficiência, deve compreender que as suas possibilidades estão muito além do diagnóstico apresentado, que o trabalho realizado promove o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Nessa perspectiva, deve motivar os pais sobre possíveis avanços e novas possibilidades, mesmo diante dos impedimentos causados pela deficiência.

Dessa maneira, pensamos que os espaços destinados para o AEE devem ser estendidos a toda escola e demais professores. A inclusão terá mais ganhos se não estiver direcionada, apenas, pela ação do professor de AEE. O trabalho deve ser um compromisso social, dos atores que movem o dia a dia da escola, pois muitas barreiras precisam ser enfrentadas para que a realidade de uma escola para todos com garantia de aprendizagem torne-se possível.

A partir das considerações teórico-metodológicas sobre educação inclusiva e, especificamente, a implantação de SRM para atender à demanda de alunos que necessitam de ações específicas para suas demandas, apresentamos a seguir as considerações finais do artigo, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com a consciência de termos apresentado um quadro sobre a temática abordada.

Considerações finais

Concluindo este artigo, procuramos destacar a temática do Atendimento Educacional Especializado e o espaço da Sala de Recursos Multifuncional, mostrando um panorama histórico no que se refere às legislações e políticas de educação inclusiva, descrevendo as estruturas propostas para alunos com necessidades educacionais especiais.

A nova realidade educacional inclusiva se depara com profissionais da educação em toda parte do país que devem estar preparados para conduzir o processo de ensino e aprendizagem para esse público, o qual ocupa um lugar em sala de aula e precisa ser visto como aprendiz em potencial, com direito a investimentos e estratégias que possibilitem seu desenvolvimento.

A democratização do acesso à escola trouxe o aumento do número de alunos e, conseqüentemente o aumento dos desafios sobre como ensinar diante da

diversidade. Instalaram-se os questionamentos, as inquietações e a busca pelos possíveis caminhos e procedimentos necessários. Assim, o Sistema Educacional democratizou o acesso à escola, porém, ainda não conseguiu garantir o acesso ao saber para todos. A experiência com a inclusão é historicamente recente em nossa sociedade e a escola, apesar de buscar caminhos, ainda não encontrou uma direção para o aprendizado de todos, considerando as necessidades específicas.

Nossa reflexão destaca que, muitas vezes, os alunos em situação de deficiência ou que apresentam transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação precisam de um espaço e momentos específicos para trabalhos direcionados de maneira individual, que contemplem suas necessidades. A SRMs tem o potencial de ser este espaço e ainda fomentar as reflexões e práticas que valorizem a diversidade na escola.

Ao mesmo tempo, apresentamos nossa preocupação com o possível estigma dedicado ao serviço do AEE, no sentido de que a responsabilidade sobre as especificidades dos alunos possa se restringir ao professor de AEE e que se estimule o conceito de que todos os problemas possam ser solucionados dentro de uma Sala de Recurso Multifuncional, o que não é a verdade, pois a educação inclusiva diz respeito a todos os integrantes da comunidade escolar – pais, alunos, gestores, escola como um todo, buscando admitir e aceitar a diversidade.

Reconhecemos a importância e a necessidade do AEE e preocupamo-nos com a possibilidade dessa nova cultura escolar ser instalada de maneira equivocada sem o compartilhamento de experiências entre os diversos atores escolares. Dessa maneira, a escola precisa construir coletivamente as condições para atender as diversidades de seus alunos, independentemente de suas diferenças. Para tal, é necessário que se organizem, planejem e reestruturam práticas pedagógicas a favor da inclusão, reconhecendo as diferenças humanas como elementos que podem contribuir com o desenvolvimento e emancipação de todos. De acordo com Adorno (2006, p.170),

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disso, a possibilidade de levar cada um a

“aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação.

Assim, acreditamos que o AEE e os profissionais que o empreendem possam ser os instigadores desse processo de desafiar tantos os alunos quanto os professores. E que esses ao serem provocados possam despertar seus “talentos” tanto no que se refere às múltiplas possibilidades de aprendizagem dos alunos, quanto às diversas capacidades de ensinar dos professores. É preciso fazer com que os professores acreditem em seu potencial para redescobrir a prática cotidiana, a partir de uma educação para emancipação. Adorno afirma (2006, p.170):

Isso não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, (...), possibilitando deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo.

Uma escola inclusiva demanda indivíduos formados para a diversidade, mas essa formação deverá ser um processo empreendido ao longo de experiências que permitam experimentar novas estruturas e elaborações das relações sociais. Não basta que a escola seja “para todos”, mas é necessário que todos possam viver experiências significativas e coletivas que possibilitem a emancipação do pensamento e da formação de todos.

As reflexões propostas neste trabalho, portanto, buscaram mostrar que a inclusão tem se tornado uma realidade, a partir de vários documentos legais e suas implementações implicam em provocações que ao questionar e desestabilizar as verdades estabelecidas, possam inaugurar reflexões e práticas voltadas para o potencial de cada ser humano e na possibilidade de viver experiências com a diversidade constitutiva da humanidade de cada um em particular e de todos em interação. Certamente, outras questões também importantes não foram exploradas neste trabalho, devido ao objetivo estabelecido e ao escopo da pesquisa. No entanto, acreditamos que este estudo tenha potencial para estimular problematizações que qualifiquem tantas outras experiências de educação nas escolas inclusivas.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

ALVES, D.O. GOTTI, M.O. GRIBOSKI, C.M. DUTRA, C.P. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRAGA, G. C. O. Elaboração de um guia orientador para nortear as intervenções pedagógicas e organização do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: COLOQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO-COLBEDUCA, 3, Portugal: Braga, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977. 31p.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual, vol. 1, Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000463.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

_____. Decreto Nº 5.296/2004 de 02 de dezembro de 2004. Brasília: MJ/SAJ, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

_____. Revista Inclusão. Vol.1. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm Acesso em: 16 de fevereiro de 2018.

_____. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de Abril DE 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, 26 Abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192 Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008 a. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso: 10 de fevereiro de 2018.

_____. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008b. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 11/2010, de 07 de maio de 2010b. Secretaria de Educação Especial. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 14 de março de 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 14 de março de 2018.

_____. Orientação para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

_____. Nota Técnica Nº 42. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC / SECADI /DPEE , Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192 Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Ministério da Educação, INEP. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_s_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 14 de março de 2018.

CAST. Design Universal para Aprendizagem. 2012. Redes cerebrais: reconhecimento, estratégico e afetivo (Meyer & Rose, 1998; Rose & Meyer, 2002) <http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/3---desenho-universal-na-prendizagem-udl.html>. Acesso em: 15 de fevereiro.

FOGLI, B.F.C. dos S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições:** Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

MEIRELES, R. M. do P. L. **Educação Bilíngue de alunos surdos:** experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____, R. M. do P. L. Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/ RJ. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado: AEE em sala de recursos. In: MIRANDA, T. G & FILHO, T.A.G. (orgs.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador, EDUFBA, 2011.

PINTOR, N. A. M. **Uma Análise do projeto espaço integrado de desenvolvimento e estimulação (EIDE) na rede municipal de ensino de Niterói/RJ- Período 2008-2009**. Tese de Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher, Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos feministas**. Florianópolis, JSTOR, 16 nº 3, p. 887-896, setembro-dezembro, 2008.

SANTOS, M. Territórios Educativos para Educação Integral. **Série Cadernos Pedagógicos**. PDE/ Programa Mais Educação, nº12, Ministério da Educação, Brasília, 2014.

SALGADO, S.S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M.P. e PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, A.P. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M.P. e PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp.26-27. Em 07/04/2018

Data de envio: 23 de abril de 2018
Data de aceite: 30 de junho de 2018

“EU TÔ ASSUSTADO. NÃO QUERO SAIR DA MINHA ESCOLA”. REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Débora de Lima do Carmo⁴⁵

Maria Vitoria Campos Mamede Maia⁴⁶

Resumo

O artigo parte de um episódio de integração das crianças do último grupamento da Educação Infantil com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma mesma instituição pública. Destacam-se alguns fios presentes nessa trama ao abordar a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano enquanto inserção crítica que necessita de acolhimento. Fios que nos fazem problematizar e refletir sobre a importância do ambiente confiável, as barreiras de aprendizagem e o trabalho com o lúdico como possibilidade de uma transição que seja desejável pelas crianças. Além disso, busca-se nesse texto trazer a dimensão do cuidado numa perspectiva ética e política ao pensar nesse processo de transição das crianças entre esses dois segmentos.

Palavras chave: Educação Infantil. Transição. Barreiras de aprendizagem. Cuidado.

"I'M SCARED. I DO NOT WANT TO LEAVE MY SCHOOL ". REFLECTIONS ON THE TRANSITION OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION.

Abstract

The article starts with an episode of integration of the children of the last group of Early Childhood Education with first year students of the Elementary School of the same public institution. The article starts We highlight some threads present in this plot when approaching the passage of Early Childhood Education for the first year as a critical insertion that needs to be accommodated. Yarns that make us problematize and reflect on the importance of the reliable environment, the barriers of learning and the work with the ludic as a possibility of a wishful transition for the children. In addition, this text seeks to bring the dimension of care in an ethical and political perspective when thinking about this transition process of children between these two segments.

Key-words: Early Childhood Education. Transition. Learning barriers. Care.

⁴⁵ Cursando o Mestrado em Educação pela UFRJ na Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem sob orientação da Doutora Maria das Graças C. de A. Nascimento. Especialista em Arte e Cultura pela Universidade Cândido Mendes (2012) e em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2017). Atua como professora de educação infantil da rede pública de ensino.

⁴⁶ Professor Associado da UFRJ em Psicologia da Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, Doutora em Psicologia Clínica pela PUC – R. J.. Graduada em Psicologia. Coordenadora e fundadora do Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao aluno da Faculdade de Educação - UFRJ - EAP. Coordenadora do grupo de pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA. Email: mariavitoriamaiia.ufrj@gmail.com

Este artigo parte de um episódio vivido por mim como professora da Educação Infantil, de um grupamento de crianças com 5 e 6 anos em uma escola pública - escola de tradição onde coabitam, no mesmo complexo, todas as etapas da Educação Básica separadas por campi. O recorte trata-se de uma visita ao espaço escolar do Ensino Fundamental I para uma vivência a convite da equipe do Núcleo de Atendimento a Crianças com Necessidades Específicas (NAPNE) da mesma instituição.

O Núcleo participava de uma semana de eventos sobre inclusão e uma das propostas foi possibilitar o encontro das turmas do último grupamento da Educação Infantil com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental para sensibilizá-los sobre “ser diferente”.

O título lança uma frase dita por uma das crianças da Educação Infantil diante da novidade do espaço. Salta à vista não só o medo dessa criança em relação à sua iminente transição para o Ensino Fundamental, como também o fato de estarmos tratando de uma mesma instituição escolar separada por campi na busca de atendimento às especificidades de cada etapa da educação básica. Ela não irá da sua escola de Educação Infantil para outra instituição, mas somente para outro segmento do mesmo colégio. Uma fala alarmante. Aproximações físicas, porém distantes no diálogo.

O tema da transição tem sido amplamente discutido e pesquisado. No recorte temporal de 2009 a 2016, período de homologação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (2009), da lei de obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade⁴⁷, encontra-se no banco de teses e dissertações da CAPES⁴⁸ mais de oito mil trabalhos a partir dos descritores “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental” dentro da área de educação.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil definem como eixos de trabalho na primeira etapa da educação básica, as interações e as brincadeiras. No entanto, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos, as discussões sobre o lugar

⁴⁷ Lei nº12.796, de 4 de Abril de 2013. A obrigatoriedade da lei passou a vigorar em 2016.

⁴⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de transição entre uma etapa e outra voltou com toda força nos últimos anos (2013 a 2016).

Há ainda outros argumentos que atestam a relevância do tema no âmbito do campo educacional. As duas primeiras metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem vigência até 2024, trazem a necessidade de universalização da educação infantil na pré-escola e no ensino fundamental de 9 anos.

O documento coloca o atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola como Meta 1 e, logo em seguida, a universalização do ensino fundamental. Em ambas as metas, suas posições no plano se justificam, segundo o documento, pelos estudos e pesquisas nacionais e internacionais que demonstram resultados satisfatórios no processo de escolarização precoce, somado ao argumento da necessidade de formação integral do sujeito que a escola pode oferecer. Sobre a Meta 2, o texto justifica:

Como se sabe, as crianças de 6 anos pertencentes às classes média e alta há muito já se encontram na escola, frequentando o pré-escolar ou o primeiro ano do ensino fundamental. Assim, o ensino de 9 anos tem, nos segmentos das classes populares, os seus principais beneficiários (BRASIL, 2017, p.19).

Esta justificativa soa como um eco discursivo dos anos 1970 na tentativa de evitar o fracasso escolar, apostando na ação pedagógica dessa instituição como lugar privilegiado para as classes populares de acúmulo de capital cultural que resultaria em um bom rendimento escolar e, conseqüentemente, se converteria em capital econômico (BOURDIEU, 1999).

A partir dos apontamentos da relevância da temática para a discussão, pretendo, por meio desse episódio, destacar alguns fios presentes nessa trama quando se aborda a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano. Fios que nos fazem problematizar e refletir sobre a importância do ambiente confiável, as barreiras de aprendizagem e o trabalho com o lúdico como possibilidade de uma transição desejosa pelas crianças (FERNANDEZ, 2001). Além disso, busco nesse texto trazer a dimensão do cuidado numa perspectiva ética e política ao pensar nesse processo de transição das crianças entre esses dois segmentos (MATTOS, 2013).

Da entrada no campus: o outro lado da rua

Chegou o dia marcado no calendário pelas crianças e pelos adultos das turmas do último grupamento da Educação Infantil para uma vivência sobre a temática da inclusão com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, que tem seu espaço escolar muito próximo o espaço da Educação Infantil. A equipe do NAPNE⁴⁹ nos aguardava. Iríamos ocupar a quadra de esporte do primeiro ano para brincarmos juntos. Uma iniciativa de integração entre os segmentos que tem sua devida importância.

No entanto, no portão da escola fomos surpreendidos com um convite de conhecer a área interna desse espaço. As crianças já sabem, principalmente pelas falas de seus responsáveis, que o fim do grupamento 5 na EI⁵⁰ significa ingresso no primeiro ano da mesma instituição. Logo, elas estavam entrando em um espaço rodeado de muitas expectativas e anseios sobre seu desempenho no próximo ano em relação a alfabetização.

Temos muitos exemplos de crianças na EI da instituição que já frequentam explicadora a pedido de seus responsáveis. “Explicadora” é o nome que se dá função de um adulto, geralmente mulher, que faz reforço escolar em sua residência para alunos de diferentes segmentos, assim como oferece aulas específicas para exames de admissão.

Para esses responsáveis, a escolarização nesse espaço informal atua como uma medida de prevenção assim eles entendem e argumentam possíveis problemas de aprendizagens diante dos objetivos do primeiro ano. Estamos falando de uma instituição pública de qualidade e tradição que se destaca por seus altos índices no IDEB⁵¹ (indicador de qualidade da educação pública).

As crianças, de mãos dadas, variavam suas expressões entre curiosidade e medo enquanto parte da equipe nos conduzia até uma sala. Uma professora sorridente se aproximou. Ela abriu a porta e disse com entusiasmo: “Essa será a sala de vocês ano

⁴⁹ Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

⁵⁰ A partir desse trecho irei usar as siglas EI para Educação Infantil.

⁵¹ <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>

que vem”. Os passos apressados no corredor antes de adentrar a sala de aula dão lugar aos movimentos tímidos. “Entrem. Vamos! Mais para frente para todos poderem entrar” – repetia a professora.

Naquele mundo particular da sala de aula vimos outra configuração de escola. Carteiras enfileiradas, meninos e meninas sentados, o silêncio, um quadro branco que percorre quase a parede inteira. As crianças tentaram andar entre as carteiras, algumas agarradas ao adulto, outras encontrando rostos conhecidos, amigos do transporte escolar.

Havia uma exibição de vídeo programada a ser projetada no quadro branco. A professora convidou as crianças a se sentarem umas com as outras, misturando alunos e crianças, dividindo o espaço da carteira para que pudessem iniciar um curta de animação sobre inclusão.

Escolhemos, neste artigo, intencionalmente diferenciar o grupo da Educação Infantil como crianças e chamar de alunos o grupo do primeiro ano do Fundamental. Quando estivermos usando a palavra alunos e crianças são desses dois grupos que estaremos nos referindo. Tais palavras refletem concepções de infância e o modo como se faz escola para esses dois grupos.

Baseando o artigo nos textos legais que estabelecem diretrizes tanto para o Ensino Fundamental de 9 anos quanto para a Educação Infantil, destacamos alguns dos indícios que corroboram para a separação entre esses dois sujeitos que compõem a infância. Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental a palavra “criança” aparece oito vezes, já a palavra “aluno” aparece cinquenta e quatro vezes.

Criança, nas orientações legais para o Ensino Fundamental, surge dentro dos aspectos relacionados à necessidade de mobilidade dentro da sala de aula, ao pensar na construção da identidade, ao destacar o caráter lúdico nas ações pedagógicas no ensino fundamental (BRASIL, 2010).

Ao realizar a mesma busca dentro das DCNs⁵² para Educação Infantil, encontra-se nula a palavra “aluno”. Todo o texto das orientações legais para a EI assume o sujeito criança dentro da creche e pré-escola (BRASIL, 2009).

⁵² Para uma leitura mais fluida do texto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais usarei a sigla DCN.

Na situação vivenciada, observamos que os olhares das crianças triangulam entre o vídeo, os alunos e a organização do ambiente da sala. Encontraram nas paredes números, letras, desenhos. Uma criança, que chamarei de Susana⁵³, sinalizou uma agitação, levou a unha à boca, me procurou com os olhos. Ao encontrar-me, Susana foi em minha direção e disse: “Eu não quero fazer prova”.

Após o vídeo, professores de Educação Física que fazem parte da equipe NAPNE, professores do Ensino Fundamental 1 e nós (Educação Infantil), fomos até a quadra de esportes da escola para participarmos de uma dinâmica junto com os alunos do 1º ano da sala onde até há pouco estávamos. Ali, as crianças pareciam estar mais tranquilas. Da quadra, podíamos ver nosso espaço de Educação Infantil. Sentamos todos no chão para recebermos as orientações sobre a brincadeira que faríamos juntos.

Um menino, Roberto, começou a correr pela quadra e foi em direção a uma estrutura plástica colorida para brincar, o que chamamos de “brinquedão”. A orientadora pedagógica da EI, que nos acompanhava, foi até ele para que retornasse ao grupo. Roberto foge da tentativa de retorno. Chamei Roberto para entender o que estava acontecendo e ele me respondeu: “Eu quero sair daqui. Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola”.

Ao mesmo tempo que se diz assustado e verbaliza o desejo de sair dali, convidou-me a ver uma casinha de madeira próximo à quadra. Apesar da entrada da casinha estar interrompida por uma corda impedindo a passagem, Roberto, passando por debaixo dela, sorriu ao entrar. Quando ele saiu, convidei-o a olhar os totós também perto da casinha, mas que ele ainda não alcançava. Na ponta dos pés, ri ao rodar os bonecos. Um aluno do 1º ano, mais alto que ele e já alcançando o totó, se aproximou e Roberto correu para o brinquedão mais uma vez. A orientadora pedagógica da EI perguntou se poderia levá-lo de volta à escola, nosso ambiente confiável, mas a vivência já havia terminado e voltamos todos juntos.

No caminho de volta, as crianças encontraram uma palmeira que os deixaram encantados e curiosos. Colocaram a mão, sentiram o cheiro, abaixaram, se inclinaram,

⁵³ No intuito de preservar a identidades das crianças, todos os nomes presentes no artigo são fictícios.

pisaram na grama. A palmeira fazia parte do jardim externo do espaço do Ensino Fundamental 1.

Viramos a esquina e já estávamos em nossa escola novamente. Do portão, nos encaminhamos para o refeitório para almoçarmos. Ao se sentarem à mesa, notei que uma menina, Rose, não sentou com o grupo, mas em uma mesa do lado de fora do refeitório. Aproximando-me de Rose vejo seus olhos cheios de água. Pergunto o que houve e ela chora de cabeça baixa pedindo a mãe.

De volta á nossa sala, sentados no chão, em uma roda, pergunto às crianças como havia sido para eles o encontro com o primeiro ano por meio da vivência. Muitas pistas sobre a maneira que algumas crianças receberam o espaço novo já haviam sido evidenciados nas falas, nos gestos, nas expressões corporais. Em roda, ouvi desejos de viver esse novo, alguns silêncios e medos.

Territórios de aprendizagem: confiar e arriscar

As falas das crianças trazidas no relato anterior me convidam a pensar sobre o lugar da aprendizagem a partir de Fernandez (2001) e os consequentes problemas desse lugar. Para a autora, inteligência não se restringe a seu caráter neurológico, mas diz sobre a capacidade de o sujeito estabelecer relações dentro de um espaço relacional de confiança. É preciso desejar aprender algo e sentir-se confiante para arriscar-se nesse percurso de aprendizagem. “Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se” (FERNANDEZ, 2001, p.36).

Diante do relato de Suzana, “eu não quero fazer prova”, aponta-se o que ela já sabe sobre fazer parte da vivência escolar de um primeiro ano. Sim, o primeiro ano nessa Instituição tem prova. E sim, há relatos de reprovação de crianças. Para Suzana, colocar sua aprendizagem à prova de critérios ainda desconhecidos significa negar todo seu saber. Portanto, ao negar o saber do outro, nega-se o próprio sujeito. Nenhuma criança deseja ser reprovada. O que buscamos analisar, ao esmiuçar essa

fala, é a compreensão de que problemas de aprendizagem estão diretamente imbricados com bloqueios emocionais (FERNANDEZ, 2001).

Como dito anteriormente, alguns responsáveis pelas crianças das turmas do último grupamento da Educação Infantil já encaminham seus filhos para explicadoras como medida de prevenção de possíveis problemas de aprendizagem. Para algumas crianças, ir à explicadora é só mais um lugar para alimentar sua curiosidade, seu desejo de aprender, para outras é quase um atestado de fracasso.

Nessa atuação, os adultos de referência dentro do ambiente familiar podem estar lhe comunicando “você não é bom o suficiente para o que lhe aguarda e quero lhe proteger de um fracasso futuro”, ou “quero que seja o melhor na próxima etapa da escolaridade por isso estou antecipando-a”. Em ambas as situações há uma preocupação dos responsáveis pela performance da criança no próximo ano. Preocupação legítima e compreensível quando olhamos o baixo rendimento de escolas públicas no país a partir dos Indicadores Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵⁴.

Certa vez, Suzana ouviu da secretária da escola: “Lá no primeiro ano você não vai poder ficar passeando não. Tem que ficar sentada na cadeira, prestando atenção na professora”. Uma fala que condiz com a realidade da sala de aula do fundamental. Um território novo, mas ainda um território de aprendizagem que pode e deve ser lúdico.

O parágrafo primeiro do artigo 29 da Resolução nº7 de 14 de Dezembro de 2010 que fixa as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos estabelece:

§ 1. O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes de sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto as crianças sobretudo nos anos iniciais dessa etapa de escolarização.

Os sujeitos que ingressam com 6 ou 7 anos de idade no primeiro ano do fundamental ainda são crianças, ainda tem a brincadeira como território principal de atuação no mundo. O caráter lúdico das ações pedagógicas contribui para manutenção do vínculo saudável com o aprendizado e, segundo Fernandez (2001), o lúdico é o

⁵⁴ <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

melhor caminho para se pensar na prevenção de problemas de aprendizagem porque perpassa pelo circuito do prazer e possibilita a desconstrução/reconstrução de bloqueios. Ainda em diálogo com o parágrafo primeiro do artigo 29, diz Fernandez (2001):

A escola, sendo o lugar onde alunas e alunos encontram-se com adultos investidos do poder de ensinar, pode possibilitar a potência criativa do brincar e do aprender da criança. Isso somente se consegue com ensinantes que desfrutem o aprender, o brincar com as ideias e as palavras, com o sentido do humor, com as perguntas de seus alunos. Que não se obriguem à urgência de dar respostas certas; ao contrário, que consigam construir novas perguntas a partir das perguntas de seus alunos (p.36).

Especificamente na questão da passagem para o primeiro ano, Kramer (2011) afirma:

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso e competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (p.80).

A defesa desse texto é que a criança já é competente desde agora. Ela já sabe muito desde antes de entrar na escola. Um ser desejoso de aprender, de se relacionar, de explorar o mundo quando amado. Portanto, território de afeto são territórios confiáveis às crianças.

O cuidado numa perspectiva ética

O episódio descrito e que dá o título a esse artigo trouxe alguns incômodos, de adultos e crianças. Compartilhei com as crianças da turma a mesma sensação de

medo, de espanto diante de um novo ambiente que tanto ouvimos falar sobre e que assim como eles, eu desconhecia. Tal experiência me levou a refletir sobre um conceito que perpassa as relações humanas, mas que entre tantos outros ocupa o território do início da vida: a infância.

Nessa passagem delicada do último grupamento da EI para o primeiro ano do Fundamental¹, cabe ao adulto a responsabilidade de criar estratégias, possibilitar a construção de um caminho de escuta atenta e competente (RINALDI, 2012) para que as crianças possam atravessá-lo de maneira desejosa e confiantes de si mesmos. Pensar em estratégias que tomem o cuidado em sua perspectiva ética. A partir desse ponto de vista:

o cuidado está relacionado ao afetamento, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vem do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação política em nossa sociedade (MATTOS, 2013, p.375).

O papel relacional de professores e alunos nos convidam a pensar a respeito da importância dos vínculos que se constroem nessa travessia para o primeiro ano. Pela especificidade da EI no cuidado com a infância, toda ação que acontece no cotidiano da escola é conteúdo pedagógico. As crianças são ouvidas e atendidas em seus pormenores, em uma troca de roupa, em seus dramas pessoais, em seus deslumbramentos ao ver um inseto atrás da porta. Foi assim ao encontrarem a palmeira no jardim do Ensino Fundamental e o desejo de investigá-la. Pergunto-me onde fica o espaço para os encantamentos miúdos da infância na configuração escolar que temos para o ensino fundamental?

Nesse sentido, faço uma aposta no cuidado ao pensar a inserção desses sujeitos. Inserção, adaptação, acolhimento são conceitos que ajudam a pensar sobre o processo de transição das crianças da pré-escola para o primeiro ano.

Na perspectiva freiriana, *inserção crítica* se distingue de adaptação. Adaptar pressupõe uma acomodação ao já estabelecido e, nesse sentido, o sujeito se adequa a uma configuração preexistente. Para Freire (1997, 2015), a inserção crítica envolve tomada de decisão, atuação, alterar e alterar-se, transformação do mundo. Assim,

crianças que ingressam no ensino fundamental alteram e são alteradas nesse processo de inserção que precisa ser vivido com cuidado e acolhimento.

Ser vivido dentro de um cuidado e acolhimento enquanto ações políticas cotidianas e não como meras propostas que tutelam e subjagam a criança como objeto do outro. Como afirma Mattos (2013):

Diferentemente da tutela, em que o adulto afirma saber aquilo de que a criança precisa, a ética do cuidado pressupõe deixar o outro falar, expressar suas opiniões e desejos. Neste caso é possível criar uma relação mais horizontalizada, na qual professoras e professores podem criar suas aulas e tomar as decisões na escola também a partir dos interesses das crianças (p.376).

Tomar decisões e expressar opinião são atitudes que envolvem autonomia e autoria. Ambas as atitudes, segundo Fernandez (2011), precisam ser valorizadas e estimuladas pelos dois primeiros grupos de pertencimento da criança: a família e a escola. Os adultos de referência para a criança, ao dar espaço para a sua expressão numa postura atenta e de sujeito que tem muito a aprender, contribuem para que a criança se reconheça como sujeito ensinante e, portanto, com autoria de pensamento. Para a autora, “a professora/ o professor pode ser um agente promotor nessas questões ou um desencadeante de problemas de aprendizagem nos alunos” (FERNANDEZ, 2011, p.108).

Recupero as narrativas novamente. A de Suzana, ao dizer “eu não quero fazer prova” e a de Roberto: “Tô assustado. Eu não quero sair da minha escola”. Duas crianças que nos ensinam diariamente na escola.

Quando eu ainda não sabia muito bem voltar para casa da escola, foi Roberto, com seus cinco anos, que me ensinou quais ônibus podia pegar, em que ponto e sua sequência numérica. Ainda que ele vá e volte da escola de transporte escolar está muito atento ao mundo. Seu saber se revelou em uma conversa no momento da entrada, quando pedi desculpas às crianças por ter chegada atrasada por problemas no trem.

Os pais de Suzana contam orgulhosos do desejo dela de aprender. Tudo pergunta em casa. Tudo quer saber. Olha para o telefone de casa e conversa com o

pai, depois de um dia cansativo de trabalho, sobre as teclas com seus números e letras e compartilha com ele as palavras que conhece com tais letras.

Aprender a ler e a escrever para Suzana e Roberto, assim como para tantas outras crianças dessa turma, não precisaria vir associada às angústias e medo dos objetivos conteudistas do primeiro ano quando seu processo de apropriação dessa linguagem já está acontecendo sem nem mesmo se darem conta. Já estão fazendo muitas leituras de mundo, já estão muito próximos dessa apropriação como demonstram.

Entretanto, se não há cuidado no sentido ético como descrito, corre-se o sério risco desses saberes tão ricos das crianças não serem notados e muito menos valorizados na construção da prática pedagógica a favor da autonomia e autoria de pensamento. E a escola, que em suas primeiras experiências era um ambiente confiável e afetuoso, pode se transformar em um lugar hostil e de experiências dolorosas de aprendizado, pois o “essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o sujeito” (FERNANDEZ, 2001, p.31).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2 edição. Maria Alice e Afrânio Catani (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N°5**, 17 de Dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Resolução CNE/CEB N°7**, 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf <Acesso em 20 de julho de 2017>

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. A psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, nº1, 220p, 69-85, jan/abr. 2011.

MATTOS, Amana Rocha. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política.

Estudos de Psicologia, 18 (2), abril-junho, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Data de envio: 01 de abril de 2018

Data de aceite: 16 de maio de 2018.

ATIVIDADES PARA O ENSINO DE ONDAS SONORAS AOS ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Ruth Maria Mariani Braz⁵⁵

Resumo

O projeto “Atividades para o Ensino de Ondas Sonoras” é uma proposta inclusiva que tem como objetivo possibilitar que os alunos surdos e ouvintes tenham as mesmas condições de assimilar o referido conteúdo, incluso no Currículo Mínimo de Física para o Ensino Médio. A metodologia utilizada foi o simulador PhET. Foram explorados os sentidos de tato e visão dos surdos. Esteve ainda disponível na sala de aula o apoio de uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Foi neste contexto que os alunos puderam aprender através da exploração e da descoberta. A proposta foi aplicada com êxito entre alunos de uma escola pública, inseridos em diferentes séries dos Ensinos Fundamental e Médio. Tivemos como resultado o sucesso dos alunos surdos nesta aprendizagem, bem como o neologismo de dois sinais em LIBRAS: um para ultrassom e o outro para infrassom.

Palavras chave: Ensino de física. Materiais didáticos. Glossário de LIBRAS.

ACTIVITIES FOR THE EDUCATION OF SOUND WAVES TO DEAF STUDENTS: AN INCLUSIVE PROPOSAL

Abstract

The project “Activities for the teaching of Sound Waves” is an inclusive proposal that aims to allow that both deaf and hearing students could learn the above content, part of the Physics Minimum Curriculum for the High school. The methodology applied was the PhET simulator. Deaf student’s tact and vision were explored. It was also available in the classroom the support of a Brazilian Signal Language interpreter. It was in this educational context that the students were able to learn trough research and discovery. The approach was successfully applied in a public high school, with students from different grades. Deaf students successfully learned the content, and also created two new signals: one for ultrasound and another for infrasound.

Key-words: Physics teaching. Teaching materials. LIBRAS glossary.

⁵⁵ Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Professor docente I - Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro e professor colaborador do Curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Coordenadora executiva do projeto Internacional Spread The Sign no Brasil. Orientadora de alunos do curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da UFF. E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel essencial no processo de desenvolvimento da aprendizagem e valorização de todos, como prevê a Constituição Federal de 1988, no Art. 3º, inciso IV, (BRASIL, 1988). A Universidade vem buscando propostas que auxiliem na formação do professor, inicial ou continuada, que estejam em conformidade com os aspectos sociais, políticos e culturais da realidade atual, procurando minimizar desigualdades e oferecer reais oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

A nossa responsabilidade como educadores, em qualquer nível de escolaridade, tem sido a de promover o acesso aos conhecimentos cotidianos e científicos aos quais, muitas vezes, as pessoas com deficiência auditiva ou surdas estão à margem, pois no ambiente familiar a maioria dos pais são ouvintes (95%) e desconhecem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), (MARIANI, 2014). A aquisição dos conhecimentos escolares acontece de uma forma gradativa, pois é evidente também a necessidade que o surdo tem de estar em contato precoce e permanente com os membros da comunidade para compartilhar das experiências linguísticas, fundamentais a um desenvolvimento global, no qual ele possa competir no mercado de trabalho. Para tentar diminuir esse impasse, surgiu uma proposta do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 16)

Cada deficiência requer: estratégias e materiais específicos e diversificados, recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos que contribuem para que situações de aprendizagens sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de

cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico.

Muitos dos deficientes auditivos e os surdos recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são um conjunto de procedimentos definidos em uma proposta pedagógica, assegurando suporte com recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem deficiências em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

O AEE para o surdo ou o deficiente auditivo é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos da LIBRAS, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, da adequação e da produção de materiais didáticos e pedagógicos, da tecnologia assistiva e outros.

Alguns autores como Marinho (2007), Runjanenek (2011) e Mariani (2014) identificaram que há carência de sinais com relação a determinados temas. Eles descreveram o despreparo dos intérpretes, que muitas vezes não possuem nível superior, apenas o técnico e assim passam as informações do professor de forma equivocada, pelo fato de não estarem familiarizados com elas. Despreparo tanto por apatia e limitações dos intérpretes quanto dos próprios professores, que são os detentores do conhecimento, tendo em vista que os intérpretes não têm a obrigação de saber a fundo os conceitos abordados em todas as disciplinas curriculares.

O mais apropriado seria um trabalho em conjunto, professores/intérpretes. Esses deveriam preparar o roteiro da aula juntos para adaptar determinados termos que poderiam ter um duplo sentido na língua natal dos surdos, por deficiência dela, ou seja, palavras que não possuem sinais, ou por outros fatores.

Existem casos de palavras relacionados ao vocabulário da LIBRAS que caíram no esquecimento - caso observado na aplicação deste projeto - e casos extremos, de alunos que não tiveram incentivos da família para que fossem incluídos em outros grupos e não conheciam certos termos - caso observado pelos autores Praça *et al.* (s/d).

Passou-se a pensar no conceito de diversidade. Este trata que todos os alunos têm alguma necessidade acadêmica independente de possuir, ou não, alguma deficiência. O ensino especial, a inclusão, deve ser para todos, não só para alunos com deficiência.

Para que seja possível haver inclusão nas salas de aula, podem e devem ser feitas adaptações curriculares viabilizando a aprendizagem dos alunos, quando necessário. Como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares (1998):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos educandos (BRASIL, 1998, p. 34).

Estas adaptações no currículo ou nas metodologias de ensino para que possibilitem aos surdos o exercício da cooperatividade, da comunicação, o desejo de polir e aprimorar a afetividade têm levado os alunos a uma autonomia significativa, oportunizando o desenvolvimento pessoal/social do grupo e o engajamento na transformação da comunidade escolar. Muitas vezes, esses alunos ouvintes que aprenderam a LIBRAS, auxiliam os alunos surdos na confecção ou, no caso, de uma apresentação de trabalhos ou na interpretação de provas.

Outras dificuldades apontadas pelos professores, intérpretes e até mesmo alunos surdos são relacionadas aos livros didáticos. Neste trabalho, focalizamos o tema da disciplina de Física, Ondas Sonoras. O ensino deste conceito é baseado em exemplos cotidianos relacionados a experiências vivenciadas por ouvintes, porém totalmente abstratos com relação aos surdos. Até mesmo as imagens ilustram situações que um aluno surdo não vivenciou.

Esses recursos metodológicos são efetivos para alunos ouvintes, mas praticamente impossibilitam os alunos surdos a compreenderem o fenômeno. Os livros didáticos devem propor exemplos, além dos que já propõem, de situações em

que um aluno surdo possa compreender, ou seja, exemplos em que não haja a necessidade de ouvir para compreender.

Porém, os alunos considerados normais também possuem dificuldades que, muitas vezes, não são superadas. Esse fato leva ao seguinte questionamento: quais as estratégias que poderemos usar para o ensino de ondas sonoras com turmas de alunos com ou sem deficiências auditivas incluídos no ensino regular?

O ponto de partida para explicar o que são ondas sonoras para alunos surdos é o fato de que ondas sonoras são ondas mecânicas, logo, necessitam de um meio para se propagar. E, de fato, elas se propagam no ar através da variação de pressão deste, até chegar aos nossos ouvidos, e assim, nós, ouvintes, escutamos. Mas as ondas sonoras não se propagam somente no ar. Elas também se propagam na água, por exemplo. Isso possibilita a utilização de uma ferramenta marítima chamada sonar, existente em embarcações e submarinos, para detectar objetos ao seu redor. Mas golfinhos e morcegos usam também ondas sonoras para se comunicar, e até se localizar.

Uma situação cotidiana que contribui para o desenrolar desse tema é a aproximação de caixas de som ligadas, pois, tanto os surdos quanto os ouvintes conseguem sentir as ondas sonoras quando se aproximam de uma caixa de som através do tato. Principalmente os sons mais graves.

O que diferencia o ensino de ondas sonoras para alunos ouvintes daquele para turmas com alunos surdos também é a exploração dessa característica das ondas sonoras: a percepção das vibrações em meios materiais.

2.1 Os livros didáticos e a escolha do tema para a proposta de ensino.

Nogueira *et al.* (2005) apontam uma dificuldade relacionada à comunicação com indivíduos surdos, pois a estrutura da linguagem, tanto oral quanto escrita, de um ouvinte (que no caso, se baseia na estrutura da Língua Portuguesa) é diferente da LIBRAS, principalmente para as pessoas que nasceram surdas, pois não chegaram a ter contato com a linguagem oral. Muitos pensam que o aluno surdo tem capacidade

intelectual afetada, mas não passa de uma dificuldade de comunicação com o educador e com os colegas de classe. Como citado por Nogueira *et al.* (2005):

a falta de audição não afeta as capacidades intelectuais, mas limita a possibilidade de aquisição de conhecimentos transmitidos oralmente, prejudicando o desenvolvimento do raciocínio abstrato, já que haverá dificuldades em formar conceitos simbólicos, que não necessitem da exploração concreta dos objetos, (NOGUEIRA, et al., 2005, p.1).

Os conceitos a serem aprendidos devem partir de situações que os alunos já vivenciaram de alguma maneira, como cita Carvalho (1992):

A descoberta de que os alunos trazem para as salas de aula conceitos estruturados, com toda uma lógica própria e coerente e um desenvolvimento causal que é fruto de seus intentos para dar sentido às atividades cotidianas, mas, diferente da estrutura e da lógica usadas na definição científica desse conceito, abalou o ensino, que tinha como pressuposto que o aluno era uma tabula rasa, ou seja, ele não sabia nada sobre o que pretendíamos ensinar. (CARVALHO, 1992, p. 48).

A aprendizagem deve partir dos conceitos prévios dos alunos. Os livros didáticos devem utilizar exemplos abrangentes ao cotidiano do máximo de públicos distintos possíveis. Porém, nesse tema, não se inclui as vivências do público surdo.

Logo, para a política de inclusão de alunos com deficiências funcionar, deve haver uma preocupação com relação a determinados tópicos, principalmente os relacionados ao ensino de Ciências, que além de contarem com palavras científicas, muitas vezes não estão presentes na língua do indivíduo. Existem também impasses, como o caso do estudo de ondas sonoras para os alunos surdos e o estudo de óptica para os alunos cegos, entre outros. Se nós, professores, pararmos para pensar nesses alunos com deficiências, a proposta de ensino mais viável para eles terem uma aprendizagem significativa é aquela que aproveita os sentidos que eles têm mais aguçados.

Outro texto importante para a escolha do tema foi o de Nascimento Neto (2012). O autor, junto a um grupo de pesquisa, iniciou um projeto de análise de livros didáticos a fim de evidenciar formas de abordagem do tema “acústica”. Porém,

percebeu que as explicações dos livros didáticos, relacionadas a esse tema, se baseavam em situações práticas, que envolviam contextos para pessoas ouvintes, ou seja, os quais um aluno com deficiência auditiva, em geral, não vivenciou. Fato semelhante ao encontrado pelos autores do texto anterior. O que para pessoas consideradas “normais”, ou ouvintes, são exemplos simples, claros e efetivos, para os alunos com deficiência auditiva são exemplos complexos e praticamente, ou totalmente, inúteis, que culminam na impossibilidade do aprendizado, ou seja, a inclusão desse grupo de alunos.

Muitos educadores acreditam que alunos com deficiência, em geral têm “dificuldade de aprender”. Porém, qualquer aluno terá dificuldades quando não se dá as condições adequadas para que seja possível a aprendizagem, como a situação dos livros didáticos, que baseiam suas explicações em situações práticas para um ouvinte, mas que para um aluno surdo são inacessíveis. Além dessa, existem dificuldades mais comuns, que são o caso da comunicação. Como citado anteriormente, referindo-se a textos de outros autores, os surdos se comunicam em LIBRAS, que é muito diferente da Língua Portuguesa, que é a língua, geralmente, utilizada pelos professores para ministrar as aulas. Como cita Nascimento Neto (2012) a respeito do que consta na LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.493/96 estabelece em seu artigo 59º, parágrafo III, que estarão assegurados aos alunos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Também é importante ressaltar que, nas escolas que atendem alunos surdos, as aulas devem ser ministradas com um enfoque bilíngue, [...] (BRASIL, 1996, p.1).

Pesquisas relacionadas ao material didático utilizado pelos professores em suas turmas chegam à conclusão de que a maioria só se baseia no livro didático. Se isso for feito em uma turma onde se encontram alunos surdos, praticamente impossibilita a compreensão desse tema que, diga-se de passagem, está incluso no Currículo Mínimo de Física (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012), logo se subentende que é importante para a formação de um cidadão, que é o seu objetivo principal, e é cobrado em concursos para ingresso em universidades públicas - fatores que impossibilitam e contradizem a ideia de inclusão. Assim, este artigo tem como objetivo relatar uma

experiência exitosa no ensino de ondas sonoras com alunos surdos incluídos no ensino regular.

METODOLOGIA

A ideia do projeto **Atividades para o ensino de Ondas Sonoras: uma proposta inclusiva** surgiu com o intuito de tentar minimizar as dificuldades impostas pela formação de professores, que deixa a desejar quando se trata da prática de educação inclusiva e pelos próprios livros didáticos, que baseiam suas explicações, com relação ao tema escolhido, em situações-problema que não se aplicam ao cotidiano dos alunos surdos.

Optamos pela metodologia do estudo de caso, o que exigiu um empenho dos discentes para reconhecer o problema, desenvolver estratégias, calcular e propor soluções onde previu-se três passos: planejamento, implementação e avaliação de uma mudança para melhora de sua prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 2). Aplicamos o projeto PhET, que são demonstrações Interativas, criado por Wieman e Boulder (2002) que envolvem os alunos através de um ambiente intuitivo, estilo jogo, onde eles conhecem através da exploração e da descoberta. Dividimos o tema em aulas com os seguintes tópicos:

O que são ondas?

1. Problematização
2. Perguntas-chave
3. Conceitos-chave
4. Classificações das ondas
5. Elementos de uma onda
6. A equação fundamental das ondas
7. Ondas sonoras
8. Formação das ondas sonoras
9. Frequência e velocidade das ondas sonoras
10. Transmissão do som

11. Intensidade, timbre e altura
12. Instrumentos musicais
13. Efeitos sonoros
14. Aplicações do eco
15. Atividades experimentais
16. Avaliação da aprendizagem

Resultados:

Para facilitar a compreensão de alguns conceitos físicos foram utilizados alguns recursos, como: imagens, vídeos, caixa de som e simulações de computador. As atividades na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola estadual do RJ (Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho) foram realizadas em quatro encontros com alunos surdos e as intervenções conjuntas de uma intérprete de LIBRAS e da professora que coordena a Sal. Foram feitos registros em vídeo e áudio. Cada encontro será relatado em seguida.

1º encontro (Tempo aproximado: 01:00 h. Participantes: 13)

Todos os encontros foram realizados na SRM. Iniciamos com a seguinte pergunta: “O que são ondas?”. A partir dessa pergunta surgiram algumas situações que os alunos já haviam presenciado, e uma delas foi a onda no mar. Em seguida, foi discutido que esse era um tipo de onda, mas que o conceito de onda de uma forma geral é: a partir de perturbações em um determinado meio, nesse caso a água, são geradas ondas. Foram projetados vídeos⁵⁶, de poucos segundos, com situações em que ocorreram perturbações em um determinado meio, e, assim, foram geradas ondas. Esses vídeos exibiam: ondas no mar, um prédio balançando devido a um terremoto e uma “ola” feita pela torcida do Brasil em um jogo da Seleção Brasileira de Futebol. Usando esses exemplos, foi comentado que as ondas não transportam matéria, mas sim energia. No caso do exemplo das ondas no mar, foi feita uma analogia a um barco

⁵⁶

<http://www.youtube.com/watch?v=l4HYrtMI7U&hd=1>
http://www.youtube.com/watch?v=RmeZnW8Nc_A
<http://www.youtube.com/watch?v=y2yFHhfOVJM&hd=1>

no mar, com o motor desligado, em um dia de pequenas ondulações marítimas e de pouco vento. Pode-se perceber que o barco só sobe e desce. Isso acontece porque uma onda não transporta matéria. Logo, a energia que está se propagando na água apenas faz com que ela oscile na transversal à direção de propagação da onda.

Outra analogia foi feita através do vídeo com a “ola” da torcida do Brasil, onde é perceptível a propagação da onda, sem a necessidade das pessoas que compõem a “ola” mudarem de lugar, “sem andar com a onda”.

O último exemplo utilizado foi através de uma simulação do PhET⁵⁷ (Physics Education Technology) de ondas em uma corda. Nela, a corda é representada por vários pontos consecutivos, e quando ocorre uma perturbação nesta, uma onda se propaga na corda, mas os pontos só sobem e descem; eles não se deslocam junto à onda.

Depois de discutir a definição e dar exemplos de situações em que ocorre a propagação de uma onda, foi falado que essas podem ser classificadas quanto à direção de propagação, natureza e direção de vibração.

Na classificação quanto à direção de propagação foram usados, inicialmente, vídeos para ilustrar o significado de movimentos unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais. No movimento unidimensional foi projetado o vídeo⁵⁸ de uma mola recebendo alguns pulsos, onde se percebe que as partes que ficam comprimidas devido a estes, aparentemente “se deslocam” em cima da mola, ou seja, em uma direção.

No movimento bidimensional foi exibido o vídeo⁵⁹ da cena do videogame *Super Nintendo*, chamado *Super Mário World*, em que o Mário, personagem controlado pelo jogador, só podia se mover na horizontal e na vertical (jogo 2D), ou seja, em duas direções ou dimensões.

No movimento tridimensional foi mostrado o vídeo⁶⁰ da cena do videogame chamado *Tony Hawk*, em que o personagem controlado pelo jogador anda de skate

⁵⁷ <http://phet.colorado.edu>

⁵⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

⁵⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=TfVy7wbwEyE&hd=1>

⁶⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=TIpLyymFmgI>

em todas as direções possíveis, horizontal, vertical e para dentro, e para fora, da tela (jogo 3D), ou seja, em três direções ou dimensões.

Depois de trabalhados esses termos - movimentos unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais - foram projetados vídeos de propagação de ondas que refletiam esses movimentos. Para representar as ondas unidimensionais, o vídeo⁶¹ utilizado foi o mesmo utilizado para mostrar o que era um movimento unidimensional. Mas o que representou o movimento bidimensional foi um vídeo⁶² de um recipiente com água, inicialmente parada, e em sequência começam a cair gotas de água dentro dele. É perceptível que essas gotas causam uma perturbação na água, que estava inicialmente parada. Formam-se ondas circulares na superfície da água. Dizer que essas ondas propagam-se em uma superfície é o mesmo que dizer que elas se propagam, somente, em duas direções, ou seja, são ondas bidimensionais.

Para representar as ondas tridimensionais, o vídeo⁶³ utilizado foi o de uma lâmpada acendendo em uma sala, e aumentando sua intensidade em intervalos de tempo perceptíveis. Nesse vídeo é perceptível que a luz, que é um tipo de onda, alcança todos os pontos da sala, ou seja, propaga-se em todas as direções. Dizer que uma onda se propaga em todas as direções é o mesmo que dizer que ela se propaga em três direções, ou seja, ela é uma onda tridimensional.

Na classificação quanto à natureza, foi discutido que uma onda poderia ser classificada como mecânica e eletromagnética. Nesse caso, apenas foram utilizadas as definições e exemplos. No caso das ondas mecânicas, que, por definição, necessitam de um meio material para se propagar, os exemplos utilizados foram: ondas se propagando através de uma corda, através da água (que foram mostrados na simulação e no vídeo) e as ondas sonoras, que são o foco principal do projeto. No caso das ondas eletromagnéticas, que, por definição, não necessitam de um meio material para se propagar (se propagam no vácuo), mas se propagam em alguns meios (transparentes), os exemplos citados foram: luz solar, luz proveniente de uma lâmpada (que são vistos diariamente pelos alunos), micro-ondas e raios-X (que são utilizados em eletrodomésticos e exames médicos).

⁶¹ <http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

⁶² <http://www.youtube.com/watch?v=lq3UBmSH7Ps>

⁶³ vídeo filmado com o celular

Na classificação quanto à direção de vibração foram usados dois vídeos⁶⁴ em que eram aplicados pulsos em uma mola, em cada um deles de uma forma diferente. No primeiro, o pulso foi feito na direção perpendicular à mola, fazendo com que a mola oscilasse perpendicularmente à sua direção de repouso. Discutimos que, quando isso acontece classificamos a onda como transversal. No segundo vídeo, o pulso foi feito na direção de repouso da mola, fazendo com que a mola oscilasse nessa mesma direção. Discutimos que, quando isso acontece classificamos a onda como longitudinal. Após chegar a essa conclusão, foi comentado que as ondas sonoras se comportam dessa forma. Mas, esse comentário foi explorado com mais calma no terceiro encontro, no qual começamos a focar nas ondas sonoras, e não em ondas no geral.

2º encontro (Tempo aproximado: 01:00 h. Participantes: 14)

O segundo encontro foi iniciado com um desenho⁶⁵ de uma onda se propagando em uma corda. A partir desse desenho, foram discutidos os elementos de uma onda, que são: crista, vale, amplitude, comprimento de onda, período e frequência.

Na discussão sobre os elementos “crista” e “vale” que, por definição, são, respectivamente, o ponto mais alto e o ponto mais baixo de uma onda, foram usadas analogias referentes ao surf no caso da crista, e a lugares, no caso do vale. Quando um surfista diz que está na crista da onda, significa que ele está no ponto mais alto da onda e um lugar é chamado de vale quando é cercado de montanhas, localizando-se no ponto mais baixo.

Na discussão sobre os elementos “amplitude” e “comprimento” de onda, que são, respectivamente, a distância da posição da corda em repouso a uma crista, ou a um vale, e a distância entre duas cristas consecutivas, ou dois vales consecutivos, além de serem mostradas no desenho da corda, foi utilizada uma simulação do PhET “Onda em uma corda” na opção “Oscilador”, com Amplitude 50, Amortecimento 0 e Tensão baixa, para mostrar a corda em movimento e para efetuar medições relacionadas a essas distâncias. Essa simulação contém duas réguas virtuais, uma na vertical e outra

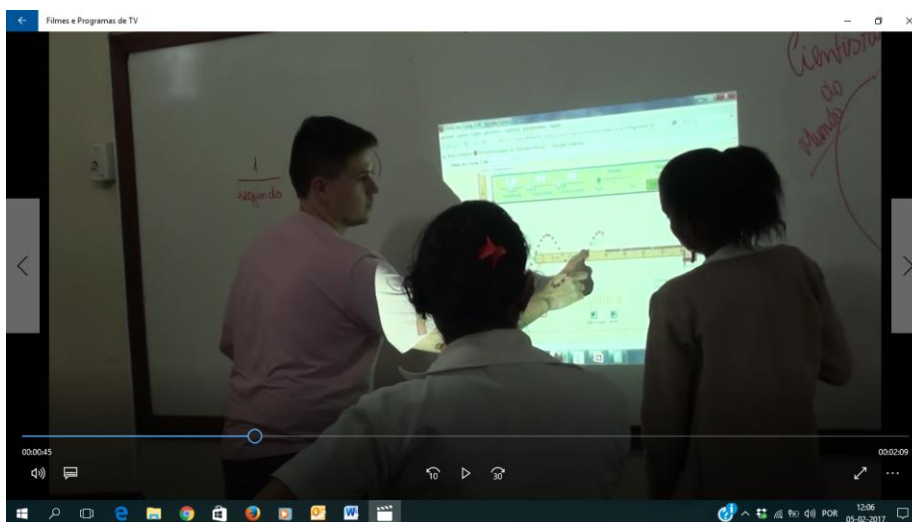
⁶⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

⁶⁵ <http://www.geocities.ws/saladefisica8/ondas/periodicas.html>

na horizontal, para efetuar medições em todas as direções, já que a simulação é bidimensional, possibilitando a medição dessas duas grandezas. As medições foram feitas pelos alunos, com auxílio do professor mediador.

Nesse momento do encontro ocorreram alguns impasses. Primeiro, a grandeza física comprimento de onda costuma ser representada pela letra grega lambda (λ), que não tem sinal em LIBRAS. Nesse caso foi enfatizado o conceito, evitando fazer associação com o símbolo. Segundo, os alunos não tinham concretizado na mente o significado de uma unidade de medida. Então, a discussão sobre os elementos de uma onda teve uma pausa, para que pudesse ser explicado esse significado, e serem dados exemplos, das grandezas físicas: comprimento, tempo e massa, que são as unidades bases para o estudo de Ciências, dando ênfase em tempo e comprimento, que são mais utilizadas no tema abordado. Para exemplificar algumas unidades de medida foram utilizados: no caso do comprimento, uma régua; no caso do tempo, um relógio de ponteiro; e no caso da massa, uma balança analógica, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Print do filme realizado durante a aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Após essa explicação sobre as unidades de medida de grandezas físicas, seguimos com o tema elementos de uma onda.

Na discussão sobre os elementos período e frequência da onda, que, por definição, são, respectivamente, o tempo gasto para produzir uma oscilação completa (um ciclo), ou seja, é o tempo em que a fonte gera um ciclo de subida e um de descida

(o tempo em que um comprimento de onda é percorrido), e o número de oscilações por unidade de tempo, foi utilizada uma simulação do PhET “Som”, na aba “Ouvir uma única fonte”. Nessa simulação, pode ser ativado o áudio e alterar a frequência do som produzido pela fonte. Como os alunos não possuíam o sentido da audição, foi utilizado outro sentido, o tato. Todos os alunos puderam encostar na caixa de som, enquanto era alterada a frequência do som. Eles conseguiram perceber que, uma frequência alta fazia a caixa de som vibrar mais rápido do que em uma frequência baixa. Assim, complementando a explicação teórica com a prática.

Depois de conhecidas as grandezas físicas que compõem os elementos de uma onda, foram comentadas as suas respectivas unidades. Em sequência, através de uma regra de três, foi mostrado que as grandezas período e frequência tinham uma determinada relação. Uma é o inverso da outra.

Finalizando o encontro, foi discutido que as ondas se propagam com uma determinada velocidade, que pode ser quantificada, se tivermos conhecimento de alguns de seus elementos. Partindo da ideia de velocidade média, considerando que a onda vai se propagar com velocidade constante; finalmente, foram obtidas as equações conhecidas como fundamentais da ondulatória.

Considerando que o intervalo de tempo necessário para uma onda completar uma oscilação, ou percorrer um comprimento de onda é conhecido como o período, podemos substituir o deslocamento pelo comprimento de onda sabendo que o respectivo intervalo de tempo pode ser substituído pelo período, obtendo a equação para calcular a velocidade de propagação de uma onda, dependendo do comprimento de onda e do período. Porém, também foi visto que o período é o inverso da frequência. Assim, trocando essas grandezas na equação da velocidade, obtemos uma outra equação, dependendo do comprimento de onda e da frequência. Essas equações são conhecidas como equações fundamentais da ondulatória.

Para concretizar os conceitos e equações, foram utilizadas as simulações do PhET “Onda em uma corda” na opção “Oscilador”, com Amplitude 50, Amortecimento 0 e Tensão baixa e “Som”, na aba “Medir”.

Na primeira simulação, primeiramente a frequência foi colocada em 5 e em sequência foi alternada para 10 e depois 15. Em cada uma das três situações, um aluno

fazia a medida do comprimento de onda, com a régua virtual; a medida do período da onda, com um cronômetro virtual da própria simulação, e, em sequência, calculava a velocidade de propagação da onda.

Na segunda simulação, o objetivo era calcular a velocidade do som, que propaga no ar, através das medições feitas nela. Primeiramente, a frequência foi colocada em 100 Hz e em sequência foi alternada para 200 Hz e depois 300 Hz. Ela possui uma régua virtual, que se encontra na direção horizontal e, em cada situação, um aluno a usou para medir a distância entre duas cristas ou vales, consecutivos, que no caso das ondas sonoras são representados por partes onde o ar está mais concentrado ou mais rarefeito. Depois, os alunos marcavam o tempo para que esses pontos se movessem de um comprimento de onda, que é o período. Obtendo-se essas duas grandezas, pode ser calculado o valor da velocidade de propagação da onda no ar, com valores muito próximos do valor real, em torno de 340 m/s.

3º encontro (Tempo aproximado: 01:00 h. Participantes: 13)

As discussões do terceiro encontro começaram a focar no tema principal: ondas sonoras. A primeira ação foi voltada para esclarecimentos sobre a formação das ondas sonoras, onde foi lembrado que uma onda sonora é classificada como mecânica, pois necessita de um meio material para se propagar. Para demonstrar como isso ocorre foi utilizada uma simulação do PhET: “Ondas Sonoras”, na aba “Ouvir com pressão do ar variável”. Nessa, há uma caixa de som dentro de um recipiente e um boneco, representando um ouvinte. Existe também, uma opção para retirar o ar de dentro do recipiente, deixando vácuo, e assim o som para de se propagar. Como o público-alvo não era ouvinte foi priorizado outro sentido: o tato. Para que os alunos pudessem perceber que a intensidade do som diminuía com a retirada do ar, eles tocaram na caixa de som do computador, enquanto era feita a simulação. Através da vibração dela eles sabiam quando havia propagação de som.

Em sequência, foi discutido que ondas sonoras são ondas de pressão, pois se propagam através da variação de pressão do meio. Como a visão humana não é capaz de visualizar essa vibração das partículas do meio, o ar, por exemplo, quando um som

é produzido, foi utilizada uma simulação que envolve um diapasão (simulação elaborada pelo Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)). Nessa simulação, é provocada uma perturbação no diapasão, que passa a ficar vibrando, provocando uma perturbação no ar. Nela, o ar é representado por pontos inicialmente equidistantes, simbolizando um ambiente com pressão igual em todo o espaço. Quando começam a serem produzidas as perturbações, é perceptível que esses pontos ficam se afastando e se aproximando, representando que o ar fica rarefeito e comprimido, respectivamente. A simulação do PhET “Ondas Sonoras”, na aba “Ouvir com pressão do ar variável” também ajudou na visualização das regiões rarefeitas, indicadas por arcos pretos, e na das regiões comprimidas, simbolizadas por arcos brancos. Esses arcos são intercalados.

Um exemplo citado na explicação foi: um músico tocando um tambor. Ao ser tocada, a membrana do tambor vibra e faz com que o ar, que é o meio em que essa onda sonora vai se propagar, também vibre, proporcionando que, ora fique rarefeito (baixa pressão) e ora fique comprimido (alta pressão), até chegar aos tímpanos dos ouvintes. Partindo do mesmo princípio utilizado na execução da simulação anterior, temos que o tato é a forma que os alunos identificam a propagação do som. Eles conseguiram perceber o som quando estavam em contato direto com o plano material, ou até mesmo, dependendo da intensidade e da frequência do som emitido, próximos a uma caixa de som. No segundo caso, a caixa de som do computador não é suficiente. Porém, nesse dia, no IEPIC tinha um evento que utilizava um amplificador que emitia um som com intensidade considerável, suficiente para eles perceberem a propagação do som, pelo ar, sem ser necessário o contato direto.

Outra classificação das ondas sonoras, que foi discutida em sequência, é que elas são longitudinais, pois a vibração das partículas do meio tem a mesma direção de propagação dele. Esse fenômeno pode ser observado com clareza na simulação do diapasão, citada anteriormente, pois o movimento que os pontos, que representam as partículas de ar, fazem é semelhante ao da mola, que foi utilizada para exemplificar uma onda longitudinal.

Foi feita referência aos elementos de uma onda, tema que foi discutido no segundo encontro, trabalhando com os alunos o conceito de comprimento de onda, voltado para ondas sonoras, que é representado pela distância entre duas regiões rarefeitas ou duas regiões comprimidas, do meio, consecutivas. Estas são equivalentes, de um modo geral, ao vale e à crista de uma onda, respectivamente. Para ajudar na construção desse conceito foi utilizada uma simulação do PhET “Ondas Sonoras”, na aba “Medir”, em que se pode alterar a frequência e contém uma régua virtual, com objetivo de medir o comprimento de onda.

Ao finalizar o estudo de formação das ondas sonoras, retornamos a discutir o conceito de frequência de onda, mas tomando o foco para as ondas sonoras. Discutimos o fato de que o ser humano não ouve todas as frequências sonoras produzidas, apenas um determinado intervalo, que vai de aproximadamente 20 Hz a 20000 Hz. Um ser humano não ouvirá nada quando presente em um ambiente onde se propaga um “som” com frequência fora desse intervalo. Por isso, ondas sonoras fora dessa faixa de frequência não são consideradas sons, mas infrassons e ultrassons. Os infrassons são ondas sonoras que possuem frequência abaixo de 20 Hz, e os ultrassons, acima de 20000 Hz.

Alguns exemplos dessas ondas sonoras foram mostrados aos alunos. Relacionado a um infrassom, foi passado um vídeo⁶⁶ que já havia sido usado anteriormente, que foi o dos prédios balançando devido a um terremoto, pois os terremotos produzem infrassons. É por isso que alguns animais, que possuem sensibilidade a infrassons, podem perceber a chegada de terremotos antes dos tremores começarem. No caso dos ultrassons, apresentamos o exemplo mais comum: a foto⁶⁷ de uma ultrassonografia. Assim, foi gerada uma discussão sobre os conceitos físicos aplicados nesse procedimento médico.

Um grande problema dessa discussão foram os nomes dos termos científicos - infrassom e ultrassom – para os quais não haviam sinais em LIBRAS, praticamente impossibilitando a construção desse conceito. De um impasse surgiram esses dois novos sinais em LIBRAS, que foram gravados pelos alunos do IEPIC, e serão colocados

⁶⁶ http://www.youtube.com/watch?v=RmeZnW8Nc_A

⁶⁷ <http://www.uspar.com.br/setor/117473.jpg>

no dicionário digital de LIBRAS⁶⁸, que está sendo produzido no próprio e divulgado para o Brasil.

Em sequência, foram comentadas algumas curiosidades como: a sensibilidade de alguns animais, como o morcego, o cachorro e o gato, ao ultrassom.; a sensibilidade de animais como os elefantes e os hipopótamos ao infrassom; e a comprovação de que os tigres têm a mais forte capacidade de identificar infrassons - seu rugido emite ondas infrassônicas tão poderosas que são capazes de paralisar suas presas e até pessoas. Para demonstrar uma delas, foi usado um vídeo⁶⁹, no qual uma pessoa aperta um ursinho de pelúcia que produz barulhos ultrassônicos, ou seja, está fora da faixa de frequência que os humanos são sensíveis. Portanto, mesmo para os ouvintes, não há percepção de som. Nesse mesmo vídeo há alguns cachorros que têm ouvidos sensíveis a ultrassons e que, enquanto a pessoa aperta o ursinho de pelúcia, ficam inquietos. Situação semelhante a que os adestradores de cães provocam ao assoprar um determinado apito, próprio para chamar a atenção desses animais.

O último conceito discutido nesse encontro foi a velocidade de propagação das ondas sonoras, que não depende da sua frequência, mas sim do meio em que ela se propaga. Se duas ondas sonoras distintas estiverem se propagando em um mesmo meio, vão possuir a mesma velocidade de propagação. Uma característica do meio que causa uma grande mudança na velocidade de propagação do som é o seu estado físico. Para mostrar aos alunos essa diferença, foram apresentadas três tabelas, uma com meios sólidos, uma com líquidos e uma com gasosos. Elas traziam as substâncias, suas respectivas temperaturas e sua velocidade de propagação. Através delas, os alunos puderam perceber nitidamente que o som se propaga com maiores velocidades em meios sólidos, e com menores velocidades em meios gasosos.

Antes de finalizar o encontro, alguns alunos, que no segundo encontro não puderam trabalhar com a simulação do PhET “Som” na aba “Medir”, tiveram a oportunidade de fazê-lo. Foi pedido que eles calculassem a velocidade do som com diversas frequências, a fim deles perceberem que a velocidade de propagação do som

⁶⁸ <http://www.spreadthesign.com>

⁶⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=0AKBn507mmM&hd=1>

não se altera com a mudança da sua frequência, mas sim com o seu comprimento de onda, o que ficou nítido no fim da manipulação dessa simulação.

4º encontro (Tempo aproximado: 01:00 h. Participantes: 07)

No quarto e último encontro, os alunos conheceram as principais características de um som, que são: intensidade, altura e timbre.

A primeira característica discutida foi a intensidade, que está relacionada à energia de vibração da fonte que emite as ondas. Essa propriedade do som é provocada pela pressão que a onda exerce sobre o ouvido ou sobre algum instrumento medidor da intensidade sonora. Além de ser discutido o significado do conceito, foi comentada uma breve parte da história da Ciência relacionada a uma unidade de medida para essa grandeza - o decibel. A unidade de medida base é o bel, criada em homenagem ao cientista inglês Graham Bell (1847-1922). Contudo, utiliza-se com mais frequência, um submúltiplo dessa unidade: 1 decibel = 1 dB = 0,1 bel.

A segunda característica, discutida em sequência devido à confusão comum com a anterior, foi a altura, que nos permite classificar o som em grave ou agudo. Essa propriedade do som é caracterizada pela frequência da onda sonora. Um som com baixa frequência é dito som grave e o som com alta frequência é dito som agudo. Nesse ponto do encontro foi visto que, mesmo entre os surdos, existe o mau uso do conceito de altura de um som no cotidiano, relacionando diretamente com o volume, que é a intensidade do som. Porém, um meio em que se usa corretamente esse conceito, é o meio musical. Na linguagem técnica, ou musical, dizemos que o som grave é baixo e o agudo é alto. Assim sendo, concluímos que no cotidiano os termos alto e baixo, referentes à intensidade do som, são aplicados erroneamente.

A terceira e última característica discutida foi o timbre, que é aquela que permite distinguir sons de mesma frequência e mesma intensidade, desde que as ondas sonoras correspondentes a esses sons sejam diferentes. Pelo fato dessa característica ter uma definição mais complicada de se compreender, principalmente por alunos surdos, foi usada uma situação-problema. Esta discutia o fato de que dois instrumentos musicais, violão e violino, podem emitir sons com a mesma frequência, mas com timbres diferentes, pois as ondas sonoras possuem formas diferentes.

Contudo, essa situação-problema é fundamental para a compreensão desse conceito por alunos ouvintes, mas para surdos profundos, a compreensão ainda é difícil. Durante uma mesa redonda que ocorreu no IV Eneciências, em 2014, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Campus da Praia Vermelha, o professor de Física e pesquisador na área de pessoas com deficiências, principalmente a respeito de alunos cegos, devido ao fato de também ser deficiente visual, Eder Camargo, fez um comentário a respeito de ensinar o tema Cores, referente ao ensino de Física, mais precisamente na parte de Óptica, para alunos que nasceram cegos, ou perderam a visão muito cedo. Ele disse que é impossível fazer esses alunos, realmente, entenderem a diferença entre as cores. A partir desse comentário, se pode perceber a situação análoga encontrada durante a discussão do conceito de timbre com alunos que nasceram surdos, ou perderam a audição muito cedo.

O tópico final do encontro, e do projeto, foi efeitos sonoros. Foram discutidos dois efeitos sonoros causados pela reflexão do som, são eles: eco e reverberação. Contudo, inicialmente, ambos os termos não possuíam sinais em LIBRAS, os quais foram produzidos pelos alunos ao final das discussões (Fotos 1 e 2) e, junto aos sinais de infrassom e ultrassom, produzidos no encontro anterior, foram gravados pelos alunos e serão adicionados ao dicionário virtual de LIBRAS.

Foto 1 – Sinal para Eco



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 2 – Sinal para Reverberação



Fonte: Arquivo Pessoal.

O primeiro efeito discutido foi o eco, que é o som refletido e percebido com intervalo de tempo suficiente para ser distinguido do som original, ou seja, não há mistura do som original com o som refletido. Normalmente, pode-se perceber o eco em locais onde há algum objeto muito grande e maciço, como uma parede, uma montanha ou uma caverna. Quando o intervalo de tempo não é suficiente para se distinguir o som refletido do original, ou seja, o som original se mistura com o som refletido, esse efeito sonoro é chamado de reverberação.

Uma situação-problema utilizada para distinguir esses efeitos sonoros foi uma pessoa emitir uma palavra a 34 metros de distância de um objeto muito grande e maciço; considerando a velocidade de propagação do som no ar igual a 340 m/s, o tempo de pronúncia da palavra para que ela possa ouvi-la refletida por completo é 0,2 s – os cálculos para saber esse tempo de retorno do som foram feitos com os alunos durante o encontro. Logo, para se caracterizar eco, o tempo de pronúncia da palavra deveria ser de, no máximo, 0,2 s. Logo, o som original não vai se misturar com o som refletido. Se o tempo de pronúncia de uma palavra for maior que 0,2 segundos, se caracteriza reverberação, pois o som refletido chegará antes de terminar a pronúncia da palavra. Logo, o som original vai se misturar com o som refletido.

Para ajudar na visualização da reflexão de uma onda sonora foi usada uma simulação do PhET, já utilizada em encontros anteriores, chamada “Som”, mas dessa vez na aba “Interferência por reflexão”. Nela é possível visualizar a onda sonora, também representada por arcos claros, representando o ar mais comprimido, e por arcos escuros, representando o ar mais rarefeito, como nas outras abas dessa simulação, mas ela possui uma barreira, que representa uma parede onde, ao tocar na mesma, o som é refletido.

Uma curiosidade comentada com os alunos sobre esses efeitos de reflexão do som foi o fato das igrejas antigas, construídas com pedras, possuírem características sonoras marcantes. Em seu interior, o som pode se refletir várias vezes entre as paredes, produzindo um efeito de reverberação, que faz com que o som original seja acompanhado de uma sequência de sons refletidos que vão se atenuando à medida que o som é absorvido pelas paredes. Muitos concertos musicais são feitos dentro de igrejas em razão dessas características acústicas. Para confirmar o fato, foi mostrada aos alunos uma imagem⁷⁰ de um concerto musical na Igreja de São Simão e São Judas, em Praga.

Depois de discutidas as definições desses efeitos foram comentadas curiosidades e aplicações práticas deles. Um exemplo é o fato do eco ser usado para medir a distância que estamos de uma montanha que produz eco: medimos o tempo de ida e volta de um som e multiplicamos esse tempo pela velocidade do som no ar, como feito na situação-problema discutida anteriormente. A distância é a metade desse valor, pois o som precisa ir e retornar.

Outro exemplo são os sonares, mostrados em imagens⁷¹, que auxiliam embarcações e submarinos a localizar cardumes, objetos ou rochas que podem estar em seus caminhos no mar. Alguns animais possuem sonares naturais como o morcego e o golfinho, que também os usam para se localizarem no ambiente em que se encontram, mas também podem usar para comunicação com a própria espécie.

Os encontros ficaram marcados pela participação intensa dos alunos, tanto no contato direto com o professor mediador das discussões (autor desse trabalho), quanto na colaboração que os próprios alunos tiveram entre si, o que foi fundamental para a assimilação dos conceitos e situações-problema.

Os alunos fizeram muitas perguntas e sempre tentavam levar as discussões para situações que lhes eram cotidianas, e assim, concretizar o link entre a Ciência, como forma de estudo teórico, e os fenômenos que presenciavam, ou seja, a Ciência prática. O fato deles sempre buscarem uma situação que faça esse link, em algumas

⁷⁰ <http://www.avantgarde-prague.com.br/media/gallery/original/prague-saint-simon-saint-jude-1.jpg>

⁷¹ <http://images.yourdictionary.com/sonar>
<http://askabiologist.asu.edu/echolocation>

situações, contribuíam para a fuga do tema central, que era Ondas Sonoras. Mas, com o auxílio do professor mediador, sempre as discussões voltavam para o tema central.

Um problema constatado no decorrer da aplicação do projeto *Atividades para o ensino de ondas sonoras: uma proposta inclusiva* foi que muitos intérpretes têm medo de trabalhar com determinadas disciplinas. Nesse caso, o medo de trabalhar com a disciplina Física foi visível no primeiro encontro com os intérpretes, a fim de discutir como poderíamos ensinar os conceitos desejados. Principalmente pelo fato das disciplinas de Ciências terem uma grande deficiência no vocabulário dos surdos, a LIBRAS. Isto ocasionou a saída de grande parte dos intérpretes que foram convidados a participar do projeto. Dados distintos foram obtidos por Praça *et al.* (s/d). Neste trabalho, a maioria dos intérpretes disse preferir as disciplinas de Ciências devido ao seu caráter visual, que facilita o entendimento dos conceitos pelo fato da comunicação dos surdos ser estritamente visual. Estes relatam que a dificuldade em interpretar aulas de disciplinas inclusas nas Ciências Humanas é que estas possuem caráter de conversação, sendo quase todas baseadas em comunicação não visual. Sendo que estas também possuem termos como “*Rei Fulano de Tal*”, que não têm sinais em LIBRAS.

A participação da intérprete presente na SRM do IEPIC também foi de suma importância. Além de ser o *link* entre o professor mediador e os alunos, ela participou das discussões. Tentava compreender as informações que estavam sendo transmitidas para eles e, muitas vezes, quando os alunos não compreendiam, ela primeiramente explicava o jeito que tinha compreendido e, quando estava correto, tentava passar para os alunos, com uma linguagem mais coloquial, em LIBRAS.

Outras dificuldades foram percebidas nos encontros. E uma delas é comum, não só para alunos com deficiência auditiva ou surdos, mas também pode ser percebida em salas de aula consideradas convencionais, que é a dificuldade dos alunos manterem a atenção durante todo o período de aula. Outra, com um grau de dificuldade mais elevado é o fato do vocabulário, principalmente o científico, em LIBRAS, ser bastante deficiente. Em vários momentos, a aula teve que ser interrompida para explicar termos - ou até mesmo criar novos sinais para esses - relacionados ao tema, para tornar possível o prosseguimento da aula. Um exemplo disso foi o termo

científico comprimento de onda, normalmente representado pela letra grega λ , que não possui sinal em LIBRAS. Nesse caso, visamos a associação do conceito físico naquele símbolo (λ). Um exemplo distinto foi o caso dos termos: infrassom, ultrassom, reverberação e eco. Nesse caso, os alunos, após a discussão dos significados de cada termo, criaram sinais em LIBRAS para esses, que pouco tempo depois foram adicionados ao dicionário digital em LIBRAS que está sendo produzido, junto aos alunos do IEPIC, em sua SRM.

No decorrer dos encontros, ficou nítida a dificuldade de se trabalhar o tema escolhido devido a diversos fatores. Alguns destes já eram esperados por já terem sido indicados em algumas referências bibliográficas e a experiências anteriores. Porém, outros que não eram esperados apareceram, pois não eram específicos do público surdo, logo não eram comentados em referências bibliográficas.

Os que eram esperados, dizem respeito à defasagem da língua usada pelos surdos, a LIBRAS, principalmente quando se trata do vocabulário científico. Uma estratégia aplicada para tentar superar essas barreiras foi criar sinais para termos que são importantes para a compreensão do conteúdo abordado, quaisquer que fossem eles, e para termos que são usados com frequência em frases do meio científico. Nesse segundo caso foi possível também adaptar o termo sem sinal em LIBRAS para um vocabulário mais coloquial, que possuísse sinais em LIBRAS. Porém, para ser feita essa adaptação, serão necessários encontros prévios do professor com os intérpretes que não dominam os conteúdos científicos.

Antes da aplicação do projeto, essa estratégia foi pensada e colocada em prática, mas não surtiu tanto efeito devido ao medo dos intérpretes convidados, inicialmente, para participar, pois perceberam que muitos termos não tinham sinais ou eles não conheciam por não terem costume de usar. Além disso, alguns termos que possuíam sinais em LIBRAS tinham um significado diferente do científico. Como exemplos, temos massa, que está relacionado à massa de modelar e não ao conceito físico, que trata da dificuldade de tirar um corpo do seu estado inercial; e onda, que está relacionada à onda no mar e não à propagação de uma perturbação realizada sobre determinado meio.

Vendo as dificuldades, estes intérpretes desistiram de participar do projeto, e teve de ser convidada uma intérprete de fora da escola. Por isso a estratégia não ajudou tanto, mas fez com que o vocabulário dos encontros fosse voltado para o coloquial, sempre que possível, esperando que houvesse sinais suficientes para um diálogo natural para os surdos. Porém, os termos científicos envolvidos não podiam ser trocados, logo tiveram que ser criados sinais para um melhor andamento dos encontros. Contudo, isso não é simples. Primeiramente, para um sinal entrar na língua dos surdos, estes devem aceitá-lo. A estratégia utilizada foi a criação destes pelos próprios surdos, após a explicação de seus significados. Segundo, mesmo depois de criado o sinal, e este sendo aceito pelo público que o utilizará, precisa-se de tempo e hábito de uso, se não, o sinal cai no esquecimento rapidamente. Como exemplo visto em um dos encontros, o termo internacional, que já possuía um sinal em LIBRAS e havia sido discutido com os alunos que participaram do projeto, em situações anteriores com outros professores, havia caído no esquecimento. Este fato foi avistado quando foram discutidas as unidades de medida, onde usamos o termo Sistema Internacional de Unidades, e eles não identificaram significado no sinal da palavra internacional.

Outra dificuldade encontrada, e que não era esperada, também apareceu no mesmo tópico, unidades de medida. Os alunos que estavam presentes não compreendiam o significado das unidades de medida de uma grandeza física. Eles sabiam o que era tempo, mas não sabiam a diferença de hora, minuto e segundo. A mesma ideia se propagava para as unidades de medida de comprimento. Neste momento, ocorreu uma intervenção da professora da SRM, que rapidamente identificou a dificuldade dos alunos, e auxiliou na explicação desses conceitos, possibilitando a sequência do encontro.

Durante grande parte do projeto ocorreu o surgimento de dificuldades comuns, já expostas por outros autores, e algumas que não previstas, mas o projeto não se resumiu a encontros com dificuldades. A flexibilidade, sensibilidade e a troca entre os participantes foram fatores importante para a compreensão de alguns conceitos, que, mesmo com toda paciência, a intérprete, que muitas vezes compreendia o que estava sendo discutido e adaptava de uma forma mais fácil para o

público-alvo, não conseguia fazer todos entenderem; um aluno que havia compreendido, explicava aos outros de uma nova forma. Depois, a intérprete traduzia o que este aluno passou, para confirmar se realmente estava correto. Essa colaboração dos alunos com o professor mediador, e com os outros alunos, ajudou muito no desenvolvimento dos encontros. Esse foi um grande momento do projeto. O encontro com uma situação que deve ser mais bem explorada pelos educandos. Logo, quando se consegue atingir um determinado grupo de alunos, mesmo sendo um número restrito, seja pela dificuldade de explicar algum fenômeno ou, simplesmente, por dificuldades na língua (Ex: Falta de sinais compatíveis com o tema abordado), aqueles que compreenderam vão ajudar aos outros. O ensino colaborativo (GILLIES; BOYLE, 2010) é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, não só de alunos com deficiência, mas para o processo de ensino aprendizagem de qualquer aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente do público-alvo com que o professor venha a se confrontar, este deve estar sempre com a mente aberta para adaptação na sua aula, seja previamente, ou durante ela. No caso da aplicação desse projeto, ao longo da preparação do projeto-aula, os tópicos a serem abordados foram sempre pensados visando as possíveis dificuldades a serem deparadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse planejamento e reflexão prévios são fundamentais para prevenir situações complicadas, mas mesmo assim, dificilmente uma aula, mesmo que planejada, sai totalmente de acordo com o que se esperava. Uma aula não é um objeto sólido. Ela necessita de intervenções e adaptações antes, durante e, em alguns casos em que não se alcançou o desejado, depois.

Durante esses encontros ocorreram diversas situações inesperadas, quando a aula precisou ser readaptada por acontecer uma situação que não foi prevista. O exemplo mais forte foi o das unidades de medida. Não tinha sido imaginado que aqueles alunos não lembravam, ou não sabiam, quais são as unidades de medida de tempo e comprimento, por serem bastante usuais. Neste momento, o planejamento

mudou. Nem todos os tópicos que seriam apresentados no encontro foram trabalhados. A intervenção foi feita pela professora da SRM que, naquele momento, construiu uma maneira de trabalhar essas unidades de medida, como foi descrito anteriormente.

Essa intervenção não foi prevista pelo fato de que quando foi elaborado o projeto-aula, o que se sabia do público-alvo, eram informações generalizadas, e não focalizadas naquele grupo. Coisa que um professor que ministra uma turma durante todo um ano letivo ou mais, pode prever, simplesmente conhecendo seus alunos. Mesmo sendo algo que não era esperado, foi bem trabalhado, e o objetivo foi alcançado, podendo assim prosseguir o planejamento.

Além de o professor elaborar o projeto-aula buscando sempre adaptar os conteúdos com foco no público-alvo, este deve discuti-lo com o intérprete que irá ajudá-lo, pois ele é o principal pilar da comunicação entre professor e aluno, no caso dos alunos surdos. O intérprete deve contribuir com sua opinião, principalmente no que se trata da linguagem a ser usada.

O intérprete é fundamental para o desenvolvimento de uma aula com alunos surdos, mas ele não deve ficar limitado a simplesmente traduzir a informação dita pelo professor da disciplina a ser trabalhada. Este deve ter comprometimento com a aula em si, fazendo o possível para compreender o que o professor da disciplina vai apresentar, pois a LIBRAS é limitada, principalmente quando se trata da linguagem científica. Se o intérprete compreender o assunto, em um caso onde haja dúvida dos alunos, e que o professor da disciplina não consiga mais adaptar suas palavras para facilitar a tradução, este pode conseguir, pois possui uma noção muito maior de palavras que podem ser substituídas em LIBRAS, e que podem facilitar a compreensão dos alunos.

Mas um ponto crucial de se desenvolver uma aula, independente da disciplina, do tema, ou do público-alvo, é assegurar que haja interação, não só entre o aluno e o professor, mas também entre os alunos como um todo. Esse fator pode possibilitar uma melhor compreensão de determinados conceitos para alguns alunos que tiveram dificuldade com a linguagem utilizada em certos instantes, e que nem o intérprete consiga esclarecer de forma efetiva o que foi comunicado, como, em um

caso análogo, onde possa se usar uma linguagem muito científica com alunos do ensino fundamental, que não estão familiarizados com ela e, logo, terão dificuldade de compreender. No caso dos alunos surdos ainda é mais importante, pois além de terem que enfrentar a barreira da dificuldade do conteúdo, comum a todos os públicos, estes encaram uma outra, a da língua. Sendo assim, se pelo menos um dos alunos compreender o assunto discutido, este deve ser usado como ponte, além do intérprete, para alcançar os outros, pois para ele fica muito mais fácil adaptar a linguagem de uma forma mais coloquial, devido à sua vivência e ao contato cotidiano com a sua turma.

Essa interação entre todos os indivíduos que compõem o processo de ensino-aprendizagem pode possibilitar a inclusão no meio escolar e, possivelmente, fora dele, pois tanto os alunos surdos quanto os ouvintes devem interagir na sala de aula, se for o caso de uma turma mista, e fatalmente carregam esse contato para fora do meio escolar. Isso pode gerar a quebra de um preconceito tido por outros indivíduos que não têm contato com surdos simplesmente por não utilizarem a mesma língua.

O grupo que participou do projeto foi aos poucos se entrosando com o licenciando regente das atividades sobre ondas sonoras e as intervenções extras foram reduzidas. Pela observação direta durante os encontros foi possível perceber que os alunos compreenderam os conceitos fundamentais através das associações de ideias que eles fizeram entre os conceitos físicos abordados e as situações do cotidiano deles. Sendo assim, conclui-se que houve um saldo positivo de aprendizagem no grupo. Uma associação que havia sido planejada, mas não da forma como foi feita, foi em um dia que havia um evento no IEPIC para o qual estava sendo usado no pátio um amplificador muito potente e os alunos tinham passado perto dele. Durante o nosso encontro desse dia seria utilizado um amplificador menor na SRM, emitindo um determinado som. Os alunos deveriam se aproximar e seriam questionados se podiam sentir que existia um som sendo emitido sem tocarem na caixa. Como eles já haviam passado por um amplificar ligado, o fato foi aproveitado e apenas foi feito o questionamento. Eles disseram que sim. Com isso, pode ser concluída a ideia de que o som é uma onda mecânica, logo necessita de um meio material para se propagar, - nesse caso, o ar, e causa perturbação nele. Fato sentido pelo tato ao se aproximar do

amplificador do pátio.

Inclusão se faz com ganhos de aprendizagens substantivas, com circulação e acesso à escola, com valores e sentido de pertencimento. O entendimento é de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem e à equidade, e o IEPIC hoje caminha para garantir essas condições.

A Inclusão beneficia a todos, uma vez que todos podem desenvolver sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade. Um ideal que pressupõe um mundo diferente desse nosso, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras, um mundo no qual a cooperação não tenha como pressuposto moral a piedade, geradora de benemerência.

Essa proposta de aula não é garantia de sucesso. É necessário que, para cada grupo, o professor tenha um olhar crítico a fim de fazer analogias mais próximas do cotidiano do grupo com quem está trabalhando, sempre tentando se adequar aos alunos, e não fazer com que eles tentem se adequar ao professor, sempre buscando novas formas de se apresentar um novo conteúdo, sempre aproveitando o que esse grupo tem de melhor, como no caso dessa proposta, aproveitando o contato físico, o tato. Para isso, o professor deve sempre tentar conhecer ao máximo a sua turma, pois senão este fica impossibilitado de se preparar previamente para trabalhar qualquer conteúdo. Esta proposta não ficará limitada a esse trabalho, pois como dito anteriormente, para cada público se deve trabalhar de uma forma diferente. Logo, estudando o máximo de grupos distintos, se pode avaliar melhor os pontos positivos e negativos, e elaborar novos métodos, de acordo com as novas barreiras encontradas, que podem ser particulares de determinado grupo, mas se superadas para este, podem ser mais esclarecedoras para os outros.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras com deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 outubro 1989.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** *Inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 junho 2014.

_____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial-SEESP. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 14 abril 2014.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília: MEC, 4(1): 7-17, 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Pesquisas em sala de aula: um importante fator na formação do professor. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: Perspectiva, v. 10, n. 17, p. 47-57, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9148/10690>. Acesso em: 22 maio 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 7, 1994, Salamanca, Espanha. *Declaração...* Paris: UNESCO, 1994.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo RJ-2012. Física.** Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=7fa099a8-14b5-46f4-ad93-4b9a5c5f9bd2&groupId=91317. Acesso em: 28 março 2014.

GILLIES, Robyn M.; BOYLE, Michael. **Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation.** *Teaching and Teacher Education*. 26, p. 933-940, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

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.** Tese de doutorado (Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia), Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, 2014. p. 5-263.

MARINHO, Margareth Latt. **O ensino da Biologia o intérprete e a geração de sinais.** Dissertação de Mestrado da Pós- Graduação em Linguística da UNB, Brasília, 2007.

NASCIMENTO NETO, Moacir Cardoso do. **O ensino de acústica para alunos surdos e ouvintes a partir dos livros didáticos.** *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristovão, SE, 2012.

NOGUEIRA, Lívia S.; REIS, Liliâne R.; RICARDO, Elio Carlos. **Ensino de Física para portadores de deficiência auditiva: o problema dos livros didáticos.** *XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física*, Rio de Janeiro, CEFET, 2005.

PLAÇA, Luiz Felipe; GOBARA, Shirley Takeco; DELBEN, Angela Antonia Sanches Tardivo; VARGAS, Jaqueline Santos. **As dificuldades para o ensino de Física aos alunos surdos em escolas estaduais de Campo Grande-MS**. Campo Grande, MS: UFMS\CCET, s/d.

RUMJANEK, V. **O uso do conhecimento científico como forma de incluir o surdo na sociedade**. Acessado em http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=4877, 2008.

SILVA, Márcia Garcês. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**. Piauí: UESPI, 2010.

SITES UTILIZADOS

http://www.youtube.com/watch?v=_l4HYrtMI7U&hd=1

http://www.youtube.com/watch?v=RmeZnW8Nc_A

<http://www.youtube.com/watch?v=y2yFHhfOVJM&hd=1>

<http://phet.colorado.edu>

<http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

<http://www.geocities.ws/saladefisica8/ondas/periodicas.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=TfVy7wbwEyE&hd=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=TIpLyymFmgI>

<http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=lq3UBmSH7Ps>

<http://www.youtube.com/watch?v=04ECg1glu2s&hd=1>

<http://www.geocities.ws/saladefisica8/ondas/periodicas.html>

http://www.youtube.com/watch?v=RmeZnW8Nc_A

<http://www.uspar.com.br/setor/117473.jpg>

<http://www.spreadthesign.com>

<http://www.youtube.com/watch?v=0AKBn507mmM&hd=1>

<http://www.avantgarde-prague.com.br/media/gallery/original/prague-saint-simon-saint-jude-1.jpg>

<http://images.yourdictionary.com/sonar>

<http://askbiologist.asu.edu/echolocation>

Data de envio: 14 de setembro de 2017

Data de aceite: 22 de maio de 2018.

ESCOLAS E UNIVERSIDADE PESQUISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Sueli de Lima Moreira⁷²

Resumo

A partir de contribuições de Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) e Souza (2015), o trabalho articula alguns desafios para a produção crítica no Brasil contemporâneo entre os campos da Educação e das Ciências Sociais. Através de um Projeto de Extensão, um grupo de professores e estudantes de escolas e universidade pública, autointitulado *Coletivo Investigador*, desenvolveu o *fórum de relações entre escolas e universidade* com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica* (PAPE) (FRANCO, 2016), experienciando processos de investigação coletiva. Os resultados indicam caminhos que colaboram para a superação de estruturas preestabelecidas que marcam as relações escola-universidade.

Palavras-chave: Epistemologia da formação de professores. Escolas. Universidades.

SCHOOLS AND UNIVERSITY RESEARCHING TEACHER EDUCATION

Abstract

From the contributions of Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) and Souza (2015), the work articulates some challenges for the critical production in contemporary Brazil between the fields of Education and Social Sciences. Through an Extension Project, a group of teachers and students of schools and public university, self-appointed Collective Researcher, developed the *forum of relations between schools and university* with the objective of approaching the research of school everyday in teacher training. The methodology adopted was Pedagogical Research-Action (PAPE) (FRANCO, 2016), experiencing collective investigation processes. The results indicate ways that collaborate in overcoming pre-established structures that mark university school relations.

Key words: epistemology of teacher training; schools; universities

⁷² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, investigando os desafios epistemológicos na formação docente. E-mail: limamoreirasueli@gmail.com. Tel.: (21)99399-6686

Introdução

O esforço de reconfiguração da formação de professores e pesquisadores no Brasil é marcado pelo desafio da aproximação entre os campos da Educação e das Ciências Sociais.

A compreensão do mundo social demanda a capacidade de interpretação, que vai além da simples observação direta. O que os olhos veem não revela tudo o que o constitui. A interpretação da realidade social é campo de intensas disputas entre cientistas e intelectuais. Segundo Gramsci (1978), os distintos grupos sociais criam, de modo orgânico, para si, os intelectuais, que os auxiliam a elaborar sua compreensão do mundo, sua consciência. Se concordamos com o autor, temos o desafio de ler criticamente as diversas produções intelectuais elaboradas pelos distintos grupos, pois cada uma representa organicamente determinados interesses e pontos de vista. Para Gramsci (1978, p. 8), os intelectuais atuam como “persuasores permanentes”, extremamente implicados nos interesses que representam.

Na América Latina e, em especial, no Brasil, onde a desigualdade social nos marca de forma tão contundente, a leitura da realidade social e as interpretações produzidas pelos intelectuais que constituem a sociedade brasileira não são diferentes. O que escolas e universidades utilizam para constituir seus currículos foi elaborado em condições de disputas que precisam ser compreendidas, independente da posição social que se queira defender.

A ação de mudança e superação das condições sociais desiguais em que vivemos depende da nossa capacidade política de compreender e buscar caminhos diversos dos estabelecidos para atuar no mundo. Isto depende, em muito, das formações que podemos acessar nas nossas carreiras profissionais. Se nesses espaços também se vê o predomínio desses discursos dominantes, as alternativas de mudança crítica ficam menores.

Nesse ponto, recorreremos a dois autores que têm contribuído para a produção de interpretações críticas e capazes de nos auxiliar nesta complexa tarefa de compreendermos nossa realidade social, em especial, as condições profissionais que marcam nossa profissão docente. O primeiro, Souza (2015), afirma que no Brasil a “violência simbólica” produzida pela intelectualidade dominante no país nos

convenceu de que o maior problema que possuímos não é a desigualdade social, mas a extrema corrupção associada exclusivamente ao Estado. Esta percepção tem levado ao desenvolvimento de uma falsa oposição no país: de um lado, o Estado tido como o único responsável pela corrupção; e do outro, o mercado, reino da eficiência e da virtude. O autor debate a tendência dominante entre os sociólogos que marcaram diversas gerações, como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, buscando explicar como suas ideias são determinantes para uma interpretação da realidade brasileira a partir dos interesses das classes dominantes, pouco interessadas em aprofundar o debate em torno da desigualdade.

Para Souza (2015), o impacto avassalador nas ciências sociais brasileiras e latino-americanas a partir de 1960 — a gênese do que chama de “culturalismo brasileiro” — foi criado a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1930. Freyre é o responsável pela ideia de que no Brasil a miscigenação é pacífica e uma “virtude” do brasileiro. Para Souza (2016), esta ideia se ajusta perfeitamente aos interesses da elite do país, pois o conceito de miscigenação racial funcionava como redutor de todas as diferenças, em especial, as de classe, abrindo espaço para que o brasileiro se compreenda na perspectiva da cordialidade e desenvolva um orgulho em relação a isto. Essas ideias que associam o povo brasileiro às ideias de sensualidade, hospitalidade, cordialidade, entre outras, são a evidência do que o autor caracteriza o brasileiro: “não passível de discussão”, vinculando a identidade brasileira à aceitação.

As contribuições de Sergio Buarque nascem do diálogo com as de Freyre. Como liberal, idealiza os Estados Unidos da América como a terra da justiça social e da igualdade de oportunidades e vê o Brasil como a terra onde o homem cordial brasileiro é emotivo, avesso à razão e, por isto, moralmente inferior, além de geralmente corrupto (SOUZA, 2015).

As contribuições de Souza (2015) que destacamos aqui evidenciam como, na perspectiva social, somos marcados por ideias que não colaboram para desnaturalizar a vida política social brasileira, pois não abordam os problemas da desigualdade ou do racismo.

Continuando a reflexão, vejamos o que diz o segundo autor: Sousa Santos (2007) afirma que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo

responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, aquelas produzidas nos centros de poder.

Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que divide a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*).⁷³ Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

O conhecimento e o direito modernos representam, na visão do autor, as bases do pensamento abissal. O campo do conhecimento consiste no monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso com relação à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está, para ele, no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não científica.

Tal processo levou ao desperdício e à destruição de muitas outras experiências, pois tudo o que se produziu sob outros princípios epistemológicos não foi reconhecido como legítimo. A referência do autor ao *epistemicídio* enquanto “morte” de todas as outras formas de conhecimento, afirma que as universidades (e por extensão, penso eu, as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal.

Sousa Santos (2010, p. 17) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

⁷³ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

Sousa Santos sugere ainda que, para superarmos a condição abissal em direção ao pensamento pós-abissal, além de reconhecermos sua existência, é necessário também que os pesquisadores *daquele lado da linha* (Hemisfério Norte) reúnam-se aos das regiões periféricas e a suas epistemologias. Desafia a universidade contemporânea (e por extensão, a escola) a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal, por meio de “uma amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 84).

Para o conhecimento pós-abissal, um conceito importante é o de *incompletude*, pois trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve pelo diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O pensamento pós-abissal supera o isolamento por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*, isto é, aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos: “[...] a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico [...] mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

Para o autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para superarmos a crise da formação docente é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma prática extensionista, que seja construída no diálogo entre escolas e universidades, isto é, uma prática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades epistêmicas mais amplas e com condições de superar a hegemonia cultural e científica e produzir o *interconhecimento*, em que cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Diante desse contexto teórico, podemos afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formação de professores. Cabe a nós perguntarmos como constituir um *espaço formativo* composto de ambas, o que nos desafia que pensemos como

poderíamos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade. O que nos desafia é a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente está em diálogo com uma comunidade epistêmica mais ampla.

No entanto, o quadro atual é desafiante para a América Latina. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se intensifica. Diversos governos conservadores tomam o poder, nem sempre através de eleições, e o controle do Estado sobre as populações se acentua através de diversas estratégias, dentre elas o ataque ao projeto de educação pública como direito da população. Para Sousa Santos (2007), a educação deve adquirir ainda mais destaque quando está em disputa outra “forma para o mundo”. Ele afirma que a educação pode estar associada aos processos de manutenção da vida social, como também a um espaço depositário de esperanças para as transformações e as utopias dos homens, sendo, de uma forma ou de outra, espaço de disputas intensas.

A revisão das condições epistêmicas nas quais se apoiam as práticas de formação de professores tem relações diretas com as interações entre escolas e universidades, o que implica uma revisão das relações de saberes entre ambas. No entanto, é necessário nos perguntarmos: Como se efetiva a parceria entre escola e universidade, se a perspectiva de construção de conhecimento sempre foi de responsabilidade exclusiva da universidade? Enquanto isso, as escolas são compreendidas como espaço de práticas do conhecimento produzidas na universidade.

É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (NÓVOA, 2011, p. 204).

Uma epistemologia da formação docente que se contraponha à racionalidade técnica e que possa articular-se com as vidas dos professores nos seus contextos profissionais, no campo das lutas sociais, nas escolas e universidades, ou seja, em relação direta com seus valores, desafios e potências, é ainda um desafio no Brasil.

Demanda um alargamento de nossas concepções formativas, de nossas relações com os conhecimentos. Outras relações entre teoria e prática estão sendo gestadas nesta direção.

Nóvoa (2011) e Silva Jr. (1990) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirmam que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, que possam se enriquecer mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” para o enfrentamento dos desafios comuns. Essa condição coletiva e colaborativa da prática docente exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores, inclusive voltando-os para sua presença pública em compromissos articulados às lutas políticas que empreendem.

É nesse contexto que nasceu a experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde um grupo de professores de escolas e universidades públicas, autointitulado *Coletivo Investigador*, reuniu-se num Projeto de Extensão. O *fórum de relações entre escolas e universidade* teve como objetivo articular a formação docente à pesquisa e ao cotidiano escolar, buscando: 1) contribuir para o desenvolvimento de caminhos para a educação que superem o círculo negativo que a tem marcado; 2) resistir aos processos de precarização e perda da autonomia docente através de práticas de empoderamento e participação coletivas; 3) valorizar a dimensão solidária na prática pedagógica nas escolas e universidade através da resignificação das relações entre ensinar/aprender/pesquisar.

A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica* (PAPe) (FRANCO, 2016). Durante cerca de seis meses, o grupo se reuniu buscando experienciar processos de investigação coletiva estruturados a partir da intenção, clara de propósitos políticos comprometidos com a inversão das relações dominantes entre escola e universidade.

O trabalho realizado nos mostrou que é possível, através da parceria escola/universidade pública, continuar nos formando como professores e estudantes com distintas experiências, principalmente se buscarmos estruturar espaços de

reflexão (que podem assumir distintos formatos) em conjunto, reconhecendo os saberes de todos através da instauração de práticas democráticas que nos permitam formular o cotidiano escolar, como espaço de práxis, e buscar a compreensão crítica que leva à apropriação transformadora de professores sobre seu trabalho. Defendemos o saber científico sem tréguas, mas falamos da participação de outros sistemas culturais, tradicionais ou não, nos processos de pergunta e de busca de respostas científicas.

Tudo está ligado a tudo, e tudo o que um plano de vida parece separado, em outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores. Não nos tem levado a uma percepção mais completa, mais verdadeira e mais totalizadora de qualquer coisa que tenha se constituído como “objeto de pesquisa” (BRANDÃO, 2003, p. 37).

A pesquisa-ação pedagógica como opção epistemológica para a formação de professores

A pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. No entanto, essa opção metodológica decerto investe no interesse de que a pesquisa e a ação devam caminhar juntas. Ao elaborar esta experiência, tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores e estudantes com escolas e universidade, o que exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a formulação de um campo de investigação solidária, plural, criativa e aberta ao diálogo universitário e comunitário, mas principalmente capaz de transformá-las (BRANDÃO, 2003).

Com base em Kincheloe e Berry (2007), entendemos que a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivas de racionalidade, objetividade e verdade para pressupor a explicitação dos valores dos grupos envolvidos. A metodologia não pretende apenas compreender ou descrever o mundo, mas transformá-lo. Para isto,

investe na *práxis* do grupo, nas suas perspectivas explícitas e ocultas para, a partir delas, negociar as mudanças. Nesse sentido, enquanto práticas colaborativas, assumem o caráter crítico.

Barbier (2002) é ainda mais enfático quando se refere à natureza da pesquisa-ação. Para ele, a metodologia não quer separar os fatos e os valores, estrutura-se por dentro deles, através dos pensamentos e das ações dos integrantes, pressupondo uma integração dialética entre sujeito e sua existência, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado. A pesquisa-ação, além de questionar a epistemologia positivista, pressupõe a necessidade de avançarmos sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de pesquisas sociais voltadas para a transformação social. Para o autor, a pesquisa-ação possui compromissos políticos e éticos, com vista à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem seus processos.

Nesta mesma linha teórica, outras influências se amalgamaram ao processo como, por exemplo, as de Brandão (2003) e Fals Borda (1979), autores que desenvolveram trabalhos referenciais para os desafios sul-americanos voltados para as relações educação, pesquisa científica e ação política, nos quais a educação foi compreendida na perspectiva da emancipação dos povos.

Para Sousa Santos (2010), a pesquisa-ação pode auxiliar a universidade a reconquistar sua legitimidade diante da crise contemporânea. Quando articulada às atividades de extensão por subsidiar caminhos para a pesquisa através do diálogo aberto com a diversidade epistemológica de países com rica experiência cultural, como o Brasil, permitindo que outros saberes (e ciências) adentrem o universo universitário.

Neste trabalho, queríamos investigar as condições epistemológicas para a formação do professor através das relações cotidiano escolar e formação docente. A Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016) se inspira nesta tradição teórica e em especial na dimensão emancipatória formulada por Freire (1982) na *Pedagogia do oprimido*.

Foi através das ideias de Freire (2007), formuladas para os Círculos de Cultura, que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos

educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico foi construído sobre estas bases: partimos de nossos saberes comuns na direção da *práxis*, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas.

Para Franco (2008), pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística, que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a outra racionalidade para a pesquisa em educação. A autora afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2012).

A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal. Aqui, é importante esclarecer que se trata de realizar um trabalho coletivo que permita ao professor rever as teorias educacionais e as relações com suas práticas, para que possa ter condições de reconstruí-las.

Para iniciar o trabalho, foi necessário nos perguntar o que devemos fazer quando somos o que queremos interpretar e conhecer. Quando fazemos parte do que chamamos de “objeto de conhecimento”, ou seja, aquilo que queremos conhecer e interpretar. Diante de tais desafios, apoiamos-nos em Barbier (2002), Brandão (2003), Franco (2016), Freire (1982), Kincheloe e Berry (2007) e Sousa Santos (2010), para elaborar os fundamentos de nossa investigação científica coletiva.

A pesquisa foi desenvolvida buscando condições para que as relações entre universidade e escolas fossem experienciadas de forma horizontal, de modo que pudessemos acessar os saberes que nascem dessa reunião. O grupo de professores das escolas possuía um especial interesse em “compreender os problemas de suas realidades” e cobrava que a universidade se comprometesse com esta perspectiva. Por

isto, buscamos a emancipação e o empoderamento de professores através de processos de investigação partilhada, um trabalho *com* professores e não *para* professores, pois sabemos que quando compreendemos nossa prática, temos mais poder para transformá-la (FRANCO, 2016).

A conquista da autonomia docente não é uma qualidade de alguns, mas um processo que se conquista coletiva e gradativamente, garantindo ao professor o acesso a condições complexas que constituem o campo da educação (FRANCO, 2016). Para tanto, investimos em práticas de formação coletivas, pois acreditamos que se vivenciarmos as condições complexas em coletivo, entenderemos a dialética formativa que conduz à revisão crítica de nossas práticas. Assim, compreendemos a dimensão social, historicamente determinada e ideologicamente comprometida, como parte integrante do fazer pedagógico, aspecto que, mesmo simples, ainda é um desafio no Brasil, como este trabalho confirma.

A dinâmica de um processo formativo centrado na escola, como propomos, vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando formar o professor, como profissional, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea; da mesma forma que cria condições para a universidade expandir seu papel social. A pesquisa configura-se espaço de formação articulado à extensão universitária, como “braços” da universidade que, através do diálogo e de compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, também, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições de outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando os professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

As fases da pesquisa

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que desenvolvemos vem buscando

colaborar para a conquista das condições capazes de promover tal diálogo, principalmente entre as vivências de professores com distintas formações e experiências. O desafio tem sido criar situações epistemológicas que ampliem as condições de escuta e trocas entre si dos professores, bem como contribuir para a partilha de saberes entre escolas e universidades na formação docente.

Mesmo concordando com Freire (2006), foi surpreendente como nas reuniões de pesquisa ficou explícita a disponibilidade de todos os integrantes de pensar coletivamente. Os pensamentos foram construídos em sucessivas apropriações de um narrador ao outro. Talvez porque havia entre os integrantes o interesse na experiência da partilha na elaboração de conhecimento. Refletindo juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares. Baseados em Franco (2016), podemos destacar quatro princípios da Pesquisa-Ação Pedagógica estruturantes nos processos participativos que estiveram presentes em todas as etapas:

1) A constituição coletiva entre pesquisadores e participantes

Em todas as fases da pesquisa, buscar constituir-se enquanto coletivo investigador, identificando as trajetórias individuais e integrando-as através de interesses comuns e complementares, continuamente.

2) Mobilização para a partilha de conhecimentos

Trabalhar a partir das relações de sentidos, experiências, conceitos, autores de referência expressos nas diferentes abordagens, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto.

3) Consideração da complexidade do processo

Considerar a imprevisibilidade que os processos coletivos, fundamentados na *práxis*, mobilizam na investigação coletiva.

4) A perspectiva de produção de rupturas na direção de outras dinâmicas para a formação universitária

Através destes princípios, a organização dos dados, a tarefa de sistematizar, de construir sínteses, articulá-las em novas formulações a serem apropriadas pela

comunidade científica, aquilo que Franco (2016) chama de “produção de rupturas cognitivas”, são os momentos em que o pesquisador/professor/estudante muda suas concepções de profissionalidade através do trabalho coletivo.

Começamos buscando nos constituir enquanto coletivo, identificando nossas trajetórias individuais e integrando-nos através de nossos interesses.

Em seguida, realizamos mapas gráficos de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos auxiliar na elaboração de nosso objetivo de investigação/trabalho conjunto.

De posse de nosso objetivo, trabalhamos a partir dos mapas de experiências que havíamos montado, buscando detalhá-lo, explicitando suas partes e relações.

A partir de conceitos identificados, selecionamos autores para nos auxiliarem no debate. Este trabalho foi realizado por meio de diversas dinâmicas (leituras, escritas e debates), todas buscando a compreensão da complexidade dialética que nos envolve.

Em todas as fases, procuramos a flexibilidade com nossas agendas sempre implicadas em contextos complexos de trabalho.

A imprevisibilidade que os processos criativos demandam muito nos mobilizou, “os espaços” de dúvida e inquietação que precisamos suportar até conquistarmos a inteligibilidade através do coletivo geraram muita angústia no grupo, que admitia estar acostumado a executar planos previamente elaborados.

A escuta solidária e a expressão de nossas diferenças foram partes fundamentais de todo nosso trabalho, alargando nossos movimentos, seja individualmente, seja coletivamente.

Desse modo, foi preciso instaurar espaços institucionais, sem muito controle, livre de formatos, regras e muitas burocracias, onde trabalhamos em rodas, olhando-nos livres dos papéis sociais que assumimos, no exercício de ver no “outro” um praticante direto de *nossa* própria experiência. E juntos, mesmo que em condições distintas, reduzimos os conflitos com o que em nós é desigual, vivenciando a pesquisa participante (BRANDÃO, 2003).

É preciso, ainda, explicitar como desenvolvemos as relações entre escolas e a universidade. A instauração de um universo comum de trabalho voltado para a formação docente foi construída a partir da articulação dos espaços de trabalho conjunto que possuíamos nas distintas áreas de atuação universitária: no ensino, os estágios supervisionados;⁷⁴ e na pesquisa e extensão, o *Fórum de relações entre escola e universidade*. Assim, em torno de três escolas (onde se reuniam os integrantes do *Coletivo Investigador*) foram concentradas as ações formativas da universidade desenvolvidas pela professora coordenadora desta pesquisa. Estas escolas podem ser compreendidas como escolas-campo, onde atividades pedagógicas de formação universitária foram realizadas, permitindo que a aprendizagem da profissão docente pudesse ser construída em vias de mão dupla, nas quais alunos da universidade experimentassem criticamente, durante sua formação, os desafios dos contextos de trabalhos em que vão atuar e professores das escolas desenvolvessem atividades de pesquisas de suas práticas.

É necessário ainda destacar que processos de desenvolvimento profissional concebidos em parceria com a universidade, assumidos institucionalmente pela Rede Municipal de Educação, são espaços importantes na luta docente ante o processo de precarização do trabalho e perda de autonomia de professores. Esta pesquisa teve o apoio direto da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e este apoio institucional foi determinante para a presença de professores, que puderam participar de todo processo da pesquisa-ação em horário de trabalho, bem como ser pontuados em suas carreiras com benefícios financeiros.

A pesquisa-ação pedagógica instaurou um momento privilegiado entre escolas e universidades públicas quando vinculou a realidade educacional das escolas à pesquisa engajada de docentes, valorizando a *práxis* educativa e a dimensão pedagógica nas escolas e na formação universitária de futuros professores.

⁷⁴ Disciplina lecionada pela coordenadora do projeto na universidade.

Algumas contribuições formuladas a partir da investigação

Primeiro, é preciso dizer que o material aqui apresentado é parcial, tendo sido elaborado ao término da primeira fase do trabalho, quando preparávamos o Fórum de Formação Docente, que será desenvolvido pelo *Coletivo Investigador* com os professores da rede municipal local. Nessa ocasião, então, será possível reunir um material ainda mais complexo. O material que apresentamos neste momento é resultado do trabalho de um pequeno grupo de professores (de universidade e escolas), gestores municipais, orientadores educacionais e estudantes de universidade. Um grupo em que, além de diverso, cerca de 70% atuam em mais de uma escola, inclusive em cargos de coordenação municipal, o que faz dele um grupo muito conhecedor e representativo da realidade local.

Destacamos a seguir seis pontos comuns nas falas de todos, que se constituem num mapa de temas e problemas para a formação docente no contexto desta pesquisa, que irão nos auxiliar na próxima fase:

1) Reconhecimento de que a formação profissional que tiveram não foi suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa que encontraram nas escolas. Por isso, admitem que buscam continuamente aperfeiçoar sua formação pedagógica a fim de compreenderem a complexidade das relações entre sociedade e educação.

Através da Pesquisa-Ação Pedagógica, avançamos na direção do empoderamento dos professores e estudantes como sujeitos críticos de suas visões de mundo e de seu fazer pedagógico. Através de Gramsci (1978) e Souza (2016), foi possível nos compreendermos na perspectiva dos desafios que atingem nós professores pesquisadores atualmente no Brasil. Se concordamos com os autores – os distintos grupos sociais criam para si suas visões de mundo e consciência e nós professores atuamos na trincheira da luta pela educação pública, num continente em luta por sua soberania socioeconômica –, precisamos investir nos processos que respondam a nossos desafios. A revisão metodológica das relações da teoria na prática e da prática nos trabalhos universitários nos indicou caminhos capazes de formular conhecimentos socialmente referenciados. Com isto, podemos afirmar que os

resultados aqui formulados, embora provisórios, nasceram do engajamento de universidade e de escolas públicas diante de políticas educacionais e que insistem em apostar na lógica que as distanciam, mesmo que nem sempre sejam estes os seus discursos.

2) Trabalhando em condições precárias, professores muito rapidamente se tornam insatisfeitos com suas carreiras profissionais e, o que nos parece mais grave, se veem com pouco instrumental para ressignificar os sentidos da prática cristalizados no seu cotidiano escolar, o que geralmente implica mais vulnerabilidade do fazer docente, instaurando um ciclo negativo de trabalho, que, acreditam, pode ser rompido através da instauração de espaços de trabalho reflexivos nas escolas e nas universidades públicas.

Atualmente, há um discurso com muita força na educação brasileira de que há excesso de teoria na formação de professores, buscando justificar a necessidade de mais prática sem a fundamentação das teorias. No entanto, esta proposta refere-se a uma concepção de prática concebida como ações mecânicas sem suporte da reflexão. Não é disto que falamos. Ao defender a *práxis*, defendemos uma racionalidade diferenciada para a formação de professores, baseada na articulação dos sujeitos às circunstâncias e, assim, a formulações de saberes críticos e emancipatórios, porque socialmente referenciados. Compreendemos que os professores são profissionais que exercem um trabalho de natureza intelectual cujas implicações estão relacionadas à emancipação de si e do mundo.

Como nos lembram Franco (2016) e Souza (2015), o desafio que enfrentamos no Brasil, atualmente, é o de evidenciar a dissonância entre o discurso estabelecido, compreendido como possível, e o discurso emancipado, necessário e comprometido com a transformação. Encontramos na Pesquisa-Ação Pedagógica fundamentos metodológicos capazes de instaurar rupturas e tensões na formação docente e de contribuir para reações críticas às políticas educacionais a que somos submetidos. Através da Pesquisa-Ação Pedagógica aproximamo-nos de condições epistemológicas para a formação docente capacitadas para a superação dos desafios apontados por Sousa Santos, da “incompletude” (diversidade inesgotável do mundo) e do

“interconhecimento” (diálogo expresso nos atravessamentos de saberes), ao referir-se ao papel das instituições de ensino perante a injustiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

3) As escolas são caracterizadas como espaços de muita contradição: se, por um lado, há no cotidiano escolar saberes e potenciais que precisam ser valorizados, revelados e amplificados; por outro, as escolas afirmam que há também muita improvisação, pouca reflexão e muita precarização de processos das condições de trabalho.

4) Para o grupo, nós professores precisamos compreender mais detalhadamente as dimensões que caracterizam a escola pública, pois afirmam que estas ainda são um desafio enorme nas redes. Muitos professores, mesmo atuando nessas redes públicas, não compreendem a escola como um espaço de garantia de direitos, de produção da diversidade, de conquista da justiça social. Nesse sentido, assumem, constantemente, uma perspectiva privada, baseada em seus credos e valores, desconhecendo as dimensões públicas que devem marcar sua atuação.

5) A tensão entre autonomia escolar e a gestão promovida pelos sistemas de ensino sobre as escolas é outro ponto do debate em torno dos desafios para a conquista da dimensão pública na educação. A tensão entre a necessidade das escolas de viverem processos independentes e os sistemas que dizem precisar avaliá-las continuamente é grande. A construção conjunta do Plano Municipal de Educação, realizada em 2015/16, é apontada como uma experiência de ação-pedagógica democrática, que, apesar das contradições que absorveu na sua forma final, constitui-se numa conquista compartilhada entre escolas/secretarias e universidade pública. Há um reconhecimento entre todos os integrantes do *Coletivo Investigador* de que as universidades públicas são antigas parceiras da escola básica.

Em relação aos pontos acima, voltamos a Souza (2015), quando nos alerta da dominação em torno dos desafios para uma profunda análise crítica da desigualdade social brasileira. Por causa de discursos que insistem em nos fazer crer que somos

dóceis, naturalizando a aceitação das condições adversas, temos dificuldade em reagir, pois não fomos formados para o exercício da prática cidadã.

Nesse mundo capitalista marcado por relações de exploração econômica e social, a dominação se apresenta como *necessária* a este modo de produção da vida. Na forma mais extrema, é compreendida como *parte* intrínseca à vida social, e, conseqüentemente, as práticas autoritárias são facilmente naturalizadas, dificultando que caminhos alternativos possam ser desenvolvidos. Culturalmente, aceitamos as relações autoritárias, legitimando a dominação, inclusive em nossas relações escolares.

A perpetuação da cultura autoritária se expressa em diversas vivências sociais, que imprimem na sociedade brasileira relações distintas entre homem/mulher; adulto/criança; empregador/empregado e também professor/aluno. Todas condicionadas por hábitos hierárquicos que caracterizam também nossa visão de escola, de saberes e, conseqüentemente, as estratégias didático-pedagógicas que desenvolvemos. O desafio é ir além da naturalização da cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos críticos, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, sucessivamente mutáveis porque socialmente referenciadas.

6) Aditem que professores têm dificuldades de lidar com as diferenças nas escolas, o que caracteriza uma fonte da repressão. Por outro lado, o grupo afirma que há muita resistência entre os estudantes, que, cada vez mais, cobram de professores que tornem as escolas um espaço de todos, querendo ser respeitados em suas diversidades. Essas cobranças se manifestam tanto nas ocupações realizadas pelos estudantes nos espaços físicos da escola, como na própria violência cotidiana que promovem.

Interculturalidade é um conceito que tem desafiado a educação, principalmente na reflexão quanto à hegemonia de saberes que tem marcado os currículos e as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impedido que a educação tome impulso através da diversa realidade brasileira. Ainda nos desafia a constituição de uma escola que trabalhe numa dimensão intercultural, que promova uma educação

para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Nesta perspectiva podemos conquistar relações de saberes plurais na compreensão do outro e do mundo, como nos provoca Sousa Santos (2007).

Para pensar escolas e universidades como espaço de negociação de culturas, é preciso entender que o mundo é cada vez mais resultado de discursos e dinâmicas culturais plurais, que determinam suas configurações e são sucessivamente reprocessados. Cultura se vivencia mediante negociação, conflitos e disputas, e está em constante processo de recriação, pode ser comparada a um fórum de significados, como propomos neste projeto.

Considerações e perspectivas

O exercício investigativo de repensar a formação de professores exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Para o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidade, queríamos reunir diferentes pontos de vista num trabalho em grupo. Queríamos avançar coletivamente em relação às posições teóricas, que através de uma racionalidade técnica externa à nossa realidade nos formata previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente, principalmente como professores sul-americanos. Nós, professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, buscamos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho, experienciando um processo de formação que nos permita ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

Para Nóvoa (2011), é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho através do diálogo com outros profissionais. O autor nos convida a uma condição epistemológica para a pesquisa em educação articulada ao trabalho dos profissionais da escola e das universidades. Acredita na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade; e nas universidades, uma formação ancorada aos

desafios das escolas. Sabemos que, se por um lado, os cursos universitários de formação de professores apresentam aos futuros professores um discurso crítico capaz de levá-los à escola; por outro, as condições do trabalho docente nas escolas estão estruturadas para negar esta finalidade crítica.

No Brasil, durante longo tempo, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de entender as dimensões que as práticas, na sua essência, fomentam na educação (FRANCO, 2016). Desenvolveu-se assim uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, idealizada porque distante de suas condições e potências reais que a área possui, enquanto prática social multidimensional. Nesses percursos formativos, comuns no Brasil, a dimensão da prática é tida como mero treinamento do fazer, sem que possua em si instrumentos de formação capazes de se transformarem em objetos de pesquisa da educação.

Uma segunda vertente, que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação, supervaloriza a dimensão da prática, tendo-a como o objetivo a ser perseguido para a educação. Para esse grupo, falta à formação universitária a competência técnica e, para isto, julga-se necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”, levando-os a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

É em meio a esses contextos que esta pesquisa busca contribuir, compreendendo os sentidos da prática, suas significações nas formações desenvolvidas nas universidades. Esse problema vem sendo investigado por um grande número de pesquisadores que estudam a educação no Brasil, objetivando a existência de condições institucionais para a execução desse projeto.

Para superar as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem, é preciso, para Sousa Santos (2010), que nos perguntemos por que não conseguimos nos reinventar. Não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo?

A experiência que vivenciamos em conjunto nos mostrou que a pesquisa-ação pedagógica (PAPe) é importante ferramenta de formação, pois se move numa racionalidade diferente da que vem orientando a formação profissional de professores. Através dela, aproximamo-nos de uma metodologia que nos respeita como sujeitos de nossas próprias circunstâncias, propiciando-nos a oportunidade de elaborarmos *nossos* saberes de forma emancipatória (FRANCO, 2016).

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BORDA, Orlando Fals. Investigating reality in order to transform it the Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, v. 4, n. 1, p. 33-55. mar. 1979. Disponível em: <<https://goo.gl/X8MmMM>>. Acesso em: 3 jun. 2018. ISSN 1573-0786.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia; GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*. Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, Ed. UNESP, 2011.

_____. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JUNIOR, Celestino. ***A escola pública como local de trabalho***. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo: LEYA, 2015.

Data de envio: 27 de Março de 2018

Data de aceite: 16 de Maio de 2018

FORMAÇÃO *ONLINE* SOBRE DROGAS PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DA REDUÇÃO DE DANOS: O PONTO DE VISTA DOS CURSISTAS

Francisco José Figueiredo Coelho⁷⁵
Simone Souza Monteiro⁷⁶

Resumo

Pesquisas revelam que drogas circulam entre os jovens, mas diante do despreparo dos professores, o tema não é abordado nas escolas. Este estudo descreve um curso de formação *online* sobre drogas para docentes - informada pela perspectiva da Redução de Danos como modelo crítico e emancipatório - e as atividades educativas desenvolvidas na etapa final da formação. Apesar de ainda haver dúvidas sobre a concepção de redução de danos, os cursistas entrevistados promoveram espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas com suas turmas. Os resultados sugerem que o curso pode contribuir para a abordagem do tema entre estudantes.

Palavras-chave: Educação sobre drogas. Redução de danos. Formação de professores. Curso a distância sobre drogas. Drogas e Saúde nas escolas.

ONLINE EDUCATION ON DRUGS FOR TEACHERS IN THE PERSPECTIVE OF DAMAGE REDUCTION: THE VIEW OF CURSISTS

Abstract

Research shows that drugs circulate among young people, but faced with the lack of preparation of teachers, the issue is not addressed in schools. This study describes an online training about drugs for teachers, informed by harm reduction as a critical and emancipatory model, and the educational activities developed by teachers in the final stage of training. Although there are still doubts about the concept of harm reduction, the students interviewed promoted spaces for dialogue and learning about drugs with their classes. The results suggest that the course can contribute to the approach of the subject among students.

Key-words: Drug education. Harm reduction. Teacher training. Distance learning courses. Drugs and Health in schools.

75 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde – PGEBS/IOC/FIOCRUZ. Coordenador do curso Educação, Drogas e Saúde nas escolas - Fundação CECIERJ. Pesquisador colaborador e líder de GT Educação sobre drogas - GIEESAA/UFRJ. Docente I da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ. E-mail: ensinodeciencias.ead@gmail.com

76 Pesquisadora em Saúde Pública do Instituto Oswaldo Cruz (IOC) da Fiocruz e membro permanente da Pós-graduação em Saúde Pública/ENSP e da PG Ensino em Biociências e Saúde/IOC. Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1999), com pos-doutorado na Columbia University (2011-2012). E-mail: monteiro.simone.fiocruz@gmail.com

L'ÉDUCATION EN LIGNE SUR LES DROGUES POUR LES ENSEIGNANTS DANS LA PERSPECTIVE DE LA RÉDUCTION DES DOMMAGES: LE POINT DE VUE DES CURSISTES

Résumé

La recherche montre que les drogues circulent parmi les jeunes, mais étant donné le manque de préparation des enseignants, le problème n'est pas abordé dans les écoles. Cette étude décrit une formation en ligne sur les drogues pour les enseignants, éclairée par la réduction des dommages en tant que modèle critique et émancipateur, et les activités éducatives développées pendant la formation. Bien qu'il subsiste des doutes sur le concept de réduction des dommages, les étudiants interrogés ont fait la promotion d'espaces de dialogue et d'apprentissage de la drogue avec leurs classes. Les résultats suggèrent que le cours peut contribuer à l'approche du sujet parmi les étudiants.

Mots-clés: Education sur les drogues. Réduction des dommages. Formation des enseignants. Cours d'apprentissage à distance sur les drogues. Drogues et santé dans les écoles.

INTRODUÇÃO

Dados do Centro Brasileiro de Informações sobre drogas psicotrópicas (CEBRID) e da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PEnSE) revelam que o consumo de drogas faz parte do cotidiano de adolescentes (CEBRID, 2006, 2010; BRASIL, 2013, 2016). Todavia, a literatura aponta o embaraço e o despreparo das escolas para conversar com os jovens sobre o assunto (FERREIRA *et al.*, 2010; ADADE, 2012; MIDFORD, 2012; ADADE e MONTEIRO, 2014; MOREIRA, VÓVIO e DE MICHELI, 2015; SUDBRACK *et al.*, 2015; MOFFAT, HAINES-SAAH e JOHNSON *et al.*, 2017).

A Educação sobre drogas foi incorporada, em 1998, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à formação de profissionais de ensino, estando assegurada pela Lei 11.343 (BRASIL, 2006). Contudo, a implementação dessa diretriz implica em investimentos na formação inicial e continuada dos professores. Nessa direção, Coelho e Monteiro (2017b) desenvolveram uma proposta de Educação à distância (EaD) sobre drogas como possibilidade flexível e gratuita para sensibilização e instrumentalização de docentes no Estado do Rio de Janeiro interessados no tema. Denominado “Educação, Drogas e Saúde nas Escolas”, o curso teve por base um modelo preventivo-educativo, informado pela perspectiva da Redução de danos (RD),

que se contrapõe às seculares práticas proibicionistas-punitivas. O curso resultou de uma parceria entre o Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS/IOC/Fiocruz) e a Fundação CECIERJ, referência em cursos *online* de atualização docente.

Este artigo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da formação *online* sobre drogas. Em seguida, tendo por base entrevistas realizadas com cinco professores cursistas, descreve as atividades educativas desenvolvidas pelos docentes em suas respectivas escolas durante a etapa final do curso. Por meio desse enfoque, objetivou-se identificar em que medida o curso contribuiu para promover ações educativo-preventivas sobre drogas, informadas por uma perspectiva dialógica, crítica e emancipatória. O estudo faz parte de uma tese de doutorado em andamento e tem cumprido todas as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa do IOC/Fiocruz, sob registro de número 1.787.843/2016.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS

Ao definir uma abordagem educativa sobre o uso de drogas faz-se necessário indagar que jovens queremos formar: sujeitos emancipados intelectualmente e capazes de indagar o sistema político, que atendam à democracia e busquem melhorias para a sociedade ou estudantes que reproduzam mitos e julgamentos equivocados, pré-estabelecidos culturalmente?

Com base nessa definição, cabe considerar os fundamentos teórico-metodológicos das propostas educativas que vêm sendo implementadas. Assim, importa destacar a falta de efetividade de ações centradas no amedrontamento, caracterizada pelo discurso “antidrogas” (HART, 2014). Acselrad (2015) critica a abordagem de guerra às drogas dentro do espaço escolar, afirmando que “o adestramento não pressupõe uma reflexão inteligente; é simples resposta automática, deixando a pessoa indefesa diante do acaso, dos imprevistos que são recorrentes” (ACSELRAD, 2015, p. 17).

Demais autores, como Sodelli (2011), Midford *et al.* (2014) e Moffat, Haines-saah e Johnson (2017), são igualmente críticos ao enfoque proibicionista e punitivo nas proposições educativas sobre drogas, que busca informar de forma assustadora. Eles argumentam ser importante compreender o uso de drogas como parte da realidade humana, comprovada historicamente. Isso implica em considerar a diversidade e as singularidades socioculturais envolvidas no consumo. Logo, o problema da droga não existe em si, sendo o resultado do encontro de um produto, uma personalidade e um modelo sociocultural.

De acordo com essa perspectiva, ao se falar de drogas na escola, ao invés de proibir, a atenção principal deveria estar focada em minimizar as consequências do uso abusivo, estabelecendo como meta das ações educativas não apenas a interrupção do uso, mas alternativas de apropriação consciente (ACSELRAD, 2015). Nessa ótica, cabe promover a reflexão sobre o abuso e a dependência, as situações críticas de risco e de perda da liberdade (BRASIL, 1998; SODELLI, 2011). Partindo dessa premissa, os PCN exemplificam possibilidades de transversalizar o assunto drogas, relacionando-o a outros temas ligados à saúde e ao cotidiano dos jovens:

Uma possibilidade realista de trabalhar a questão do risco é a identificação das associações entre seus diversos componentes como consumo de álcool e acidentes de trânsito ou consumo de drogas injetáveis e aumento da vulnerabilidade ao vírus da Aids. Na realidade, as mortes violentas que atingem particularmente os adolescentes revelam como regra geral uma associação de riscos que não podem ser tratados de forma isolada [...]. (BRASIL, 1998, p. 281).

Em acordo com os PCN, Acselrad (2015) observa que o assunto drogas é visto quase todos os dias na mídia, ora como doença a ser tratada, ora como caso de polícia, mas há muita desinformação social em torno do tema. O preconceito, somado a julgamentos inadequados e cientificamente equivocados, aumenta o tabu em torno do assunto e dificulta sua discussão na escola e em casa com seus familiares. Nas suas palavras:

Os adultos, pouco informados, tendem a imaginar que todos os adolescentes usam drogas ilícitas. Se o adolescente é mais rebelde, se não presta atenção às aulas, se anda meio isolado dos colegas – atitudes

bastante comuns nessa fase da vida - logo tende a ser visto como quem usa drogas [...]. (ACSELRAD, 2015, p. 12).

Diante dessa realidade, o que se espera de uma educação preventiva é preferencialmente uma abordagem centrada na aprendizagem social de valores, atitudes e limites, tendo em vista que o uso indevido de drogas faz parte da vida cotidiana dos escolares (BRASIL, 2014, 2016; CEBRID, 2006, 2010). Nesse sentido, deve prevalecer uma visão integrada de educação que auxilie na democratização e emancipação dos sujeitos, capaz de contemplar diferentes campos disciplinares e não um foco exclusivo nas disciplinas de biociências. Desde sua publicação, os PCN apoiavam essa iniciativa, sugerindo que assuntos ligados à saúde dos estudantes fossem discutidos por profissionais de quaisquer disciplinas da educação básica.

Vale destacar que no Brasil, até a década de 1990, pouco se pesquisava sobre drogas, sobretudo nas áreas de Educação e Ensino. Essa ausência de investigações científicas no contexto brasileiro nos levou a, além da negligência, equívocos relacionados à importação de modelos de outras realidades. Isso gerou impactos no currículo, que se apropria e realiza adaptações de campanhas de interdição, sem levar em conta as individualidades e como cada adolescente encara o tema. Segundo Adade (2012), parte desses modelos refletem práticas norte-americanas proibicionistas.

O caso do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) é ilustrativo. Esse programa foi implantado em 1992 pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), a partir de uma adaptação para o Brasil do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E). Atualmente é adotado em todos os estados brasileiros. Policiais militares, fardados, devidamente treinados e com material próprio (livro do estudante, camiseta e certificado) desenvolvem um curso de prevenção às drogas e à violência na sala de aula, voltado para os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental e, por vezes, seus pais e responsáveis legais. A proposta centra-se numa concepção negativa de drogas, resultado do poderio econômico e cultural dos Estados Unidos (ADADE, 2012; HART, 2014) por meio de uma visão predominantemente proibicionista e no “despreparo pedagógico” (aspas nossos) dos policiais para lidar com o tema entre os alunos. Hart (2014) critica esses programas ao sinalizar que:

O policial é frequentemente indicado a educar o público sobre drogas. Poucas iniciativas tiveram efeito. Os policiais são treinados para capturar criminosos e prevenir e detectar crimes em nome da ordem. Não são treinados em farmacologia, psicologia ou ciências comportamentais para entenderem a interação do usuário e o seu meio. (HART, 2014, p. 312).

Para Hart, policiais fardados e encarregados pela ordem não estão qualificados para servir de especialistas em Educação só porque fazem detenções que envolvem drogas. Tal perspectiva não considera a singularidade dos elementos envolvidos (quem usa, porquê, de que droga se apropria etc.) e o contexto cultural e social dos indivíduos, podendo levar a perpetuação de mitos. Quer dizer, é um equívoco generalizar o termo “drogas” sem considerar suas diversidades químicas, suas formas de consumo e as relações cotidianas estabelecidas no uso dessas substâncias. Isso pode confundir os estudantes e reforçar um viés preconceituoso (BRASIL, 1998; ACSELRAD, 2015; MEEHAN, 2017).

Em desacordo com as práticas visíveis aos jovens e que permeiam o cotidiano de sua vivência social, os discursos de combate às drogas sugerem que elas são produtos ilegais e misteriosos e seus consumidores são os outros, marginais e traficantes, a serem excluídos do convívio social (BRASIL, 1998). Isso dificulta o entendimento do assunto para o adolescente e corrobora com a propagação de mitos e estigmatização em torno do tema (SOUZA, 2016; MEENHAN, 2017). Ademais, os efeitos nocivos do uso abusivo ou não orientado de medicamentos (de fácil acesso e não divulgados pelas propagandas) não são problematizados.

Em suma, com base nos PCN e na produção acadêmica depreendemos que a Educação sobre drogas centrada numa visão essencialmente proibicionista-punitiva pode constituir-se em um discurso alarmante e vazio. Isso quer dizer que não leva em conta os sentidos sociais do fenômeno, nem repercute sobre a capacidade de discernimento dos verdadeiros riscos e das minimizações aos possíveis danos gerados com o uso dos entorpecentes entre os estudantes (BRASIL, 1998; ACSELRAD, 2015; SODELLI, 2010, 2011; ADADE, 2012; ADADE e MONTEIRO, 2014; MIDFORD *et al.*, 2012). Cabe buscar outras alternativas, apresentadas a seguir.

REDUÇÃO DE DANOS (RD): UMA ALTERNATIVA EDUCATIVA DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA

Para diferentes autores (TRIGUEIROS e HAIEK, 2006; SODELLI, 2010, 2011; SOUZA e MONTEIRO, 2011; ACSELRAD, 2015; COELHO e MONTEIRO, 2017a), a RD se contrapõe à proposta de abstinência da campanha antidroga pelo fato de não idealizar ou prometer o fim do consumo de drogas como solução. Coerente com os princípios de uma política universalista, a RD se volta tanto para a prevenção quanto para o cuidado. Contextualizando o termo, no caso do usuário ativo de drogas, ela foca no aconselhamento e dá a devida importância à aproximação e à vinculação, levando-o a refletir sobre o uso, conhecendo melhor seus danos e, se assim desejar, fazê-lo de maneira segura a fim de minimizá-los (TRIGUEIROS e HAIEK, 2006).

Para melhor compreender a política e o enfoque da RD no campo do ensino e suas implicações como modelo educacional preventivo, é conveniente compartilharmos um pressuposto histórico-cultural: o uso de drogas é parte indissociável da história da humanidade. Sendo assim, a pretensão de um mundo livre de drogas não passa de uma ilusão (ESCOHOTADO, 1997; ACSELRAD, 2015; SODELLI, 2011; RIBEIRO, 2013). Abordagens para interditar seu uso forçosamente não têm se mostrado enquanto medida eficaz. Isso nos fornece pistas para pensar que uma proposta educativa essencialmente repressora se distancia de uma formação que prepare o aluno para a convivência harmônica e o respeito ao estado democrático de direitos.

A nosso ver, o pensamento de erradicação do uso das substâncias psicoativas desconsidera a dimensão biopsicossocial dos indivíduos e suas vulnerabilidades (SODELLI, 2010, 2011; SILVA, RODRIGUES e GOMES, 2015). Do contrário, torna o proibicionismo uma abordagem mais violenta do ponto de vista moral e, por que não dizer, ético. Isso é evidenciado no usual termo “guerra” às drogas. Ideologicamente, não visa apenas combater o uso abusivo das drogas, mas guerrear pela punição a seus usuários, criando e alimentando os estereótipos (COELHO e MONTEIRO, 2017a; MEENHAN, 2017).

Como ressalta Ribeiro (2013), o enfoque proibicionista carrega em si uma rotulagem sociocultural (maconheiro, maluco, delinquente, vagabundo, bandido, marginal etc.) que deprecia o indivíduo e tende a isolá-lo do convívio social (SOUZA, 2016; MEENHAN, 2017), ideia já destacada por Goffman (2015) ao discutir o conceito de estigma. A nosso ver, isso implica em desdobramentos que dificultam a formação de um sujeito crítico e autônomo, inibindo que o currículo escolar assuma uma dimensão transversal e preocupada com os princípios de pluralidade democrática, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e de saúde (RIBEIRO, 2013).

Sodelli (2011), sugere a RD como enfoque estruturante de uma prevenção primária em relação ao uso abusivo de drogas. Destaca que o objetivo da prevenção não deveria ser o de acabar com o uso de drogas, pois esta é uma tarefa impossível. Propõe, portanto, que:

Trabalhos preventivos que preconizam somente a proibição do tipo “não pode porque não pode” vêm se mostrando ineficazes no lidar com a problemática do uso de drogas. Assim, a prevenção deveria, fundamentalmente, assumir a tarefa de intervir na redução dos níveis de vulnerabilidade ao uso nocivo das substâncias psicoativas [...] (SODELLI, 2011, p. 642).

Em aproximação ao pensamento de Sodelli (2011), o documento educacional produzido pela rede mundial da juventude (NU, 2005), órgão ligado à Organização das Nações Unidas, intitulado “Escolas: Educação no meio escolar para a prevenção do abuso de drogas” (*Écoles: éducation en milieu scolaire pour la prévention de l’abus de drogues*), preconiza práticas educativas que estimulem a capacidade de decidir e prevenir as consequências negativas à própria saúde, como revela o trecho:

O primeiro papel da escola é ensinar saberes, adquirir habilidades e comunicar uma base de valores sadios relacionados à saúde e utilização de drogas, não de mudar comportamentos que podem ser determinados por fatores que escapam da influência escolar [...] (NU, 2005, p. 13 – tradução nossa⁷⁷).

⁷⁷ Citação original: Mais le rôle premier de l'école est d'enseigner des savoirs, de faire acquérir des compétences et de communiquer une base de valeurs saines en rapport avec la santé et l'utilisation de drogues, non pas de changer les comportements qui peuvent être déterminés par des facteurs qui échappent à son influence ((NU, 2005, p. 13).

Midford *et al.* (2014) pontuam que os programas escolares que buscam desenvolver uma educação sobre drogas baseada na RD devem proporcionar conhecimentos e competências práticas que permitam aos jovens tomar decisões mais seguras em matéria de consumo de substâncias psicoativas. Os autores sugerem pensar na redução não apenas como dano, mas também como risco (MIDFORD *et al.*, 2014). Dito de outra forma, pensar na RD como modelo educativo-preventivo significa valorizar uma composição curricular que se destaque não apenas pela sua transversalidade (BRASIL, 1998; COELHO e MONTEIRO, 2017a; COELHO, TAMIASSO-MARTINHON e SOUSA, 2017), mas pelo caráter político e emancipatório que pode oferecer aos estudantes. Legitima-se, dessa forma, uma Educação sobre drogas mais dialógica e democrática, esclarecendo e dando subsídios para o enfrentamento de situações futuras.

O CURSO ONLINE

O curso Educação, Drogas e Saúde nas Escolas buscou contemplar os princípios da RD assinalados até então. Apoiou-se em duas outras formações. A primeira, presencial, foi o Projeto Saúde e Drogas, desenvolvida pelo LEAS, com apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social (MONTEIRO *et al.*, 2008). A segunda, à distância, refere-se ao Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas, realizado pelo PRODEQUI/UnB (SUDBRACK *et al.*, 2015).

Para ocorrer via *online*, a formação sobre drogas teve que adequar-se aos critérios das disciplinas dos cursos de Atualização da Fundação CECIERJ, sendo elaborada no ambiente virtual MOODLE, com carga horária de 30 horas semanais, distribuídos em doze semanas. Teve início em setembro e terminou no final de novembro de 2017. Contou com a participação de 51 professores⁷⁸, grande parte da rede pública do Rio de Janeiro.

⁷⁸ Foi matriculado um número maior de cursistas. Contudo, apenas 51 chegaram à segunda etapa.

O curso foi estruturado em duas etapas: a primeira, com sete semanas de duração, em que os professores foram estimulados a debater sobre questões reais sobre drogas, centradas na abordagem de RD. E a segunda, com cinco semanas, teve o propósito de orientá-los a construir e implementar atividades sobre educação e drogas. Essa segunda etapa, chamada de Mãos na massa, visou associar a formação teórica e prática do docente ao estimular que ele desenvolvesse ações educativas sobre drogas em sua escola, tendo em vista as especificidades de cada região.

Durante as doze semanas, as discussões nos fóruns temáticos tiveram como base: conversações sobre experiências concretas e pedagógicas dos cursistas; situações-problema⁷⁹ lançadas ao longo dos fóruns e sugestões de ferramentas pedagógicas usadas para levar o debate sobre drogas para as escolas, apoiadas em atividades participativas (CAHILL *et al.*, 2014). De forma complementar e para enriquecimento das discussões, foram sugeridos: textos de apoio, links, vídeos educativos, documentários, músicas, charges, ilustrações etc. Foi criada uma biblioteca virtual sobre drogas, que depositou a maioria dos materiais utilizados como referência de leitura para a formação. Tais recursos foram agregados para servirem como subsídios para a compreensão de conceitos e exemplos de ações educativas sobre drogas.

Após cerca de três meses da finalização do curso (final do mês de fevereiro de 2018) realizamos entrevistas individuais (semiestruturadas) com cinco professores de disciplinas e municípios diferentes, quais sejam: Q10F44BIO, Q16F25LET, Q20F45QUI, Q49F36SOC e Q30F50MAT⁸⁰. Todas as entrevistas foram realizadas via *Skype*, exceto com a última professora (presencial). Elas foram registradas pelo celular por meio do aplicativo gratuito de gravador de voz HQ recorder versão 5.

⁷⁹ Algumas situações-problema foram adaptadas do Jogo da Onda, produzido pelo LEAS (REBELLO e MONTEIRO, 1998). Trata-se de um jogo de tabuleiro que visa promover o diálogo, a interação e o conhecimento entre jovens, pais e educadores por meio de uma aprendizagem colaborativa compartilhada.

⁸⁰ Para manter o anonimato, cada entrevista recebeu um código. Por exemplo, Q16F25LET significa questionário nº 16 (ordem de organização e análise), de uma professora (gênero feminino - F) com 25 anos que leciona na área de letras (LET). As iniciais BIO, QUI, SOC e MAT significam, respectivamente, biologia, química, sociologia e matemática.

As respostas foram transcritas e sistematizadas seguindo a análise temática proposta por Fontoura (2011). Além das entrevistas, utilizou-se um questionário de perfil, um de avaliação do curso e a observação da interação no ambiente virtual como instrumentos de coleta de dados. Nesse artigo, entretanto, apresentaremos apenas os dados referentes às entrevistas.

A VISÃO DOS DOCENTES CURSISTAS

Todos os professores entrevistados atuavam em escolas públicas. Quatro desenvolveram o Mãos na massa com turmas do ensino médio da rede estadual; apenas Q16F25LET realizou a proposta com alunos do ensino fundamental de uma rede municipal. A maior parcela apresentava dois tempos semanais de aula com cada turma, exceto Q30F50MAT (4 tempos). Apresentaremos a seguir os resultados e suas respectivas discussões, estruturadas em 3 eixos: as propostas educativas desenvolvidas e suas relações com a RD; as repercussões da implementação dessas propostas no cotidiano escolar; contribuições do curso *online* para a realização das ações preventivas.

Sobre as propostas educativas implementadas nas escolas e suas relações com a RD

Com exceção da professora Q30F50MAT, os demais profissionais propuseram como objetivo a construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o assunto por meio de debates participativos e que desenvolvessem o espírito crítico dos estudantes. Desse modo, centraram suas atividades em espaços que oportunizassem “poder de voz” a seus alunos, contando com as seguintes estratégias: debates a partir de questões norteadoras sobre o uso do tabaco por meio do filme “Obrigado por fumar”(Q49M36SOC); júri-simulado de defesa e ataque sobre psicoativos (crack, álcool, tabaco e maconha) com debates após a atividade e produção textual referente aos assuntos tratados (Q20F45QUI); discussão sobre o uso abusivo de drogas a partir de charges (QQ1F44BIO); análise e interpretação da música Cachimbo da Paz e

debates a partir de questões norteadoras e desenhos relacionados com a exibição da animação *Guerra ao Drugo* (Q16F25LET). Quer dizer, os professores buscaram desenvolver o espírito crítico dos jovens e não apenas a reprodução de conceitos acerca dos danos físicos, preocupação oferecida aos cursistas durante a formação. Os depoimentos a seguir exemplificam o teor dessas ações educativas:

Foi conscientizar os alunos para que eles chegassem a conclusão que: ou não usar ou usar com os devidos cuidados, né? Aquele que já estava inserido mesmo no mundo das drogas e que ele fizesse a coisa que causasse o mínimo de dano possível à saúde dele [...] (Q20F45QUI).

Em relação ao curso, que foi ... é ... utilizar as charges para trabalhar como uma das propostas que nós tivemos no curso. Para trabalhar a questão da redução de danos (Q10F44BIO).

Notamos que os cursistas centraram seus debates em torno de um ou mais recursos educativos oferecidos pela formação. Contudo, eles gerenciaram essas ferramentas e as adaptaram para suas realidades escolares tornando-as atividades que demandavam participação em equipe. Essas tendências se articulam com as atividades participativas descritas por Cahill *et al.* (2014) e da capacidade de processamento (*trialability*) proposta por Moffat, Haines-saah e Johnson (2017). Nessa direção, informados pela troca de experiências e trabalho em equipe, eles acomodaram as necessidades de aprendizagem dos estudantes com a escassez de materiais que era oferecida pela escola. A preocupação, portanto, não estava no recurso em si, mas na capacidade de processá-los, adaptando-os seus diferentes contextos e públicos.

Centrados na RD, os professores Q16F25LET e Q49M36SOC mencionaram nos objetivos de suas atividades a importância da redução de tabus e estigmas acerca do assunto, buscando questionar visões equivocadas por meio do esclarecimento aberto e democrático com seus estudantes:

Bom, a minha ideia quando eu pensei em fazer esse *Mãos na massa* aí... Primeiro escolher um filme. Pensar num material que os alunos seriam atraídos, que chamaria a atenção deles. E falar de um assunto que infelizmente está muito presente nas periferias das cidades, na baixada está muito presente, que é a questão da droga. E que infelizmente é abordado de uma forma um pouco equivocada (Q49M36SOC).

Então, o meu objetivo no momento que eu pensei nessa ação educativa foi, principalmente, desmistificar a relação que os alunos têm com as drogas. Seria mais ampliar a visão deles desse conceito e aí trazer novas propostas de ... como eu posso dizer? ... de ideias a respeito do que é mesmo o conceito (Q16F25LET).

A professora Q30F50MAT apresentou uma proposta mais centrada na divulgação de informações, frente à carência de saberes transversais e interdisciplinares de sua formação inicial e continuada. Ela relatou ter realizado uma enquete com estudantes do segundo ano e a partir desses dados trabalhou conceitos relacionados a sua disciplina. Para as turmas de Educação de Jovens e adultos (EJA) noturna, ofereceu uma palestra sobre produtos ilícitos. Nas suas palavras:

(...) Eu trabalhei com a minha turma de ensino médio e também trouxe para a escola, para o noturno que é a EJA, né? (...) O objetivo, a princípio, foi mais informativo. Mesmo porque eu, sendo da área de ciências exatas, eu não tinha ainda passado por essa experiência de trabalhar um assunto que não fosse dentro da minha área (Q30F50MAT).

Para a maioria dos entrevistados o curso os instrumentalizou a lidar com o tema, a partir de conceitos, estratégias e recursos pedagógicos sobre drogas para o trabalho preventivo em sala de aula, uma demanda citada como motivação pela maior parte dos professores.

Os entrevistados Q10F44BIO e Q49M36SOC contaram com o apoio de colegas de suas unidades de ensino, uma psicopedagoga e um professor de química, respectivamente. Em ambos os casos, houve apenas apoio na organização da atividade, mas sua implementação foi realizada exclusivamente pelo professor. A professora Q30F50MAT realizou sozinha a atividade no período da manhã e, no ensino noturno, contou com a ajuda da articulação pedagógica e de outros colegas que cederam suas aulas para que os alunos do ensino noturno assistissem a palestra. Esta aconteceu em parceria com o curso de enfermagem da UNIVERSO. A professora Q16F25LET realizou todas as etapas do Mãos na massa sem qualquer auxílio.

Dos cinco entrevistados, todos veem perspectiva de continuidade das ações em suas escolas. Entretanto, apenas a professora Q20F45QUI tem desenvolvido atualmente ações educativo-preventivas sobre drogas em sua escola, havendo demais

ações já agendadas no calendário letivo de sua instituição. Os demais professores não citaram ações específicas previstas para o ano, reconhecendo apenas possibilidades de continuidade com ações que englobem mais professores e turmas.

Repercussões no cotidiano escolar com a implementação do Mãos na massa

Para os cinco entrevistados não foi possível identificar grandes repercussões devido ao curto período (final do ano letivo) dedicado à implementação. Contudo, com exceção de Q30F50MAT, os demais foram enfáticos ao relatarem que os estudantes se revelaram interessados na discussão do tema. Para alguns, isso foi considerado uma facilidade da ação educativa:

A grande questão que eu notei de influência de um projeto como esse é que a gente conseguiu falar sobre o assunto, que infelizmente ele é tabu. Os alunos não tiveram resistência, eles falaram tranquilamente. Então...eu notei que era já um assunto que eles provavelmente já queriam que fosse tratado pelo professor, né? [...] (Q49M36SOC).

Foi muito no finalzinho do ano, né? Então não deu para a gente ter muito...o retorno, como é que foi. (...) Mas, a gente observou na produção de texto que eles usaram aquele espaço muito para, tipo sala de terapia, tipo um divã, para se abrir mesmo. Ele viu que ali ele não estava sendo condenado. Então ele começou a se abrir (Q20F45QUI).

Essas declarações se aproximam dos resultados obtidos com o Projeto DESEJA⁸¹ (COELHO, TAMIASSO-MARTINHON e SOUSA, 2017). Ambas as experiências sugerem que ações preventivo-educativas podem ser um espaço de esclarecimento, de tranquilidade e conforto para os estudantes. Nessa direção, é possível que os estudantes se sensibilizem quando o tema drogas está associado a algum momento em particular de suas vidas, como casos de alcoolismo ou overdose de algum parente

⁸¹ O Projeto DESEJA é uma ação de extensão entre o Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA/UFRJ) e algumas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, promovendo uma integração entre o ensino noturno EJA e os alunos do ensino fundamental II a partir de debates sobre drogas.

ou amigos. Experiências como essa foram relatadas por COELHO, TAMIASSO-MARTINHON e SOUSA (2017).

Durante a implementação do Mãos na massa alguns professores perceberam reciprocidade discente na ação e oportunidade para conhecerem melhor os estudantes e suas visões/experiências, como relatado nas transcrições a seguir:

[...] Nesse momento eu coloquei que, no final do ano, eu realizei com duas turmas um trabalho sobre drogas. Que foi muito proveitoso porque foi dado voz a esses alunos. E muitos alunos que eram tímidos conseguiram falar. E eu fiquei até surpresa, fiquei até ... me surpreendeu. Alunos que eu nunca tinha escutado a voz, o aluno se colocou e falou coisas, assim, interessantes (Q10F44BIO).

[...] Eu até gostaria de ter tido mais tempo na época que eu comecei para continuar a desenvolver. Por que o que eu percebi é que teve alguns alunos que, depois dessas duas aulas, dessas discussões, do vídeo, eles conseguiram ... abrir um pouco a mente. (...) mas teve outros, que mesmo com as nossas conversas, mesmo com o vídeo, não conseguem ainda associar ... talvez a palavra, não sei... a um conceito mais aberto. Então eu acho que seria interessante trazer novas propostas (Q16F25LET).

No depoimento da professora Q30F50MAT foi observada a não compreensão do conceito de RD, conforme expresso no relato:

Olha ... eu acho o assunto muito pertinente, sendo que nós temos algumas regras de elaboração de projetos em nossa escola. Esse ano, a secretaria de Educação quer trabalhar com a violência. E que também podemos puxar um pouco aí, um pouco, porque tem tudo a ver. Porque tem tudo a ver violência com drogas. A droga pode gerar uma violência. (...) Mas, é... existe sim uma possibilidade, uma perspectiva da gente estar retomando esse assunto sempre. Esse é um assunto sempre constante nas escolas (Q30F50MAT).

Embora a professora julgue o assunto pertinente e tenha desejado levar essa proposta para sua escola, há um certo equívoco ao associar a violência com as drogas. Isso revela um estigma, resultado de generalizações imprecisas, como se todos os casos de violência fossem justificados pelo uso de entorpecentes. Tentamos “romper” com esse pensamento no curso, estimulando os professores a refletir e “desconstruir” conceitos equivocados sobre o tema. Pensamentos que associam a violência ao uso de

drogas, próximos ao da professora Q30F50MAT, foram notados sobretudo no início da formação. Essa questão foi levantada por Hart (2014), implicando na reprodução de estigmas (GOFFMAN, 2015; SOUZA, 2016; MEEHAN, 2017) acerca do usuário de drogas.

Nas entrevistas com Q44M36SOC e Q16F25LET os discursos sobre a redução de tabu e estigmas foram ressaltados, indicando a apropriação pelos professores de algumas bases fornecidas pelo curso. Um outro ponto que tornou, segundo eles, a implementação do Mãos na massa mais “simples” foi a infraestrutura oferecida pelo curso, pelos materiais teóricos, tecnológicos e estratégicos, como apontado abaixo:

A primeira facilidade foi o material de apoio que nós tivemos aí no curso...da Fundação. E ele deu segurança para a gente tratar esse assunto, né? (...) Então, o material teórico da Fundação... ele possibilitou uma abordagem bem legal, né? Sugestões lá nas discussões com os outros professores, com os cursistas...então deu para a gente pensar numa abordagem bem legal. Diálogo entre os cursistas e o material da formação (Q44M36SOC).

Além do curto período para implementar o Mãos na massa, outra dificuldade comentada esteve associada à carência na infraestrutura, desde problemas com recursos tecnológicos (com o aparelho de DVD, dificuldade de salas disponíveis e afins) e de ordem política, como a seguir destacado:

De implementação foi mais isso mesmo. Eu acho que o problema nessa escola foi material mesmo, de recursos... porque a Direção apoia. Esse Diretor problemático ...da eleição e tal... estava tipo boicotando tudo o que a gente fazia. Foi mais isso mesmo, o uso do material, do projetor... Eu até tenho projetor, mas o da escola estava funcionando então eu não levei o meu [...] (Q20F45QUI).

[...] O colégio estadual, público, até para fazer a exibição, eu tive que rodar um monte de sala procurando uma TV que funcionasse, né? Tinha o DVD que estava com mal contato. (...) Fio que não funciona, a TV que tem problema, a sala que não tem ar condicionado, a sala que foi reservada por alguma outra atividade [...] (Q44M36SOC).

Cabe salientar que alguns professores reconhecem a limitação para trabalhar o tema, fenômeno atestado por outros estudos (FERREIRA *et al.*, 2010; ADADE, 2012; ADADE e MONTEIRO, 2014; MOREIRA, VÓVIO e DE MICHELI, 2015). Como assinalado,

tal receio decorre da desinformação social sobre drogas, visto que trata-se de um tema delicado e ainda tabu para muitas pessoas, como notado nos relatos:

O Diretor, que é um rapaz novo de trinta e poucos anos, falou: “Ah não... não. Não leva porque isso vai causar problema e depois vai aparecer pai aqui.” Mas eu disse: “À noite, só terceiro ano, nem tem crianças”. Ele disse: “Não leva, não leva”. Porque ele ficou com medo. É uma dificuldade isso (Q2F45QUI).

[...] É um desafio para discutir acerca disso. (...) Mas o que eu percebi foi que alguns professores souberam do que eu havia desenvolvido e ficaram meio espantados: “Nossa, você vai falar sobre isso?”. E porque até mesmo os professores têm essa mentalidade antiquada da droga ser apenas como algo ilícito, né? Aquela parte ilícita mesmo, como algo perigoso (Q16F25LET).

Aliada à ideia da promoção de conexões transversais e interdisciplinares para a promoção de um projeto maior nas escolas, os professores complementam que um dos desafios é justamente sair da disciplina e a discussão sobre drogas se tornar um projeto pedagógico maior, como ilustrado a seguir:

Desafio é você envolver os seus colegas de trabalho. É você abraçar a causa. (...) Então... esse é um desafio. Essa é uma dificuldade! É você trazer os seus outros colegas de disciplina a desenvolver um trabalho em torno desse tema (Q3F50MAT).

[...] Eu acho que o desafio, num assunto tão importante como esse, é você fazer que seja um projeto do colégio mesmo e não um projeto restrito a uma matéria. E ele acabou restrito à minha porque eu estava fazendo o curso [...] (Q44M36SOC).

De forma geral, a dimensão preventivo-educativa para o uso abusivo de drogas não é a prioridade dessas ações, ficando em segundo plano. Isso foi mais evidente nos relatos dos professores Q2F45QUI, Q30F50MAT e Q10F44BIO que, embora se preocupassem com a dimensão preventiva, consideravam a implementação dessas ações possíveis à medida que pudessem ser articuladas com suas disciplinas. Esse fenômeno não foi notado nos depoimentos de Q44M36SOC e Q16F25LET, que constantemente enfatizaram a importância de novos olhares acerca do assunto e favorecimento do bem-estar do jovem como ponto central dessas ações.

Complementando o parágrafo anterior, foi percebido certa dificuldade docente na realização de conexões transversais e interdisciplinares em suas práticas, abandonando ocasionalmente seus conteúdos específicos para promover debates mais centrados no respeito/compreensão do outro e no exercício da cidadania, propostas já sinalizadas por Coelho e Monteiro (2017a). Convém lembrar que todas as experiências proporcionadas aos jovens pela escola (incluindo as ações que estimulam a criticidade e o poder de decisão) constituem o currículo (MOREIRA e SILVA, 1999), mesmo que não estejam diretamente associadas a um saber disciplinar.

Para a professora Q2F45QUI e especialmente para os professores Q30F50MAT e Q10F44BIO, predomina uma visão de currículo enraizada nos conhecimentos específicos da área de suas formações. Dito de outra forma, para esses professores, ocorre uma espécie de “perda” de tempo. Falar sobre drogas, a nosso ver, se tornou o objetivo secundário, como evidenciado:

[...] E então eu botava a mais adiantada e ... eu usei só a turma mais adiantada. E a outra turma, quando soube, queria ter participado também. Por que os outros participaram e a gente não? Aí eu expliquei: foi simplesmente por tempo. Se eu perdesse ... né? Porque a gente perdeu, né, entre aspas. De conteúdo, a gente perdeu quatro aulas. Então eu não poderia ter aplicado avaliação, nada disso, se eu tivesse aberto mão dessas aulas (Q2F45QUI).

[...] Então esse trabalho aconteceu já no período de provas, de fechamento, então... inclusive como eu comentei ... (...) Então eu aproveitei a minha disciplina e trabalhei em forma de estatística, em forma de gráficos, e nós não tivemos tempo de trabalhar com o aluno em sala de aula o retorno desse trabalho (Q3F50MAT).

Mesmo tendo sido desenhado a fim de dialogar com diferentes disciplinas, abrindo-se aos temas transversais que tangem os PCN sobre saúde e oferecendo a integração entre cursistas de diferentes disciplinas, praticamente todos os professores entrevistados implementaram o Mãos na massa no período de suas aulas.

Não apenas o calendário do curso, mas fatores como prioridades educativas e infraestrutura institucional e, quiçá, a disponibilidade de contatos com outros órgãos e secretarias públicas, corroboram para o sucesso da ação. Para a maioria dos professores, a abordagem do tema e sua penetração do espaço escolar foi algo pioneiro e ainda carregado de equívocos de ordem conceitual, moral e pedagógica. Em

nosso entendimento, esses fatores justificam o porquê a maioria não conseguiu desenvolver parcerias na escola. Esses dados nos oferecem pistas para entender que a formação no primeiro semestre do ano seja mais convidativa à abertura de parcerias e projetos pedagógicos mais amplos e que agreguem mais turmas e membros escolares. Contudo, o oferecimento da formação no segundo semestre não inviabiliza sua disseminação nas escolas, visto que há profissionais que já inseriram projetos preventivos sobre drogas no calendário letivo do ano seguinte à realização da formação.

Contribuições do curso para implementação das ações preventivas

No que tange a aprendizagem, todos os entrevistados julgaram a formação como muito boa em todos os aspectos. De forma geral, ela agregou diferentes saberes e práticas para esses professores. Nas entrevistas, os depoimentos acerca das contribuições da formação para a implementação do Mãos na massa indicam que ela foi vista como ferramenta efetiva de instrumentalização pedagógica, como destacado:

Ah... 100%. Acho que se eu não tivesse o curso eu nunca teria tido essa ideia de trabalhar esse tema e de ter essas ferramentas que a gente tem de filmes, de vídeos, de músicas. Por exemplo, eu até tinha esse conceito para mim a respeito das drogas, mas eu nunca ia imaginar que o meu aluno só consegue associar drogas à morte. (Q16F25LET).

Olha, para mim ... a contribuição foi muito grandiosa em torno dos conhecimentos. Trazer informações. (...) É uma linguagem bem fácil. (Q30F50MAT).

Quanto à construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o assunto drogas, oportunizando reflexões e ideias que favoreceram a implementação do Mãos na massa, os depoimentos são ilustrativos:

Eu acho que eu ampliei muito, assim, o meu conhecimento mesmo pelas pesquisas que o curso me direcionou a fazer (...) Porque você, às vezes, nunca pensou por um lado. E aí o colega te mostra que tem “aquela” visão também. E aí você amplia sua visão... uma coisa que você nunca pensou em pesquisar (Q20F45QUI).

Então, o material teórico da Fundação... ele possibilitou uma abordagem bem legal, né? Sugestões lá nas discussões com os outros professores, com os cursistas...então deu para a gente pensar numa abordagem bem legal. Diálogo entre os cursistas e o material da formação. Isso deu um pouco de facilidade (Q44M36SOC).

Esses dados indicam que o curso forneceu subsídios teóricos e práticos para a formação e implementação de ações educativo-preventivas nas escolas. As ferramentas e as estratégias adotadas ampliaram as perspectivas desses profissionais em torno do assunto, embora alguns tenham finalizado o curso com visão centrada no proibicionismo e na abstenção do entorpecente como forma mais viável de prevenção. Trata-se não apenas de uma questão pedagógica, mas da necessidade da ruptura cultural cujas drogas são temas tabus e a abordagem clara, aberta ao diálogo e ao pensamento crítico ainda é confundida com apologia ao uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o tema drogas tenha sido incorporado aos parâmetros curriculares da educação básica desde a década de 1990 e esteja assegurado pela Lei 11.343/2006, pesquisas revelam o desconforto dos professores para lidar com o assunto. Essa carência tem sido confirmada em diversos estudos, o que dificulta o desenvolvimento de atividades educacionais sobre drogas no espaço escolar. Nesse sentido, a sugestão do tema como assunto transversal aos conteúdos disciplinares não tem garantido sua implementação. Por isso, os investimentos na formação de professores é uma medida mais abrangente de inserção do tema nas escolas.

Pensar, planejar e implementar ações educativas nas escolas (principalmente quando em equipe) pode estimular os jovens ao autoconhecimento e ao reposicionamento social. Nessa perspectiva, uma Educação sobre drogas centrada na RD pode converter o currículo num instrumento de poder e libertação cultural e intelectual, ouvindo o aluno para reconhecer suas experiências concretas em torno do

tema e dos fatores socioculturais, econômicos e políticos na análise de questões como o consumo das drogas.

Formações sobre drogas apoiadas no exercício da reflexão, em nosso entendimento, contribuem para o campo do currículo e do ensino ao promover novos olhares sociais em relação aos entorpecentes. Assim, estimula-se uma abordagem e enfrentamento mais dialógicos, que rompem paradigmas, mitos e estigmas. Acreditamos que esse dialogismo possa fazer da escola um ambiente mais acolhedor, esclarecedor e protetivo, contraposto a uma abordagem sobre drogas restrita à dimensão fisiológica e ao adestrando do estudante para o não uso. A partir da abordagem educativa de RD surge uma possibilidade de comungar esclarecimento científico, reflexões críticas acerca dos esquemas políticos e fortalecimento afetivo dos estudantes para lidar com o uso e abuso de substâncias psicoativas. Os depoimentos docentes e nossas discussões potencializam a RD como modelo educativo-preventivo.

Esperamos que a continuidade dessa e outras formações sobre drogas possam cada vez mais orientar os docentes para práticas educativas que promovam saúde por meio da criticidade e não da ditadura antidrogas. Oportunidades *online* e gratuitas, além de mais acessíveis ao professor, conjugam profissionais de realidades diversas e se colocam como fonte de aprendizagem social que estimulam o trabalho colaborativo. Nessas ocasiões, é possível orientar os professores para a desconstrução de mitos e estigmas com seus colegas de trabalho e seus alunos. Com isso, surge a possibilidade da construção de projetos mais amplos cuja prioridade, de fato, seja a redução de danos à saúde dos jovens.

Referências

ACSELRAD, G. **Quem tem medo de falar sobre drogas?** Falar mais para se proteger. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. p.164.

ADADE, M. A visão de estudantes sobre drogas: subsídios para ações educativas orientadas pela redução de danos. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2012.

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, jan./mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Saúde. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. Lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, 2006.

CAHILL, H.; COFREY, J.; LESTER, L.; MIDFORD, R.; RAMSDEN, R.; VENNING, L. Influences on teachers' use of participatory learning strategies in health education classes. **Health Education Journal**. v. 73, nº 6, pp. 702-713, 2014.

CEBRID. II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país. São Paulo, 2006.

CEBRID. VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio de redes públicas e privadas de ensino de 27 capitais brasileiras. Brasília, 2010.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: um olhar transversal rumo à democracia. In: IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro, 6, 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR311.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2018.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre Drogas: Possibilidades da EaD na Formação Continuada de Professores. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 2, set. 2017b. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/577>> Acesso em: 08 de novembro de 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v7i2.577>.

COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. Entre o dialógico e o emocional nas abordagens educativas sobre o uso do álcool e outras drogas. In: **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 11, 2017, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Centro de Convenções, 2017. ISSN 2358-8829. Disponível em:<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA18_ID2198_05102017223604.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

ESCOHOTADO, A. **O livro das drogas: usos e abusos, preconceitos e desafios**. São Paulo: Dynamis Editorial, 1997.

FERREIRA, T. C. D.; SANCHEZ, Z. V. D. M.; RIBEIRO, L. A.; OLIVEIRA, L. G.; NAPPO, S. A. Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.34, p.551-562, jul./set, 2010.

FONTOURA, H. A. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H. A. (Org). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** Coleção Educação e Vida nacional. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HART, C. **Um preço muito alto.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

MEEHAN, C. “Junkies, Wasters and Thieves”: School-based Drug Education and the Stigmatisation of people who use drugs. **Journal for critical education policy studies**, v. 15, n.1, p. 85-107, mar., 2017.

MIDFORD, R.; CAHILL, H.; FOXCROFT, D.; LESTER, L.; VENNING, L.; RAMSDEN, R.; POSE, M. Drug education in victorian schools (DEVS): the study protocol for a harm reduction focused school drug education trial. **BMC Public Health**, 12:112, 2012.

MIDFORD, R.; RAMSDEN, R.; LESTER, L.; CAHILL, H.; MITCHELL, J.; FOXCROFT, D. R.; VENNING, L. Alcohol Prevention and School Students: Findings from na Australian 2-years Trial of Integrated Harm Minimization School Drug Education. **Journal of Drug Education: Substance Abuse Research and Prevention**, vol. 44 (3-4), p. 71-94, 2014.

MOFFAT, B.; HAINES-SAAH, R. J.; JOHNSON, J. L. From didactic to dialogue: Assessing the use of an innovative classroom resource to support decision-making about cannabis use. **Drugs: Education, Prevention and Policy**, n. 24(1): 85–95, 2017.

MONTEIRO, S.; REBELLO, S.; BRANCO, C. C.; CRUZ, M. **Educação, Drogas e Saúde: Uma experiência com educadores de programas sociais** (RJ, Brasil). Rio de Janeiro: ZIT, 2008. 80p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; DE MICHELI, D. Prevenção e consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educ. Pesqui.**, v.41, n.1, p. 119-135, jan./mar., 2015.

NATIONS UNIES. Office contre la drogue et le crime. Réseau mondial de la jeunesse. **Écoles: Éducation em milieu scolaire pour la prévention de l’abus de drogues.** Publication des Nations unies, New York, 2005.

RIBEIRO, M. M. **Drogas e redução de danos: os direitos das pessoas que usam drogas.** São Paulo: Editora Saraiva, 2013. p. 147.

SILVA, A. G.; RODRIGUES, T. C. L; GOMES, K. V. Adolescência, Vulnerabilidade e Uso Abusivo de Drogas: a redução de danos como estratégia de prevenção. **Psicologia Política**, v.15, n.33, p.335-354, maio-agosto, 2015.

SODELLI, M. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 637-644, 2010.

_____. A abordagem de redução de danos libertadora da prevenção: ações redutoras de vulnerabilidade. In: SILVA, E. A; DE MICHELI, D. (Orgs.). *Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa*. São Paulo: FAP/Unifesp, 2011. p. 599-616

SOUZA, J. (org.). **Crack e exclusão social**. Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, Brasília, DF, 2016, 360 p.

SOUZA, K.M.; MONTEIRO, S. A abordagem de redução de danos em espaços educativos não-formais: um estudo qualitativo no estado do Rio de Janeiro. **Interface – Comunicação, Saúde, Educ.**, v. 15, n.38, p.833-844, jul./set. 2011.

SUDBRACK, M. F.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; GUSSI, M. A. (Org). **A escola em rede para prevenção do uso de drogas no território educativo: Experiência e pesquisa no PRODEQUI/PCL/IP/UnB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para prevenção do uso de drogas (2004-2014)**. Campinas: Armazém do Ipê, 2015.

TRIGUEIROS, D. P.; HAIEK, R. C. Estratégia de redução de danos entre usuários de drogas injetáveis. In: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. **Panorama atual de drogas e dependência**. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 355-358.

Data do envio: 19 de abril de 2018
Data do aceite: 20 de maio de 2018.

REAL E IMAGINÁRIO NO BRINCAR⁸²

Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta⁸³

Larissa Silva da Conceição⁸⁴

Resumo

Propomos suscitar uma reflexão acerca da infância em seus processos intrínsecos, como o brincar, o fantasiar e o estabelecimento da linguagem enquanto possibilitadores da experiência de aprendizagem necessária à emergência do sujeito. Ressaltaremos a importância do brincar como processo de constituição psíquica e pertencimento ao mundo a partir da análise de conceitos psicanalíticos, especialmente daqueles desenvolvidos por Winnicott, Lacan e Levin. Analisaremos o brincar na atualidade, onde se desvela a utilização excessiva da imagem midiática já na primeira infância, num predomínio do imaginário e do consumismo, onde o brinquedo perde sua função de articulação da fantasia e passa a ser objeto de consumo e posse.

Palavras-chave: Brincar. Linguagem. Infância. Psicanálise. Educação.

REAL AND IMAGINARY IN PLAYING

Abstract

We propose to raise a reflection about childhood in its intrinsic processes, such as playing, fantasizing and establishing language, as the facilitators of the learning experience necessary for the emergence of the subject. We will emphasize the importance of playing as a process of psychic constitution and belonging to the world from the analysis of psychoanalytic concepts, especially those developed by Winnicott, Lacan and Levin. We will also analyze today's play, which reveals the excessive use of the media image in early childhood, a predominance of imagery and consumerism, where the toy loses its function of articulation of fantasy and becomes the object of consumption and possession.

Key-words: Play. Language. Childhood. Psychoanalysis. Education.

⁸² O artigo representa resultados de pesquisa científica intitulada **Inconsciente e linguagem: os discursos na escola**, coordenada pela primeira autora, tendo a segunda autora realizado estágio de iniciação científica, com bolsa CAPES, no desenvolvimento da mesma. Agradecemos a CAPES pelo financiamento.

⁸³ Psicanalista, doutora em Psicologia e especialista em Psicologia clínico-institucional, professora adjunta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação e da pós-graduação em Educação da UFF, pesquisadora associada do OIIIPE e pesquisadora colaboradora do NIPIAC. Atua na pesquisa e extensão no campo da inclusão do aluno autista, realiza pesquisas sobre o brincar e a subjetividade na contemporaneidade, além de psicopatologia infantil. E-mail: angelicapisetta@gmail.com

⁸⁴ Licenciada em História pela Universidade Saberes, graduanda em Psicologia pela UFF, bolsista de iniciação científica da UFF atuando no projeto **Inconsciente e linguagem: os discursos na escola**. E-mail: larysilva.0@gmail.com.

REAL E IMAGINÁRIO NO BRINCAR

Durante a aula, obrigado a estar imóvel e sem nenhuma responsabilidade, qualquer desejo tinha como base o repouso (Clarice Lispector, 2009, p. 107).

Lacan (2005) enfatizou como a imagem pode ser captura narcísica e modo privilegiado de estruturação das subjetividades ao espírito de um tempo histórico, maximizado pelo culto aos ideais imaginários no laço social. Assim, o autor, retomando a importância da observação do estádio do espelho, que debateu longamente em textos anteriores, salienta que a imagemespecular é um tempo inicial e fundamental do imaginário, dando-lhe sustentação. Assim, no estádio do espelho,

A criança se volta para aquele que a segura e que está atrás dela (...) diremos que, através desse movimento de virada da cabeça, que se volta para o adulto, como que para invocar seu assentimento, e depois retorna à imagem; ela parece pedir a quem a carrega, e que representa aqui o grande Outro, que ratifique o valor dessa imagem (Lacan, 2005, p.41).

Cabe esclarecer que Lacan aqui retoma seu comentário à observação que Wallon descreveu em 1953, em *As origens do caráter da criança*, do surgimento da percepção da imagem especular no bebê e seus desdobramentos, no período correspondente ao final do primeiro ano até os dezoito meses, aproximadamente.

Aqui, o autor reafirma a relação de dependência do imaginário - com o qual a criança no espelho se mede - a um Outro que lhe assegura um lugar e uma imagem, sempre renovados pela cultura. É nesse contexto que o grande Outro desponta como garantia da subjetividade e referência para a separação (Leforty, 2017).

Assim, o grande Outro é o termo lacaniano para designar o campo da linguagem, tesouro dos significantes, campo das metáforas que promovem alienações e propõem subjetividades. Conforme o próprio autor (1985, p. 194), o

[...] Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer.

Não se trata, nesse momento lógico e estruturante da subjetividade da criança em suas relações à sua imagem e aos seus semelhantes, apenas de maturação biológica de uma pretensa engenharia de comportamentos pessoais e sociais, mas sobretudo de uma leitura incipiente de si a partir de sua relação com um Outro histórico, social e filogenético. Essa submissão a um Outro contemporâneo imerso no imaginário é, como entendemos, uma contingência lógica de nossos tempos, como procuraremos discutir nessa ocasião.

Nos interessamos aqui pelos desdobramentos das condições atuais em torno da infância, especialmente demarcadas pelo predomínio do imaginário do virtual no campo do brincar. Como esse imaginário potencializado do Outro se articula à experiência do real e à submissão aos significantes, enodamento próprio das relações constitutivas do sujeito? Poderíamos pensar num tamponamento do objeto causa do desejo, real em sua manifestação, quando há predomínio do imaginário na cultura e na suposição dos sujeitos pelos seus Outros habituais? Como isso se mostraria na subjetividade nascente de uma criança? Qual o lugar da infância nesse desenho?

Brincar e aprender

Pirulito que bate, bate
 Pirulito que já bateu,
 Quem gosta de mim é ela,
 Quem gosta dela sou eu
 (Domínio público)

Questionar o processo educativo de maneira profunda é analisar a vida da criança desde sua gênese, onde se inicia o processo de experimentação do mundo. Neste sentido, as experiências infantis podem ser a priori espontâneas? De que espontaneidade se trata quando salientamos a urgência de um enodamento que articule as facetas com as quais ela tem de lidar já num momento tão tenro quanto é a primeira infância?

Na perspectiva em que estamos orientando nossa análise, vinculamos educação às questões sociais e históricas da linguagem e da cultura (Pisetta, 2015).

Portanto, refletir acerca da infância no mundo contemporâneo é também se colocar diante da historicidade deste processo e todos os seus atravessamentos até o momento atual. Entendemos que esse *desenvolvimento* se dá a partir do processo de experimentação do mundo, no contato inicial que as crianças estabelecem com as coisas e as pessoas a partir do brincar.

Levin (2007), nos propõe esta análise a medida que contextualiza o universo da infância atual à predominância da realidade virtual enquanto um risco para o desenvolvimento do brincar nesta fase da vida. Argumenta o autor, em sua obra “Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo” (2006), que o progresso tecnológico aliado ao consumismo oriundo do capitalismo desenfreado anda a produzir uma nova realidade para as crianças e sua sociedade que interfere diretamente no brincar como processo orientador da infância e da articulação simbólica ao mundo. Do mesmo modo, a apresentação da imagem como fundamento e fim do brincar, no imaginário social, estaria roubando a experiência do corpo, tão importante e fundamental para cada um de nós, no estabelecimento de um estranho corpo, muito mais imagem do que sensação. Como questiona o autor: “é possível pensar e sentir somente por imagens?”. O mesmo acrescenta que, hoje,

[...] o fascínio e a sedução exercidos pela imagem estão em posição central. Quando a realidade técnica da imagem atinge essa perfeição que tanto cativa e fascina as crianças, qual é a fronteira entre o real e o simulado, entre presença e ilusão, entre realidade e aparência? (Idem, p. 11).

É preciso indagar sobre o brincar, sua função e seu lugar na estruturação do sujeito e da cultura e, para isso, retomaremos Winnicott (1975). O autor nos propõe a teoria do brincar como um fazer, ou seja, uma ação no espaço que pressupõe interação, concentração, confiança e compartilhamento. É, portanto, no brincar que a criança se desloca da posição de objeto do outro para se tornar sujeito da sua própria brincadeira. Será imersa nesta configuração que, gradativamente, a criança vai estabelecendo suficiente confiança para se separar do grande Outro materno e colocar-se no mundo plenamente enquanto sujeito.

Do mesmo modo, para o autor, o brincar é fundamental para operar a primeira separação, uma vez que, rompendo com a onipotência que vinculou, inicialmente, a criança à sua mãe ou ao seu cuidador, a criança passará a buscar externamente uma “provisão ambiental suficientemente boa” (Idem, p. 102); ou seja, um pertencimento ao Outro da cultura, onde a criança possa encontrar os elementos para a sua sobrevivência psíquica. Assim, ela poderá passar a demandar apoio, na firme convicção inconsciente de que há um Outro que a reconheça, para quem ela lança seu olhar no estádio do espelho.

A teoria do brincar do autor enumera etapas lógicas, que se pretendem elucidativas quanto ao processo de constituição do brincar enquanto construção da criança, na sua relação com o Outro. Num primeiro momento, ainda na primeira fase de bebê, a fusão com o Outro que lhe dá sustentação e promove as primeiras experiências, onde caberia à mãe estar disponível o suficiente. Essa disponibilidade pode suscitar a segurança necessária ao movimento da criança de perceber o objeto como algo separado de si mesma. Em seguida entra em jogo a estruturação do espaço potencial a partir da alternância da presença materna, atrelada à relação de confiança que começa a se estabelecer.

Ademais, com a confiança estabelecida, inicia-se o processo de separação, a criança já se permite brincar sozinha, no entanto, solicita a disponibilidade daquele que cuida de si e a protege, e é demandado desse lugar. A última fase já supõe um brincar autônomo, que permite um jogo com os objetos empregados no cenário lúdico, ao mesmo tempo em que a capacidade criativa alcança sua liberdade.

Como podemos perceber, Winnicott é o primeiro a salientar que, para além da análise de um conteúdo da brincadeira como fonte de conhecimento acerca da subjetividade da criança e até de suas relações interpessoais, a análise da atividade do brincar, desde os primórdios de uma relação onde o bebê é o objeto de sua mãe ou cuidador, promove o entendimento de que esta atividade se constitui como medida de subjetivação, articulando-se aos objetos a partir do Outro. Aqui, também, a experiência com o corpo se torna própria e pode ganhar esse contorno a partir do olhar da mãe.

Dito isso, importa não somente ressaltar que as crianças, hoje, estão inseridas no universo midiático desde o seu nascimento. Não é o caso de negar a relevância e importância da tecnologia existente, mas perceber onde ela interfere de maneira problemática no terreno da infância, questionando seus impactos. Assim como também é preciso entender quais são os interesses que estão por trás desta produção desenfreada de artigos tecnológicos na forma de brinquedos, salientando o discurso inconsciente que rege estas relações, de modo a promover ao máximo a separação necessária ao surgimento do sujeito criança, seja na escola, na clínica, na emergência do discurso do analista.

Discurso e demanda: a infância em risco?

Levin (2007), analisando as relações discursivas atuantes no forte predomínio do imaginário virtual na contemporaneidade, apresenta-nos a história da representação da infância, desde a Idade Média, quando não existia um lugar social bem delimitado para as crianças e com expectativas e demandas especificamente dirigidas a elas. Essa situação começa a mudar concomitantemente à constituição de um conhecimento especializado sobre a infância e o lugar que ela ocupa na sociedade, com o advento do discurso universitário. Este saber se delineia ao passo que a produção industrial se desenvolve e a criança passa ocupar o lugar central na família.

Lacan (1992) enfatiza o quanto o saber artesanal é expropriado de seu lugar com o advento do discurso universitário, que tende a reduzir o sujeito a um produto a ser consumido. Podemos bem observar essas condições na cena contemporânea, em que a criança está siderada diante de um brinquedo que gira, acende, fala e até lhe dá ordens.

Este saber que constitui e orienta a produção industrial de brinquedos infantis, pretende alcançar, neste momento de emergência, um tipo ideal de brinquedo para cada etapa da vida da criança. A grande virada na produção dos brinquedos se dá com o advento do plástico, fazendo com que a produção seja mais rápida e mais barata, menos afinada ao artesanal e muito mais afeita ao capitalismo

crescente. Concomitante a essa situação ocorre o impulsionamento ao consumo, fartamente mediado pelo discurso de marketing e dos recursos audiovisuais.

Levin (2007), desenvolve sua explanação a partir do entrelaçamento dessas condições, de maneira a demonstrar quando a produção industrial dos brinquedos infantis deixa de buscar um ideal de brinquedo destinado à fase de desenvolvimento das crianças, e passa a ter como referência o consumo, desenhando a predominância do discurso do capitalista sobre o discurso universitário. Tudo diz respeito ao consumo, serve a essa pressão, inconsciente em larga escala e altamente atuante no universo infantil. Assim, o parâmetro para a produção industrial dos brinquedos deixa de ser o desejo *das crianças* e passa a ser *o consumo*. Isso fica mais evidente na utilização dos recursos de marketing atrelados às tecnologias midiáticas.

Neste momento, o investimento nas “melhorias” dos brinquedos se faz com o intuito de incitar nas crianças o desejo de possuí-los e não de utilizá-los como artifícios lúdicos que dão consistência à fantasia do brincar. A brincadeira perde lugar para o consumo, tornando o sujeito mero objeto do Outro cultural que tem no consumo e na propriedade dos objetos um imperativo. É exatamente neste ponto que, percebendo a importância do brincar para que a criança emergja como sujeito, encontramos a problemática relacionando à indústria, ao desenvolvimento e à infância.

Todo este processo nos mostra, pois, a maneira pela qual outros interesses estão em jogo, atuantes no discurso, definido por Lacan como um modo de domínio social e subjetivo, furtando a experiência potencial da infância, ou, em menor escala, estabelecendo condições para uma minimização dessa experiência. A invasão da imagem virtual no mundo infantil, acrescida a este contexto, abriu a possibilidade da criação de um universo digital, permeado por narrativas prontas e fugidias, como é o caso dos desenhos animados, dos vídeo-games, dos jogos digitais, tais que contribuem ainda mais para o fracasso da experiência ativa do brincar. Que criança eles demandam? Como ela experimenta o corpo, o real, as sensações e as resistências próprias da subjetivação?

Ao brincar a criança é, ela mesma, sujeito da criação, criando, recriando, invertendo as experimentações do tempo, do real e do imaginativo (LEVIN, 2007, p. 13). No espaço virtual o brincar deixa de ser uma vivência de criação e inventividade e

passa para o campo da artificialidade. Perdem-se as memórias criativas ou, às vezes, nem se criam em função da passividade e do imediatismo. O brincar, de acordo com Winnicott (1975), opera a inserção da criança no terreno do simbólico, visto que instrumentaliza a criança em suas primeiras experiências na relação com o Outro que lhe deu inicialmente sustentação. Esse processo, descrito por Lacan na constituição do sujeito como alienação constitutiva, é fundamental e fundante, pois é a partir da fratura da sensação de onipotência, de unidade mãe-criança, que vai emergir a falta. Para o autor o campo próprio desta constituição é o campo da linguagem, que estrutura toda a relação possível da criança com seu outro primordial (a mãe ou cuidador, que aqui encarna o grande Outro da linguagem).

Quando a criança perde a sensação de onipotência, gera-se a possibilidade de inscrição da falta na existência deste que, agora, pode ser pensado como sujeito. Será a partir da experiência de frustração que o mundo externo poderá se encarregar de suprir a falta, imaginariamente, de modo a tornar esse sujeito completo idealmente. Contudo, este complemento será sempre precário, com um fundo de falta que permite a fantasia infantil. Pela alienação, nos diz Lacan, a função da linguagem no advento do humano é central e este não pode ser pensado como existência fora dela:

A dialética do advento do sujeito a seu próprio ser em relação ao Outro [se dá] – pelo fato de que o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro (1984, p. 195).

Ante essa dependência do Outro, a partir da qual o sujeito se constitui, passamos ao real da afânise (LACAN, 1984, p. 195) encontrada pelo sujeito na experiência da falta. Com o que a criança pode responder? Sua resposta particular, auxiliada por sua fantasia no brincar, vai estruturando seu processo de separação. Como vemos, e como bem salientou Winnicott, esse processo é um fazer que perlabora um lugar e um pertencimento, sem o risco subjetivo de perda de si mesmo (Pisetta, 2017).

Um fator importante que compõe esse momento, e pode ou não envolver a utilização de objetos, é denominado por Winnicot (1975) de fenômenos transicionais. O autor descreveu a instalação de um período inicial em que o bebê muito novo ainda experimenta uma tranquilização na ausência da mãe através do uso de um objeto (como um travesseiro, uma manta, uma fralda, etc) que lhe é colocado sobre o rosto ou sentido por alguma outra parte da pele, de modo a torná-lo um objeto intermediário, de transição, entre a presença da mãe e sua ausência. Mais tarde essa função desaparece e dá lugar ao uso dos objetos como brinquedos, numa clara demonstração de que a separação da relação de onipotência inicial está se concretizando.

Os objetos transicionais auxiliarão as crianças que estão iniciando o momento da separação, aquelas que se deparam com a ausência da mãe e, conseqüentemente, com a inscrição da falta, na medida em que vão mediar o espaço entre o real e a fantasia. Em outras palavras, os objetos transicionais serão intermediários entre a experiência de onipotência e o real, numa composição da ilusão e da fantasia.

Essa passagem auxilia no fomento da manipulação efetiva dos objetos. Para Winnicot (1975) trata-se de uma jornada do puramente subjetivo para o objetivo. De alguma maneira, pode parecer que se trata de algo exterior ou interior, mas trata-se de uma área intermediária de experimentação que delinea uma borda entre interno e externo. E, de fato, é momento de transição, pois quando a criança supera este momento os objetos transicionais tornam-se difusos e estendem-se ao mundo e à cultura.

Além disso, o brincar, este “brincar em si”, sugere uma ligação intrínseca à criatividade. Assim, notamos que o brincar que oferece terreno fértil para a liberdade de criação, eleva a criatividade ao ápice de sua possibilidade. O autor acrescenta, ainda, que um estado saudável está intrinsecamente vinculado ao viver criativo e esta é a própria possibilidade de constituição do *self*.

A liberdade da criação, assim como no brincar, é algo que não se estabelece a partir de uma organização a priori, pelo contrário as coisas vão se delineando a medida que são colocadas em cena na própria brincadeira. Assim, o significante (a linguagem),

o corpo, o objeto, o outro, a fantasia, a imagem, são enlaçados na experiência viva da criança.

Levamos em consideração a importância do brincar enquanto um elemento próprio à infância e ao desenvolvimento do sujeito e todos os atravessamentos que se supõem desenvolver a partir deste “brincar em si”. Avaliamos que, quando se coloca em jogo a indústria do consumo direcionando-se às crianças, estamos colocando em risco a experiência potencial da infância enquanto constitutiva do sujeito. Corremos o risco de, assim, estabelecer para a criança um lugar alienado em relação ao seu desejo e aos seus objetos, lugar esse incutido pelos discursos de marketing. Nestes, em particular, a falta está sempre elidida, uma vez que toda falta potencial é sempre suprida pelo consumo, até mesmo antecipadamente.

Para além dos riscos do consumo, inseridos nessa lógica imagética, cabe indagarmos sobre a capacidade das crianças experienciarem a criatividade, já que os objetos já prontos propõem uma diminuição do espaço potencial para elas. Esse mundo que, segundo Levin (2007), banaliza a violência, o sofrimento, o perigo, o horror na forma de jogos e/ou desenhos. Deste modo, sustentar o espaço criativo do brincar na infância, tanto na escola quanto no cotidiano da criança, representa uma resistência política ante os discursos capitalistas atuais que coisificam o sujeito e a experiência do brincar.

Referências

- LACAN, J. **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 2005.
- LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar (1992).
- LEFORT, R.. **A distinção do autismo**. Tradução de Ana Lydia Santiago e Cristina Vidigal. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.
- LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Tradução de Ricardo Rosenbusch, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LISPECTOR, C.. Começos de uma fortuna. In: **Laços de família**. Contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- PISETTA, M. A. A. M. Linguagem e cotidiano escolar: contribuições da Psicanálise. In: L. Lehmann, & I. G. Coutinho (Org.). **Psicologia e educação: interfaces**. Niterói, RJ: Eduff, 2015. (pp. 111-122).

PISETTA, M. A. A. M. Sujeito, objeto e linguagem no brincar. **Revista Estilos da Clínica**. Vol. 22, n. 01, 2017.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. In: **Opção lacaniana**, n. 36, maio de 2003, pp. 47-57 (2008).

WINICOTT, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. São Paulo, SP: Coleção Psicologia Psicanalítica. (Trabalho original publicado em 1971).

Data de envio: 13 de setembro de 2017

Data de aceite: 15 de maio de 2018.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE

Anelise Monteiro do Nascimento⁸⁵

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa "Ampliação da Educação Básica na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos nos sistemas de ensino". A pesquisa se propôs a investigar a entrada de crianças com mais de quatro anos na escolarização obrigatória a partir da política nacional de universalização da pré-escola (Lei 12.796/13) e seus impactos nos sistemas de ensino da Baixada Fluminense. Metodologicamente foram aplicados questionários nos municípios investigados. O trabalho de campo ocorreu nos anos de 2014 e 2015. A pesquisa revelou que as mudanças advindas da implementação da política nacional de universalização da pré-escola não garantiram, até 2016, ano limite para adequação dos sistemas, o amplo quantitativo de vagas necessárias para a entrada das crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica obrigatória.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ampliação da Educação Básica. Educação Infantil.

POLICIES FOR THE EXPANSION OF CHILDREN EDUCATION IN BAIXADA FLUMINENSE

Abstract

This article presents results the research "Expansion of Basic Education in the Baixada Fluminense: the obligatory inclusion of four-year-olds in education systems". The research purpose of investigating the mandatory inclusion of four and five years old children on Basic Education (Law number 12.796/13) and it's impact on teaching systems of Baixada Fluminense. Methodologically, were performed data collection on Enrollment Centers and questionnaires applications to the municipalities investigated. Fieldwork took place in the years 2014 and 2015. Data reveals that the changes resulting from the implementation of Law No. 12,796 / 2013 do not guarantee, by 2016, the limit for adequacy of the systems, the large number of places required for entry of children aged four and five into compulsory basic education .

Key-words: Educational policies. Expansion of basic education. Child education.

85 Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc. Coordenadora do GRUPIs - Grupo de Pesquisa Infâncias até dez anos onde desenvolve o Projeto "Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na educação básica". E-mail: anelise.ufrj@yahoo.com.br

Este artigo sintetiza os resultados da primeira etapa da Pesquisa “Ampliação da Educação Básica na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos nos sistemas de ensino”. Seu início se deu em 2013, após a promulgação da lei 12.796/13, que ampliou a Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. O objetivo geral foi investigar como as Secretarias de Educação dos municípios da Baixada Fluminense estavam se organizando para atender a obrigatoriedade de matrículas nas Pré-escolas. A Pesquisa atuou em duas perspectivas: a primeira no campo das políticas e a segunda no campo das práticas. No campo das políticas, recorte que elegemos para elaboração deste artigo, foram aplicados, nos anos de 2014 e 2015, questionários aos responsáveis pela Educação Infantil dos municípios investigados. O desejo foi conhecer as apostas, os enredos e os desafios que representam, para as realidades locais, a política nacional de universalização da Pré-escola. No campo das práticas, segunda etapa da pesquisa, realizamos estudos de caso em instituições que ampliaram o atendimento através da criação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental e em instituições exclusivas de Educação Infantil que aumentaram o número de vagas nas turmas já existentes. Em síntese, buscamos por meio de uma análise macro e micro conhecer as estratégias locais para o aumento do atendimento nas redes e discutir o impacto dessa opção política na vida das crianças.

Para melhor organização, o texto está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos a justificativa que, aqui, tem como objetivo situar o leitor quanto às concepções, o contexto das políticas atuais para Educação Infantil e os referenciais teóricos que orientam a pesquisa. Na segunda, trazemos a metodologia da investigação, que teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário aos representantes da Educação Infantil de dez dos onze municípios que compõem a Baixada Fluminense. Em seguida, na terceira seção, trazemos a análise dos dados obtidos.

O contexto que encaminha as crianças de quatro e cinco anos para a escolarização obrigatória

Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 2015).

Os últimos 30 anos foram responsáveis pelo reconhecimento da infância como categoria social e sujeito de direitos. Dentre os estudiosos que investigam esse percurso pelo viés histórico (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 1999; SACRISTÀN, 1999; GONDRA, 2010; FREITAS, 2001; KUHLMANN JR, 1998) há o consenso de que o conceito de infância caminha junto com o processo de institucionalização das crianças: “infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente” (SACRISTÀN, 1999, p. 170).

Ao fazer uma análise do século XX, Sacristán (1999) destaca, como marcos fundamentais desse período, a consolidação da infância como categoria social e sua institucionalização, que resulta anos mais tarde na busca pela escolarização universal. Para o autor, a escolarização universal é fruto do pensamento moderno de que a escola ocupa lugar central na possibilidade de melhoria das condições de vida dos indivíduos. A escola se torna, com isso, o espaço formal de propagação do conhecimento, transmissão da cultura, socialização e preparação para as atividades produtivas.

É esse contexto que coloca as crianças dentro das políticas educacionais e, se por um lado, comemoramos a inclusão das crianças na agenda política, por outro, indagamos: a escolarização universal, da forma como vem sendo realizada, atende a que projeto de sociedade? Os direitos das crianças estão sendo respeitados? O debate que cerca a obrigatoriedade da escolarização das crianças de quatro e cinco anos ultrapassa o “dever do Estado” preconizado pela Constituição de 1988. O que chama atenção, nesse caso, é que, como direito da criança e opção da família, o Estado

poderia se ocupar de atender a demanda existente, o que nunca ocorreu. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), na meta 27, estimule “os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola [...] visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório” (BRASIL, 2001), tal estudo não foi realizado no prazo proposto, pois, infelizmente, o Brasil não tem tradição em levantamentos de demandas de atendimento no campo da infância.

Com relação ao atendimento realizado hoje, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que a média da cobertura da Educação Infantil é de 44,5%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008). O Plano Nacional de Educação (2001-2011) propunha, como primeira meta, o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% daquelas entre 4 a 6 anos. No entanto, questiona-se com base em quais dados foram definidos esses números, visto que chegamos ao ano de 2011 com 17,1% do atendimento em creches e com 77,6% em pré-escolas. Para o decênio 2011-2020 a meta era universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil na modalidade Creche, de forma a atender a 50% da população de até três anos. Ainda em relação à Creche, etapa mais cara da Educação Básica, cabe ressaltar que a meta não foi alterada de um decênio do PNE para o outro.

Ao considerar o processo político como dialético, reconhecemos que as políticas não são neutras. Deste modo, a análise de documentos de políticas não é algo simples, como afirmam Mainardes, Ferreiro e Tello (2011). E, no caso da infância, de modo especial, essa questão ainda envolve o que Freitas (2001) chama de “profusão de imagens acerca da infância”, dentre as quais a que considera a infância como um dado subordinado ao tema do desenvolvimento. Assim, indagamos: que apostas e desafios carregam os municípios ao planejarem a ampliação de seu atendimento? Buscando responder a essa questão, fomos ao encontro dos responsáveis pela Educação Infantil nas Secretarias de Educação da Baixada Fluminense - RJ. É sobre esse encontro que trataremos no tópico a seguir.

Aplicação de questionário: encontro, políticas, desafios e apostas dos municípios da Baixada Fluminense-RJ

A escolha pela Baixada Fluminense como campo de investigação deu-se pelo seu alto índice populacional e baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). É uma região que já desfrutou de prestígio frente a outras regiões do Estado, pela produção de laranjas, e que teve seu desenvolvimento impactado pela inauguração da Estrada de ferro D. Pedro II, na época do Império. Ao longo do percurso da Estrada de ferro, formaram-se vilarejos que, sem nenhum planejamento urbano, se transformaram nas cidades que hoje compõem a região. Como conhecer essa realidade? Partimos dos dados do IBGE, do INEP e da Pesquisa “Educação Infantil e Formação de Professores no Estado do Rio de Janeiro”, um estudo longitudinal no período de 1999/ 2009 (KRAMER et all, 2001 e 2011). A metodologia utilizada por Kramer e seus colaboradores, questionário autoaplicável, possibilitou a realização de um mapeamento da situação da Educação Infantil no Estado que é de grande relevância para pesquisas que, como a nossa, buscavam conhecer as realidades locais. Acreditando na possibilidade de cruzamento entre os achados das duas pesquisas, também optamos pela elaboração de questionário, mas, considerando a abrangência geográfica da região escolhida como campo, e o desejo de inclusão de algumas perguntas abertas, decidimos por ir aos municípios e aplicar o questionário.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Avaliamos que a opção pela aplicação do questionário permitiu a captação da complexidade expressa acima e em face do campo de contradições existentes na arena da formulação e recontextualização das políticas públicas. A lei acaba por ganhar diferentes contornos e interpretações mediante seu impacto frente às reais demandas

municipais. Neste sentido, conforme aponta KUHLMANN JR. (1998, p. 186), “as políticas para Educação Infantil ainda carregam o desafio de, ao serem convertidas em ações, superarem os preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”. Assim, a obrigatoriedade da Educação Básica, com a inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas, ainda esbarra nas concepções de infância e no que as Secretarias consideram como sendo a papel social e o objetivo da Educação Infantil. Por essa razão, julgamos importante a inclusão de questões abertas que buscam identificar o que os municípios consideram como sendo desafios para a universalização da Pré-escola em suas realidades.

O material obtido apresenta a contextualização da realidade da Educação Infantil em dez municípios da Baixada Fluminense, a partir de diferentes aspectos. Do contato inicial com as equipes de Educação Infantil à aplicação do questionário identificou-se, por vezes, em maior ou menor medida, um receio por parte das Secretarias em relação à participação na pesquisa. No entanto, somente um município não se dispôs a nos receber.

O quadro a seguir representa a amostra dos municípios que compõe o campo da pesquisa e a identificação do setor responsável pela Educação Infantil.

QUADRO I: MUNICÍPIOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

| | MUNICÍPIO | SETOR ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL |
|---|--------------------|---|
| 1 | Duque de Caxias | Coordenadoria de Educação Infantil |
| 2 | Nova Iguaçu | Superintendência de Educação Infantil |
| 3 | Belford Roxo | Diretoria de Educação Infantil |
| 4 | São João de Meriti | Divisão de Educação Infantil |
| 5 | Magé | Coordenação de Educação Infantil |
| 6 | Mesquita | Gerência de Educação Infantil |
| 7 | Nilópolis | Superintendência de Ensino |
| 8 | Queimados | Coordenação de Educação Infantil |

| | | |
|----|-----------------------|----------------------------|
| 9 | Itaguaí ⁸⁶ | - |
| 10 | Japeri | Setor de Educação Infantil |
| 11 | Seropédica | Departamento de Ensino |

Fonte: Pesquisa “Ampliação da Educação Básica na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos nos sistemas de ensino”.

Construído com questões abertas e fechadas, o questionário possui três seções. Na primeira, a “Caracterização das redes” e, na segunda, o “Ingresso e carreira dos Profissionais da Educação Infantil”, onde estão as questões fechadas que dizem respeito ao acesso à Educação Infantil. Nestas, optou-se por conhecer a dimensão das demandas de acordo com o número de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos existentes nos municípios, o número das crianças matriculadas, o quantitativo de estabelecimentos, bem como previsões de estruturação de novas instituições, média de crianças por turma em Creches e Pré-escolas e ingresso e carreira dos profissionais. Na terceira seção, “Expansão das Redes”, estão as perguntas abertas que buscaram conhecer o planejamento para ampliação da Educação Infantil, as orientações para o trabalho pedagógico das novas turmas de crianças de quatro e cinco anos, a opinião dos representantes sobre impacto da lei 12.796/2013 na vida das crianças e os principais desafios que uma política dessa natureza apresenta para as realidades locais.

Conhecendo a realidade através da leitura dos dados

- Caracterização das Redes

Os primeiros aspectos que se destacaram do núcleo de questões fechadas do questionário foram: o desconhecimento por parte de todos os responsáveis pela Educação Infantil do quantitativo de crianças residentes no seu município e a necessidade de recorrer a outro setor da Secretaria para buscar o número de crianças

⁸⁶ Durante todo o período da Pesquisa de Campo, o município de Itaguaí esteve vivendo uma crise política com constante redefinição de cargos e mudanças nas Secretarias; não conseguimos nem mesmo conversar com alguém pelo telefone, embora tenhamos realizado várias tentativas.

matriculadas na rede. Esses dois aspectos demonstram a falta de planejamento para a ampliação do atendimento e consequente cumprimento da lei. Em algumas Secretarias os responsáveis pela Educação Infantil nos disseram acreditar que a entrada das crianças de quatro anos nas redes estaria acontecendo de forma natural, como podemos constatar na fala da representante da Educação Infantil do município de Queimados.

O cumprimento da lei aconteceu naturalmente. Já havia um planejamento para a criação das turmas, pela própria demanda, já vinha acontecendo mesmo antes da implementação da lei. A gente não viveu esse choque.

Cabe ressaltar que em 2013 havia 5.358⁸⁷ crianças de quatro e cinco anos residentes no município e somente 1.143 estavam no Sistema de Ensino. Diante desse cenário podemos concluir que no ano de 2014, ano da pesquisa, a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade sequer era uma questão para essa Prefeitura.

- Ingresso e carreira dos Profissionais da Educação Infantil

O ingresso e a carreira dos profissionais da Educação Infantil, que nos foi possível perceber, sobre como é a elaboração e a organização da equipe, destaca-se que em todos os municípios aceitam formação em Ensino Médio na modalidade Normal para o cargo de professores. Para os cargos de auxiliares, somente os municípios de Seropédica e Duque de Caxias exigem o Ensino Médio na modalidade Normal, os outros aceitam o Ensino Médio sem a formação específica na área. Ainda sobre o ingresso dos profissionais, os municípios de Japeri e Mesquita são os únicos que fazem um concurso específico para a área, pois nos demais o concurso é para Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre a organização da equipe, merece registro o fato de que somente em Queimados é realizada eleição para diretor. Em todas as outras Secretarias participantes da pesquisa o cargo de diretor das

⁸⁷ Fonte IDB, 2009.

instituições é uma nomeação feita a partir de indicação. Em Nova Iguaçu houve um período em que eram realizadas eleições para diretor, mas tal prática foi encerrada na gestão atual. Sobre esse tema destacamos a fala de uma das Superintendentes de Belford Roxo

Indicação de vereador ou prefeito... é indicação política mesmo! É desconfortável porque pessoas não têm aptidão para os cargos. Tentamos tomar algumas medidas para barrar essas pessoas, mas só conseguimos que tais profissionais tenham ao menos o Ensino Superior na área da Educação.

Sabemos que essa não é uma discussão simples. Os denominados “cargos de confiança” fazem parte da trajetória política de muitos municípios, como bem salienta a representante do município de Nova Iguaçu: “Antes eles eram eleitos, mas agora é por indicação. Essa não foi uma orientação da secretaria, esse ponto foi modificado em uma Assembleia da Câmara de Vereadores”.

As falas das duas representantes denunciam que há um desconforto com essa situação e que as indicações interferem na implementação das políticas e orientações das Secretarias de Educação. A implantação das eleições de diretores poderia neutralizar as práticas tradicionais baseadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que marcam a história da Educação Infantil em nosso país. Como afirma Paro (1996, p. 2), as eleições para diretor “tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais etc.) na nomeação do diretor”. Assim, superar o clientelismo e o favorecimento pessoal ainda é um desafio para a Educação Infantil e seus profissionais na Baixada Fluminense.

Uma vez apresentada uma breve síntese dos aspectos que mais chamaram atenção na caracterização dos municípios e situação de seus profissionais, passemos às questões abertas que são o tema central deste artigo. Nelas buscamos conhecer as estratégias locais para a ampliação da Educação Básica com a entrada das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas de ensino.

- Expansão das Redes

A totalidade dos municípios investigados afirmou ter como principal estratégia para a ampliação das Redes na Educação Infantil a criação de turmas de Pré-escola em escolas do Ensino Fundamental. Não consideramos essa a melhor estratégia de ampliação, uma vez que conhecemos os espaços físicos das instituições do Ensino Fundamental e, mesmo antes da promulgação da lei, eles já tinham um número excessivo de crianças e necessitavam de reparos, aspectos que, de acordo com os parâmetros da qualidade do MEC (BRASIL, 2008), comprometem a qualidade do trabalho pedagógico.

Além dessa estratégia, os municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Duque de Caxias e São João de Meriti ainda estavam prevendo a criação de novas instituições, a maioria delas no âmbito do Proinfância⁸⁸. A reorganização dos espaços físicos das instituições já existentes foi sinalizada como uma estratégia dos municípios de Belford Roxo e São João de Meriti. Essa estratégia, na nossa avaliação, não representa a solução para a questão uma vez que na prática significa o término das salas de professores, de salas de leitura ou laboratórios. No município de Mesquita (que faz concurso específico para a área), a maior política voltada para o atendimento legal da entrada das crianças de quatro e cinco anos no sistema está centrada na convocação de profissionais de concursos anteriores para a assunção de novas turmas a serem criadas em escolas do Ensino Fundamental. No município de Magé, a Secretaria de Educação afirmou que, além da criação de três creches novas, está sendo realizado um mapeamento, em parceria com o conselho escolar, do quantitativo de crianças em cada bairro da cidade com o intuito de conhecer e, futuramente, atender a demanda de cada localidade.

Sobre as proposições dos municípios de São João de Meriti e Magé, há que se destacar ainda que em São João do Meriti as escolas exclusivas foram extintas e todas as escolas municipais passaram a atender a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse pode ser considerado um retrocesso, uma vez que pesquisas indicam que as instituições exclusivas de Educação Infantil são as que representam

⁸⁸ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

maior impacto positivo no processo de escolarização das crianças (CAMPOS, 2011). Em Magé, embora estejam fazendo levantamento de demanda, a Responsável pela Educação Infantil afirma que: *Se existem crianças na faixa etária de 4/5 anos fora da escola, não é por conta da falta de vagas e, sim, por falta de orientação aos pais, uma vez que existem famílias que consideram seus filhos nessa faixa etária como ainda muito novos para entrar no sistema escolar.*

Assim, são vários os enredos, mas a opção majoritária identificada foi pela criação de turma de Pré-escolas em Escolas do Ensino Fundamental. Tal tendência pode significar que está sendo desconsiderada uma das especificidades da Educação Infantil. Sobre tal questão, alguns pesquisadores apontam que a relação de maior proximidade com o Ensino Fundamental é uma das principais problemáticas provenientes dessa determinação político-legal (CAMPOS, 2010; DIDONET, 2013), embora não seja a única. Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam

Apesar da oportunidade de inclusão de uma parcela de crianças que não tem acesso a esta etapa educacional, é necessário que as práticas pedagógicas na educação infantil não se apoiem em um modelo de conhecimento escolarizante, mecânico, com propostas cujos resultados já se podem prever. Elaborar e monitorar estratégias de transição entre creche, pré-escola e escola de ensino fundamental permite refletir acerca das condições destas etapas de ensino, suas diferenciações, bem como os desafios da organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

Considerando essa como opção prioritária, perguntamos aos nossos depoentes se na municipalidade havia alguma orientação específica para o trabalho pedagógico com as turmas de crianças de quatro e cinco anos. Os dados apontam que nos municípios Nova Iguaçu, São João de Meriti e Japeri essa orientação está sendo episódica, através de reuniões entre as equipes da Secretaria e os diretores ou orientadores pedagógicos das instituições. A Secretaria de Belford Roxo nos deu ciência de que está trabalhando na divulgação do Projeto Político Pedagógico do município, mas não informou como isso está sendo realizado e nem mesmo se há no documento alguma especificidade para o trabalho com as novas turmas.

O município de Queimados nos informou ter realizado, em parceria com a Fundação ABRINQ⁸⁹, uma formação para os professores que atuam na Educação Infantil. Ainda, nesse município, por conta o início do atendimento à faixa-etária da creche, desenvolveram, no mês de setembro de 2014, um documento com eixos norteadores para a Educação Infantil que visa: *Contribuir e dar subsídios ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas creches*. No município de Seropédica, a Secretaria elaborou um guia institucional para orientar os professores por bimestre. Segundo as coordenadoras:

É praticamente pronto, mas os conteúdos a serem trabalhados são mínimos.

[...] Nada solto, tem direcionamento.

Indagamos: qual seria a função do professor de Educação Infantil nessa Rede?

- O professor deve utilizar o guia de acordo com a realidade da unidade dele (...) o que o guia propõe deve ser entendido como “conteúdos mínimos”. O professor pode avançar ou acrescentar conteúdos de acordo com a realidade em que a escola está inserida...

- A gente dá praticamente tudo, desde o material didático até as apostilas com sugestões. Temos também: um blog para Educação Infantil e um para creche; página no Facebook. Esses são suportes ao professor que vem da secretaria de educação.

- Eu fico feliz. Eu falo isso na sala, minhas colegas dizem: Eu quero trabalhar em Seropédica (Ela está se referindo à sala de aula do Curso de Pós-Graduação “Docência na Educação Infantil”, que está cursando na UFRJ).

⁸⁹ **Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos - ABRINQ** - é uma entidade de classe de representação oficial da indústria e do setor de brinquedos. Em 2012 a Fundação inicia parceria com a P&G, e se tornam patrocinadoras do Projeto creche para todas as crianças, em localidades próximas às unidades de negócio da P&G.

Os representantes do município de Duque de Caxias declararam que estavam passando por um processo de reforma curricular e redefinição de algumas práticas da Rede.

Com relação às questões específicas sobre o planejamento para a expansão da rede, a aplicação do questionário revelou uma realidade na qual a previsão é de que a expansão ocorra “nas brechas” do atendimento que já existe, sem grandes investimentos para a construção de novos prédios e concursos específicos. Embora os dados indiquem essa realidade, nossos entrevistados foram unânimes na avaliação de que a política de entrada das crianças a partir de quatro anos na escolarização obrigatória é uma conquista para a população brasileira em geral e para as crianças de modo particular. Em Nova Iguaçu, os entrevistados acreditam que a criança terá melhor relação com a aprendizagem formal. Seguindo essa mesma linha de ideia, os entrevistados de Belford Roxo afirmam haver um avanço qualitativo muito grande, no sentido das crianças se tornarem mais questionadoras. O município de Mesquita foi apontado outro aspecto, destacando-se que, a partir da questão da obrigatoriedade, o responsável vai passar a ter um pouco mais de compromisso, principalmente pelo percentual de presença exigido. Essa questão está diretamente ligada à determinação de controle de frequência mínima de 60% dos dias letivos exposta no artigo 31, inciso IV da LDB 9394/96.

Os entrevistados dos municípios de Queimados, Seropédica e São João de Meriti consideram que o primeiro impacto é social, pois a criança pode ter acesso à escola pública de qualidade. Os representantes do município de Japeri salientam que acham válido ser obrigatório a matrícula na pré-escola, pois os alunos terão maiores possibilidades de criar e de se desenvolverem nas séries subsequentes em razão do que dispõe o Projeto Político Pedagógico do Município, pois este prioriza a “ludicidade, o cuidar e o brincar”. De acordo com sua representante, seus professores estão voltados para a concepção de ter “o aluno como criança”.

Já no município de Duque de Caxias, a Coordenadora de Ensino reconhece que a política de obrigatoriedade de ingresso das crianças a partir de quatro anos no sistema faz parte de uma política mais ampla que envolve educação e assistência à infância.

Eu acho que é uma discussão muito ampliada, mas entendo também que no Brasil, diante da situação de desigualdade, hoje o melhor lugar para a criança é na escola. Então, é claro que o atendimento da criança de 4 anos na pré-escola é fundamental, mas eu não acho que isso consiga ser colocado na mesma frase de: “toda a criança estar na escola é melhor do que não estar”. Eu acho que tem uma questão de alimentação que é muito forte.

A relação entre educação e assistência é uma marca desse município que possui sete instituições de Educação Infantil chamadas CCAICs - Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense. Os CCAICs são creches que atendem a crianças em risco nutricional. O critério para ingresso nessas instituições é o baixo peso. De acordo com as entrevistadas,

A criança precisa ser pesada porque só consegue a vaga para entrar nessa instituição se esteve abaixo do peso indicado para a idade. É um trabalho multissetorial realizado pela Coordenadoria de Educação Infantil (representando a Secretaria de Educação), uma Assistente Social (representando a Secretaria de Assistência Social) e uma Nutricionista (representando o órgão de Segurança Alimentar). São três profissionais que realizam uma avaliação para analisar se a criança se encontra em situação de risco nutricional. A diferença dessa instituição para uma creche é que as famílias recebem uma cesta básica em conjunto com um assessoramento. Isso porque o município partiu do fato de que se a criança está em risco nutricional é porque essa família precisa de estabilidade.

Em Magé, a Secretaria Municipal também considera proveitosa a escolarização antecipada na vida das crianças, tendo em vista que esta oportuniza e amplia as possibilidades da criança se desenvolver, mas frisando que escolarizar não deve ser o objetivo da Educação Infantil. A atenção à especificidade do trabalho dessas novas turmas esteve na fala de vários representantes das Secretarias. Assim como em Magé, em Mesquita foi mencionado que a Educação Infantil não deve ter como objetivo a preparação para o Ensino Fundamental. Mas, como fugir dessa realidade ao colocar turmas de crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental sem a oferta de uma formação em serviço que envolva todos os membros da instituição? Os impactos da política de ampliação sobre as práticas estão sendo investigados na segunda etapa desta Pesquisa, o que poderá nos ajudar a entender

melhor esse quadro em 2016, ano em que pela lei, a universalização da pré-escola já deveria ter se tornado uma realidade.

Conclusão

A política de ampliação da Educação Básica com a obrigatoriedade de inclusão das crianças a partir de quatro anos nos sistemas de ensino representa desafios para os municípios que possuem realidades muito distintas. Esses desafios vão muito além da oferta de vagas, envolvem também um espaço físico e pedagógico que favoreça a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças, reformas em espaços já existentes, investimento em material pedagógico, ampliação das bibliotecas e políticas de formação de professores. O que pudemos perceber com a pesquisa foi que, em 2013, ano em que elaboramos o projeto, a Baixada Fluminense no Rio de Janeiro precisava criar (de acordo com o cruzamento dos dados da população existente nessa faixa-etária, com o censo de matrículas) 102.925 vagas para incluir as crianças de quatro e cinco anos no Sistemas de Ensino, e que todas as iniciativas presentes nas falas dos Responsáveis pela Educação Infantil dos municípios investigados, pareceram tímidas diante do número desafiador. Nesse mesmo sentido, nos interessa saber ainda se a base quantitativa priorizada pela política de obrigatoriedade de matrícula poderá representar um ideal de melhoria de vida das crianças diante das realidades locais.

Do quadro geral dos resultados obtidos, ficou constatado que a Educação Infantil nos municípios da Baixada Fluminense ainda precisa avançar nos principais termos de existência, identidade e qualidade, necessitando contar, por um lado, com uma ampla articulação de políticas e diretrizes para orientação pedagógica da Educação Infantil, em termos de definições específicas e condizentes à faixa etária. Por outro lado, precisa da ampliação e boa gestão de recursos destinados à manutenção dos estabelecimentos existentes, criação de novos estabelecimentos, formação continuada de profissionais e desenvolvimento da Educação Infantil em seus múltiplos aspectos, especialmente no que se refere às turmas novas, de crianças de quatro e cinco anos.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Disponível na internet:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>] Acesso em: 18 /02/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2008.

_____. Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010. **Lei nº 8.035/2010**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. [Disponível na internet: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>]. Acesso em 04/01/2012.

_____. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 Lei nº 8.035/2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. [Disponível na internet: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>]. Acesso em: 04/01/2012.

_____. LEI 12.796/13. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso 20/04/2016.

CAMPOS, M. M.. A educação infantil como direito. In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2010, pp. 8-13.

CAMPOS, M. M.. et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.41, no.142, , pp. 87-128, jan./abr. 2011.

DIDONET, V.. Comentários sobre a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera e acrescenta dispositivos à LDB. Brasil-DF. Rede Nacional. Primeira Infância, 2013 (mimeo).

FREITAS, M. C. de. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDRA, J. G.. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.195-214, abr. 2010.

KRAMER, S. et al. (Org.) **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. **Relatório de pesquisa: educação infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR. M.. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C.. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.

_____ e MARCONDES, M.I.- **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

NUNES, M. F., CORSINO, P. e DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. In: Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PARO, V. H.. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

POSTMAN, N.. **O desaparecimento da infância**. Grafia: São Paulo, 1999.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Data de envio: 05 de novembro de 2017

Data de aceite: 22 de junho de 2018

O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: ENTRE DIAGNÓSTICOS E DIREITOS⁹⁰

Fernanda Viannay Siqueira dos Santos⁹¹

Rosane Barreto Ramos dos Santos⁹²

Paulo Pires de Queiroz⁹³

Resumo

Considerando a especificidade da educação especial na perspectiva inclusiva e a dificuldade na execução de políticas públicas favoráveis ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, objetivamos, neste trabalho, investigar os critérios de identificação e de inclusão dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói. Para isso, examinamos os documentos oficiais da política de educação inclusiva do município. Na tentativa de contribuir para desvelar caminhos que atendam às expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade, este trabalho pontua os avanços e retrocessos da educação inclusiva na Rede Municipal de Niterói, destacando a necessidade de articulação entre os sistemas de apoio, responsáveis pela promoção da educação inclusiva na Rede.

Palavras-Chave: Educação. Saúde. Inclusão. Avaliação diagnóstica.

THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM NITERÓI: BETWEEN DIAGNOSTICS AND RIGHTS

Abstract

Considering the specificity of special education in the inclusive perspective and the difficulty in the execution of public policies favorable to the process of inclusion of students with disabilities, we aim, in this work, to investigate the criteria of identification and inclusion of students, target audience of special education Niterói Municipal Network. For this, we examined the official documents of the municipality's inclusive education policy. In an attempt to contribute to unveil paths that meet expectations for a quality care, this paper points out the advances and setbacks of inclusive education in the Municipal Network of Niterói, highlighting the need for articulation between the support systems responsible for the promotion of education inclusion in the Network.

Key words: Education. Health. Inclusion. Diagnostic evaluation.

⁹⁰ Artigo produzido com base em pesquisas em andamento, na linha de pesquisa 4 "Interdisciplinaridade e Questões de Ensino", do CMPDI/UFF, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Pires de Queiroz.

⁹¹ Mestre (CMPDI-UFF/2016); Especialista em Educação Especial (UNIRIO); Especialista em Educação Infantil (ISERJ); Pedagoga (UNESA) e Professora do Atendimento Educacional Especializado do Município de Niterói. E-mail: viannay25@hotmail.com

⁹² Mestranda (CMPDI-UFF/2016); Psicopedagoga e Especialista em Supervisão Escolar (UCAM); Pedagoga (UNESA); Co-gestora da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Professora da Educação Básica do Município de Nova Iguaçu. E-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br

⁹³ Cientista Social. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar os critérios de identificação e de desenvolvimento da inclusão dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói, a partir da análise da proposta pedagógica e dos documentos normativos da Rede em questão.

Além da introdução e das considerações finais, organizamos este artigo em três momentos analíticos. Primeiramente, apresentamos um breve histórico da educação inclusiva no município de Niterói, com o propósito de evidenciar o processo de construção da política de educação especial na perspectiva inclusiva. No segundo momento, delineamos as redes de apoio responsáveis pelo atendimento aos alunos e a identificação do público-alvo da educação especial no município de Niterói. Na terceira parte, desenvolvemos reflexões sobre o paradigma inclusivo, considerando o conceito de diversidade e não de deficiências, visando expandir o conceito de inclusão em seus aspectos culturais, sociais e éticos para entendermos que a deficiência não pode ser analisada de maneira isolada.

Educação Inclusiva: breve histórico do município de Niterói

Desde o início da década de 1990, reflexões e debates, que buscam atender às demandas individuais de todos os estudantes, têm sido foco de reformulações, em âmbito mundial, de muitas políticas de atendimento educativo. No Brasil, essas questões ganham destaque no processo de redemocratização iniciado com a reorganização institucional e legal, que impulsionou importantes mudanças em várias áreas da educação.

Os sistemas municipais de ensino, criados com a Constituição de 1988, e que, segundo a LDB de 1996, assumem a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, enfrentam o grande desafio de promover uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente. Segundo Fontes (2007):

[...] a história da Educação Especial no município de Niterói começou no ano de 1986, com a criação do Centro Municipal de Educação Especializada que tinha como objetivo oferecer suporte, através do atendimento clínico, aos 68 alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados em classes especiais de escolas da rede estadual ou em instituições filantrópicas. No entanto, o marco legal do atendimento inclusivo no município de Niterói só seria realizado em 02/10/2001, com a publicação da Portaria da FME nº 239/01 (FONTES, 2007, p. 94)

Considerando a necessidade de regulamentação das questões que envolve o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais a portaria da FME 239/01, destacada na citação acima, define os parâmetros de inclusão na rede municipal, mediante a especificidade do atendimento, avaliação e a natureza do alunado. Observando as demandas por direitos, a publicação busca romper com os modelos de atendimento, baseados na lógica da normatização e da integração.

Mediante tal desafio, o poder público municipal observando a necessidade de regulamentar os serviços oferecidos pela educação especial à escola regular, publica a Portaria da FME 403 em 24 de junho de 2003. O documento que delibera sobre a organização e o funcionamento das Salas de recursos, o público alvo da educação especial, normatiza a metodologia de atendimento, a função do professor da sala de recursos e a participação da família mediante ao estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos.

Em abril de 2005, teve início, por determinação do Secretário Municipal de Educação de Niterói, um processo coletivo de reflexões e proposições para a elaboração da Proposta Pedagógica de Reorganização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com vista à reestruturação da lógica que permeia os processos, os recursos, as relações, o tempo e o espaço da escola, em seus diferentes níveis e modalidades de atuação.

Em 2007, chega às Unidades Municipais de Ensino a primeira versão do texto final da Proposta Pedagógica da Secretaria e da Fundação Municipal de Educação de Niterói. O sistema de ensino do município, organizado em Ciclos, trata da educação

inclusiva como parte do conhecimento e valorização da diversidade. Concebendo-a como fator de enriquecimento do processo educacional, propõe a necessidade de desfazer a cultura da segregação, mudar a ideia de que a deficiência está associada à incapacidade, preconizando a necessidade de desenvolvimento de novas metodologias, estratégias, ajustes, modificações e adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais especiais.

Anos depois, na Portaria FME 87/2011 que sofreu reformulação em 2014, a educação especial, entendida na perspectiva da Inclusão, passa a ser organizada com o objetivo de atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo esta publicação, a inclusão desses alunos na Rede é realizada mediante apresentação, no ato da matrícula, de declaração da família ou, posteriormente, com base na avaliação desenvolvida pela Coordenação de Educação Inclusiva da FME, requerendo-se ao sistema de saúde, sempre que necessário, o diagnóstico da especificidade apontada.

Quanto ao processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades especiais, a legislação educacional prevê uma avaliação em diferentes níveis. Quando há suspeita de que um aluno tenha necessidades educacionais especiais em virtude de deficiências, altas habilidades ou condutas típicas, a professora o encaminha à equipe técnico-pedagógica da escola (ETP). Esta fará uma avaliação, a fim de eliminar todas as possibilidades de que sua dificuldade seja apenas de ordem pedagógica. Se após esta avaliação a suspeita permanece, o aluno é encaminhado para a agente de inclusão que, com apoio da professora da sala de recursos, fará nova avaliação e o encaminhará para a rede de saúde, a fim de obter um laudo médico (FONTES, 2007, p. 99).

Para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos na Rede, a legislação municipal passou a garantir, por meio da Coordenação de Educação Especial da FME, suporte pedagógico especializado às unidades de ensino, a saber: um agente de inclusão, sala de recursos com professor especializado na própria

unidade e o acompanhamento de um professor de apoio, em atividades escolares cotidianas do aluno, mediante parecer da Coordenação de Educação Inclusiva da FME.

O suporte pedagógico especializado que passou a ser oferecido pela educação especial à escola regular, trouxe para a política educacional do município o desafio de pensar na adoção de sistemas de bidocência/ ensino colaborativo (BEYER, 2005). Ou seja, professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe. Esta nova lógica de atendimento e organização do trabalho docente visa romper com a lógica escolar tradicional e almeja possibilitar reelaborar práticas e repensar a visão homogênea do grupo a ser atendido a partir da perspectiva da educação inclusiva como prática coletiva e compartilhada.

Redes de apoio: atendimento e a identificação do público-alvo da educação especial

Após analisarmos os documentos oficiais dirigidos à formulação da estrutura política de educação inclusiva do município de Niterói, identificamos a Assessoria de Educação Especial e Inclusiva da FME como departamento responsável por viabilizar o atendimento aos alunos incluídos na Rede.

Os trabalhos desenvolvidos por esse setor contemplam a implementação de políticas de formação de docentes, de diretrizes pedagógicas e de atendimento. Essas ações acontecem por meio da avaliação, orientação e disponibilização de recursos humanos e materiais especializados à identificação e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.

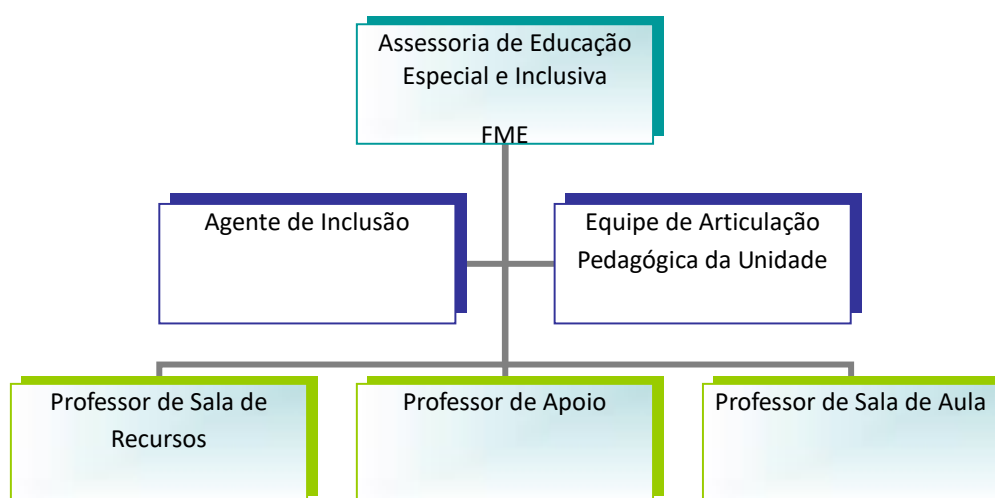
Para articular-se com as escolas da Rede Municipal, a Assessoria de Educação Especial e Inclusiva dispõe de agentes de inclusão (professores concursados, escolhidos por sua formação e experiência), que são responsáveis por um determinado grupo de escolas e que se multiplicam nas tarefas de avaliar, conduzir, acompanhar, encaminhar e orientar o trabalho relativo à educação especial.

Nas unidades de ensino, também podemos encontrar, quando há alunos incluídos, professores de apoio e de sala de recursos, responsáveis por atender aos

alunos, público-alvo da educação especial, e dar suporte aos professores de sala de aula.

Considerando a estrutura organizacional da política de educação especial e inclusiva, temos a seguinte ilustração:

Figura 1: Estrutura Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de Niterói



Fonte: Elaborado a partir da leitura dos documentos oficiais do município

De acordo com nossa análise acerca da lógica de identificação e de atendimento ao aluno do público-alvo da educação especial, percebemos a falta de autonomia das escolas diante da centralização das ações no âmbito da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva do município de Niterói.

Contudo, apesar da existência de uma legislação educacional específica que dá suporte ao processo de inclusão nas escolas da Rede, sua viabilidade ainda encontra obstáculos para se efetivar. Constatou-se que a política de Educação Inclusiva ainda é pensada no âmbito da Coordenação de Educação Especial da FME, o que sobrecarrega as funções dos agentes de inclusão, vistos como os principais responsáveis por sua implementação (FONTES, 2007, p. 166).

Além da centralização das ações relativas ao trabalho e ao atendimento aos alunos na Rede, encontramos outras questões que merecem destaque. A primeira diz respeito à formação e à qualificação dos professores e das equipes técnico-pedagógicas de classes e de escolas regulares em Niterói. Apesar de encontrarmos dispositivos, na legislação do município, que garantam o encaminhamento pedagógico a ser realizado pela equipe do Ciclo da Unidade de Educação, a ausência de profissionais, nas escolas, qualificados e/ou preparados para trabalhar com a diversidade, dificulta a realização de ações voltadas para a inclusão de alunos no sistema.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p. 28)

A segunda questão refere-se à falta de articulação e de cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência no município de Niterói. Embora haja alguns programas e serviços especializados disponibilizados para educação especial no município, a problemática do atendimento é identificada na fragmentação das ações e na precariedade da oferta desses serviços frente à demanda municipal.

A observação do tipo de relação atualmente percebida entre especialidades das áreas de saúde e educação, mais diretamente relacionadas ao processo de inclusão educacional, parece apontar para um caminho bem diverso ao da interdisciplinaridade. Escola e saúde aparecem como lugares que se excluem entre si, tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos seus saberes específicos. Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que se somam à escola, mas para os quais se encaminha alunos,

evidenciando o caráter dissociativo que se imprimiu às práticas do encaminhamento e atestando a desresponsabilização de uma área em relação à outra que, na maioria das vezes, sequer inclui o acompanhamento da escola ao caso encaminhado. (Documento subsidiário à política de inclusão, 2005, p. 30) (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p. 30)

Quando destacamos a falta de articulação e de cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência no município de Niterói, não ressaltamos uma pedagogia terapêutica (de caráter clínico), mas sim uma educação interdisciplinar que proporcione ao aluno com necessidades especiais o apoio necessário ao processo de inclusão na escola e na sociedade.

Outra questão latente na viabilização do processo de inclusão no sistema de ensino de Niterói está na organização pedagógica, administrativa e estrutural das suas unidades escolares. A singularidade dos aspectos e de atitudes em relação à dinâmica do cotidiano de cada escola traz a necessidade de ações compartilhadas, por meio da viabilização de um planejamento coletivo e cooperativo que considere o trabalho com alunos com necessidades especiais responsabilidade de todos, e não somente dos integrantes do segmento da educação especial.

[...] a centralização das ações na Educação Especial contribui para que os suportes educacionais especializados e o preparo do professor, garantido por lei, ocorram de forma lenta e paralela às ações da escola, dificultando o processo de inclusão (FONTES, 2007, p.166)

Nesse sentido, torna-se urgente pensarmos as políticas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais de maneira mais articulada. Para isso, problematizar a lógica imersa na oferta dos serviços oferecidos aos educandos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino pode contribuir para desvelar caminhos que atendam às expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade a todos.

Pensando o paradigma inclusivo a partir do conceito de diversidade e não de deficiências

O paradigma da inclusão nos faz conduzi-la até o campo da diversidade. Ela se constrói com a mera constatação, mesmo que superficial, de que somos sujeitos da diferença, autores de nossas próprias subjetividades, e de que, inevitavelmente, pode haver um incômodo ao se lidar com quem nos causa estranheza. Do mesmo modo, a efetiva ação de incluir só se torna viável quando há o reconhecimento e o respeito diante das peculiaridades que o outro traz consigo, considerando sua individualidade sem rechaçá-la.

O movimento inclusivo, muito pelo contrário, leva-nos a repensar e a constituir valores e saberes em conjunto com esses sujeitos, de modo que não sejam enclausurados em suas deficiências, mas valorizados em suas capacidades e potencialidades. Nesse sentido, a escola não pode, segundo Mantoan (2006):

[...] entender as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como marcas indeléveis deles, as quais só nos cabe aceitar passivamente, uma vez que, além de previsto no quadro geral de suas especificações estáticas, nada poderá evoluir: os graus de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais (MANTOAN, 2006, p. 22-23).

Admitir as diferenças, sem a elas relegar um conceito auxiliar, viabiliza o rompimento de barreiras que dificultam ou, muitas vezes, impedem o acesso aos bens materiais e imateriais sociais, educacionais e políticos daqueles considerados fora dos padrões, determinados socialmente pelas classes hegemônicas e que se tornam determinantes do grau de dificuldade ou facilidade que os sujeitos terão em diversos contextos.

Um sistema de ensino, que assuma uma posição inclusiva, permite aos “diferentes” se posicionarem de forma autêntica perante a diversidade, levantando o questionamento acerca do que viria a ser diferente. Vivemos em uma sociedade que, aos poucos, aprende a refletir sobre suas subjetividades e sobre as formas como os modelos vão sendo esculpidos.

Das ignorâncias veladas por um sistema social excludente às reflexões sobre a origem e importância dos seres, se faz necessária a emergência de indagações críticas que edifiquem solidamente uma sociedade que conceba a diferença na igualdade e que seja capaz de pensar acerca dos seguintes questionamentos: “Diferentes somos nós ou são eles?” “Quais os paradigmas instituídos (e a quem servem) para decretar os critérios da diferença e até que ponto ser diferente é negativo?”.

Por vezes, o deficiente é considerado um empecilho ao desenvolvimento “sadio” da sociedade, forçando as autoridades competentes a implementarem legislações que, de alguma forma, respondam aos anseios e às lutas populares por igualdade de direitos. Contudo, duvidamos de que essas implementações jurídicas sejam, de fato, eficazes na qualidade dos serviços oferecidos às pessoas e abranjam a diversidade dos sujeitos nos diferentes contextos sociais.

Ser diferente, no sentido da autenticidade, não pode ser definido em termos pejorativos, pelo contrário, deve conduzir ao empoderamento dos excluídos que lutam para terem seus ideais reconhecidos dentro do modelo social hegemônico vigente. Vale lembrar que tal modelo insiste em subalternizar aqueles que fogem à unilateralidade imposta pelo sistema.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, bem como suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2006, p. 24).

Os sistemas de ensino, que prezem por uma educação de qualidade e que alcancem todos os sujeitos, têm de estar abertos à diversidade que neles se

encontram. Nesse sentido, não basta somente incluir, mas integrar os alunos aos contextos com base em políticas públicas eficazes, desenvolvendo mecanismos educacionais que valorizem a convivência com a multiplicidade de diferenças e promovam novas formas de conhecimento por meio de experiências significativas, tendo como:

[...] eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 23).

Historicamente, a escola tem sido a grande perpetuadora do *status quo* em seus aspectos monoculturais e homogeneizadores, favorecendo a padronização de currículos, de conteúdos e de um sistema educacional que não favorece a percepção das singularidades dos alunos, devido à forma unilateral com a qual trabalha. Nesse cenário, o aluno que não se enquadra nesse perfil é deixado de lado, como um ser invisível no sistema educacional. De certa forma, essa perspectiva excludente afeta especialmente alunos incluídos que necessitam de um olhar diferenciado para suas demandas sociais e educacionais. Com base nessa constatação, Mantoan (2006) afirma que:

A escola se entupiu de formalismo da racionalidade cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (MANTOAN, 2006, p. 14).

Diante isso, diferentes sujeitos, com suas respectivas histórias de vida, que trazem como pano de fundo as deficiências e/ ou os transtornos, por vezes, não identificados pela família, ignorados no convívio social e negligenciados no contexto

educacional, acabam refletindo aspectos culturais da sociedade a qual pertencem e reiteram tais aspectos na perspectiva identitária homogeneizadora, amplamente respaldada na escola.

Desse modo, reconhecer a diferença, seja ela apresentada em forma de deficiência, transtorno, cultura, origem social, entre tantas outras, requer medidas que mudem a direção do que se constituiu como verdade absoluta. Mudança de paradigmas requer sacrifício, exige um olhar observador, pesquisador e sensível sobre as partes, delineando novos caminhos, atitudes e ressignificações de práticas inclusivas que impeçam os sujeitos de fracassarem no espaço escolar.

A diversidade, que não é efetivamente reconhecida no tecido social, passa pelos corredores da ignorância no sistema educacional, à medida que este reproduz o que é instituído socialmente. No que tange à educação especial, especificamente, podemos dizer que a exclusão é latente, pois os processos educacionais, embora se digam inclusivos, orientados por diversas legislações, ainda não atingiram o cerne da diversidade dos alunos.

O debate em torno da pluralidade dos alunos com deficiência, que frequentam a escola não pode mais ser ignorado. Os aspectos inclusivos, surgidos dos questionamentos das realidades encontradas nesse espaço, fogem aos padrões homogeneamente estabelecidos e validam um aprofundamento e preparação do todo escolar, baseados em legislações que incluam os sujeitos considerados “diferentes”, para que tenham, de fato, iguais direitos. É, portanto, urgente a ressignificação de práticas em prol de uma diversidade presente na escola, que não se contenta mais com a passividade de ações tradicionais segregadoras, a desconsiderar as partes nelas constituídas.

(...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o

mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2006, p. 15).

A diversidade, na qual a escola está envolta, não pode ser entendida como deficiência a ser corrigida. Considerar uma única cultura como legítima e as demais como destoantes do sistema educacional pode levar ao esvaziamento do sentido de ser da escola, sua capacidade inclusiva que assegura o direito de todos a uma educação de qualidade.

Considerações Finais

A investigação dos critérios de identificação e de desenvolvimento dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói, possibilitou-nos apresentar uma visão panorâmica da construção de um sistema que pretende caminhar na perspectiva da inclusão. Na tentativa de romper com modelos pedagógicos conservadores e reducionistas, encontramos, frente às experiências conhecidas no Brasil, uma lógica inovadora de atendimento aos alunos no município de Niterói.

Os dispositivos legais do município, que possibilitaram aumentar o número de matrículas dos alunos com deficiência, através da ampliação do atendimento, inauguraram uma nova era na história da educação municipal de Niterói. Com isso, instaurou-se também o desafio de transformar a rede municipal de ensino público em espaços inclusivos e de qualidade.

Por outro lado, essa inovação não foi acompanhada pela reestruturação do sistema. O atendimento aos alunos incluídos ainda fica muito restrito às ações da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva, minimizando os movimentos das escolas ao limitá-los à transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial ao ensino regular.

A ausência de qualificação e o despreparo dos docentes para trabalhar com a diversidade distanciam os avanços legais das realidades das escolas. A constatação de

que não houve mudanças significativas no “fazer” das escolas tidas como inclusivas, levou-nos a perceber que uma proposta educacional, com esse modo de pensar e de fazer a inclusão, no qual o ensino especial adentra o ensino regular em escala vertical, torna-se reducionista ao considerar apenas a inserção do aluno da instância regular por meio do ensino especial. Tal compreensão da perspectiva inclusiva conduz a escola regular a não enfrentar o desafio de trabalhar com as diferenças e, como consequência, a não se qualificar para atender à diversidade que a constitui.

Merece destaque, também, a sobrecarga das funções atribuídas ao agente de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade de articular o trabalho pedagógico com as instâncias responsáveis pela efetivação do atendimento, na perspectiva inclusiva do município. De certo modo, ele monopoliza ações que deveriam ser conjuntas e dirigidas a todos os sujeitos, integrantes da comunidade escolar. A escala percorrida entre o processo de identificação e atendimento aos alunos a serem incluídos na rede evidencia a burocratização e a dificuldade em se pensar o sistema de ensino além da homogeneização e da desinstitucionalização da exclusão.

Além disso, a carência da parceria entre educação e saúde na mediação entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado, associada às dificuldades de inter-relação entre o atendimento clínico, a rede de assistência e a família apresentam-se como fatores de inviabilidade de um atendimento efetivo ao aluno com necessidades especiais, matriculado na rede de ensino de Niterói.

Apesar da existência de alguns programas e parcerias da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva do município, diante da demanda de matrículas na Rede e da ausência de uma política unificada de prevenção, proteção e promoção de saúde da criança e do adolescente, é possível perceber a dificuldade de se estabelecer suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Desse modo, encontramos o desafio de pensar na possibilidade de se criar ações de responsabilidade partilhada, por meio da otimização de recursos de todos os

segmentos e da articulação com diferentes saberes, que possibilitem uma participação global dos sujeitos, evitando que a intervenção seja restrita à ação de especialistas.

Concluimos, por ora, nossa reflexão. Com ela, ressaltamos que não se pode pensar em educação inclusiva com base em ações isoladas. É preciso avançar em direção a uma compreensão sistêmica da questão, compreendendo as subjetividades incluídas sem fragmentar as relações que precisam ser estabelecidas em diferentes contextos.

Referências

BEYER, O. H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FME. Portaria FME nº 87/ 2011. **Proposta Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Niterói**, Niterói: FME, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 28 jun. 2017.

FONTES, Rejane De Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação) ed. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. 210 p.

MANTOAN, EGLÉR, Maria Teresa. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. PAULON, et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PAULON, et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Data de envio: 24 de janeiro de 2018

Data de aceite: 30 de junho de 2018.

JOGOS PEDAGÓGICOS E A INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E VIDENTES⁹⁴

Andréia Guerra Pimentel⁹⁵

Glauca Torres Aragon⁹⁶

Resumo

A obra de Vigotski discute os limites à participação social e cultural das pessoas com deficiências e propõe a criação de oportunidades educacionais que promovam a apropriação cultural por parte do educando com deficiência através da compensação social. Jogos pedagógicos podem favorecer a aprendizagem colaborativa e, se adaptados, podem estimular a troca de conhecimentos entre alunos com e sem deficiência visual. Um levantamento bibliográfico relativo a jogos pedagógicos acessíveis a deficientes visuais, no período de 2012 à 2016, com foco na área de Ciências Naturais revelou poucos artigos. Diante desta escassez, concluímos que o desenvolvimento e o uso de tais ferramentas ainda constitui um campo que requer atenção com o objetivo de promover uma efetiva inclusão escolar desses sujeitos.

Palavras-Chave: Ciências naturais. Ensino de ciências. Inclusão

PEDAGOGICAL GAMES AND THE INTERACTION BETWEEN SEERS AND VISUAL DISABLED STUDENTS.

Abstract

The work of Vygotsky discusses the limits to the social and cultural participation of people with disabilities and proposes the creation of educational opportunities that promote the cultural appropriation by the educated with disabilities through the social compensation. Pedagogical games can favor collaborative learning and if adapted can stimulate the exchange of knowledge between students with and without visual impairment. A bibliographical survey on pedagogical games accessible to the visual disability, in the period from 2012 to 2016, focusing on the area of Natural Sciences, revealed few articles. Facing this shortage, we conclude that the development and use of such tools still constitutes a field that requires attention with the objective of promoting an effective school inclusion of these subjects.

Key-words: Natural sciences. Science teaching. Inclusion

⁹⁴ Este artigo é parte da dissertação de mestrado de Andréia Guerra Pimentel intitulada “Jogo de Regras como Objeto de Aprendizagem inclusivo para alunos com e sem deficiência visual: um jogo acessível para estudantes cegos e com baixa visão”, desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, UFF, Niterói, RJ (2017);

⁹⁵ Mestre em Diversidade e Inclusão, UFF, Niterói, RJ; contato: andreiguerrapimentel@gmail.com

⁹⁶ Doutora em Geociências. Professora aposentada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Professora da Licenciatura em Ciências Biológicas UENF/CEDERJ; contato: glauca.aragon@gmail.com

Introdução

O objetivo do estudo foi o de conhecer o estado da arte, no Brasil, da produção e uso de jogos pedagógicos inclusivos para alunos com deficiência visual no ensino de Ciências e verificar se através dos referidos jogos alunos com deficiência visual interagem com alunos videntes.

Tomamos como referência a crítica que Freire (1987) apresenta à educação bancária, na qual conhecimentos são transmitidos a alunos que devem se comportar como receptores passivos e acríticos, cuja função deve ser decorar conteúdos de forma automática.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem encheidos. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.33, grifo do autor).

Decorar conceitos sem refletir sobre eles e não os associar à realidade se enquadra nos princípios da Pedagogia Tradicional. Segundo Libâneo (1994), o ensino tradicional é centrado no professor que utiliza a exposição oral como principal método de ensino.

A *Pedagogia Tradicional*, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial (LIBÂNEO, 1994, p. 61, grifo do autor).

Em uma sala de aula organizada de acordo com os pressupostos da Pedagogia Tradicional a disposição de carteiras alinhadas em filas objetiva inibir a comunicação entre alunos para que preferencialmente a única voz ouvida seja a do professor. Sob a

ótica radical do tradicionalismo as interações são empecilhos ao bom andamento de uma aula.

Para Vigotski (2007), as interações contribuem para o processo de aprendizagem, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 100). Quando estudou a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar, ele elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a definido como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Segundo o autor, a partir da solução de um problema em colaboração o aprendizado desperta processos internos. Os processos internalizados tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Vigotski investigou também a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual. Segundo Nuernberg (2008), Vigotski considera a mediação social com videntes importante para a aprendizagem dos alunos cegos. Na construção de conceitos por meio da mediação social a aprendizagem ocorre baseada no conceito de ZDP. Considerando que para alunos cegos não é possível utilizar o sentido da visão, pois não é possível adquirir ou recuperar a capacidade de enxergar, outros elementos presentes no meio cultural, como a convivência social, possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para alunos com deficiência visual a interação com alunos e professores é indispensável no processo de formação. “A construção da identidade depende da qualidade da relação, interação e comunicação que a criança com deficiência visual terá com o adulto e com as crianças de sua idade no grupo” (BRUNO, 2006, p. 23). Nas escolas regulares, para que haja interação entre crianças cegas e videntes através de atividades lúdicas, é necessário o uso de materiais em comum. Segundo Batista e Laplane (2008), no contexto de educação formal e não-formal devem ser oferecidos recursos que propiciem atividades conjuntas entre crianças com diferentes deficiências visuais e crianças videntes.

Atividades lúdicas apresentam um potencial de motivar os estudantes resultando em uma aprendizagem prazerosa. Recursos inclusivos que visam facilitar a aprendizagem devem ser implementados, pois podem contribuir para que alunos com ou sem deficiência tenham acesso ao conhecimento. Alunos cegos e videntes podem aprender juntos ao interagirem, mas para isso devem ser propostas atividades que favoreçam interações, como jogos em equipes. Na utilização de jogos educativos para alunos cegos ou com baixa visão devemos considerar que estes indivíduos devem ter acesso aos mesmos conteúdos que alunos sem deficiência visual. Quando apresentamos recursos pedagógicos a esse grupo, os mesmos devem ser devidamente adaptados para atender as particularidades dos alunos presentes em uma sala de aula e garantir a acessibilidade. Textos escritos em Braille ou ampliados são exemplos de adaptações para deficientes visuais.

[...] o objetivo da educação de pessoas com deficiência visual deve ser o mesmo das pessoas videntes. Apesar de conquistarem esse objetivo por vias alternativas, em razão de suas necessidades educacionais específicas - como é o caso da aprendizagem da simbologia Braille para aquisição da escrita e da leitura - cabe oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais alunos (NUERNBERG, 2008, p. 313).

Jogos pedagógicos realizados em grupos favorecem a interação entre os participantes, possibilitando novos aprendizados (Aragão, 2012; Jann; Leite, 2010; Mariano, 2014; Silva, 2014). A troca de informações entre diferentes pessoas, para solucionar problemas propostos, estimula a construção de novos conhecimentos. Além disso, tais ferramentas lúdicas podem motivar a aprendizagem de conteúdos escolares.

Jann e Leite (2010) realizaram um estudo de caso no qual testaram um jogo didático de Ciências Naturais. Para as autoras, nesta área “faz-se necessário buscar novos recursos didáticos que facilitem o processo de aprendizagem, principalmente, despertando o interesse dos alunos” (p. 283). As pesquisadoras afirmam que o jogo didático:

[...] apresenta-se como uma ferramenta muito prática para resolver os problemas apontados pelos educadores e alunos, onde a falta de estímulo, a carência de recursos e aulas repetitivas podem ser resolvidas com eficiência, pois os jogos associam as brincadeiras e a diversão com o aprendizado. Os alunos são estimulados e acabam desenvolvendo diferentes níveis da sua formação, desde as experiências educativas, físicas, pessoais e sociais (JANN; LEITE, 2010, p. 283).

Considerando a importância da aprendizagem de conteúdos de Ciências para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, faz-se necessário motivar o estudante, seja ele vidente ou deficiente visual (DV) através de atividades estimulantes.

Construir conceitos científicos é algo complexo para qualquer pessoa, trata-se de um processo que deve envolver diferentes situações para o ensino e aprendizagem. Para alunos com DV, quando o professor percebe a importância de suas intervenções através de situações desafiadoras, da mediação entre um conhecimento e outro e principalmente com a oferta de diferentes formas para o perceber, a aprendizagem flui e o aluno consegue se apropriar do conhecimento (MONTEIRO; ARAGON, 2015, p. 6).

Desenvolver e implementar jogos pedagógicos desafiadores relacionados a temas como preservação do meio ambiente, saúde humana e inovações científicas e

tecnológicas pode contribuir para o desenvolvimento de reflexões indispensáveis a melhorias da qualidade da vida humana. Independente dos indivíduos apresentarem ou não deficiências, a discussão de questões tão relevantes deve fazer parte da realidade escolar.

Metodologia

Buscou-se por trabalhos acadêmicos, no período de 2012 a 2016, nas bases de dados dos sites: Scielo, Google Acadêmico e Periódicos da CAPES. Usando a língua portuguesa, foram usados os descritores controlados a partir do thesaurus do INEP: jogos pedagógicos e ensino de Ciências. Também houve busca com o descritor não controlado: deficiente visual. No Periódicos da CAPES foram pesquisados os descritores em inglês: educational games, science teaching e visually impaired. Buscou-se os descritores isolados e agrupados.

Foi realizada a leitura dos trabalhos encontrados para jogos pedagógicos + ensino de Ciências + deficiente visual. Trabalhos não relacionados aos três descritores ao mesmo tempo foram excluídos utilizando-se os seguintes critérios de exclusão: jogos pedagógicos abordando temas de disciplinas diferentes de física, química e biologia; jogos esportivos; jogos não educativos; jogos desenvolvidos para alunos com deficiências diferentes de deficiência visual; e recursos pedagógicos diferentes de jogos.

Para facilitar a análise, os trabalhos selecionados foram divididos em categorias. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148). Duas categorias foram organizadas a fim de agrupar os jogos pesquisados de acordo com a realização de testes: em escolas regulares ou em outros ambientes diferentes do escolar. Foi

necessário, ainda, criar mais uma categoria para inserir os jogos que não foram testados.

Na leitura dos trabalhos, enquadrados em cada uma das categorias, buscou-se verificar se os jogos promoveram interações: entre alunos com e sem deficiência visual; apenas entre alunos com deficiência visual; ou se não promoveram interações.

Resultados

No Scielo foram encontrados dois (2) artigos para jogos pedagógicos, noventa e nove (99) para ensino de Ciências, cinco (5) para deficiente visual. Os artigos sobre jogos pedagógicos foram excluídos, pois um era sobre matemática e o outro sobre educação física. Não foram encontrados artigos para os três descritores juntos.

No Periódicos da CAPES foram encontrados cento e um (101) artigos para jogos pedagógicos, dois mil, setecentos e oitenta e oito (2.788) para ensino de ciências, trezentos e quatorze (314) para deficiente visual. Dois (2) entre os artigos encontrados se relacionavam a jogos pedagógicos e deficiente visual. Vinte e três (23) eram sobre ensino de ciências para deficiente visual. No entanto, não foram encontrados artigos para os três descritores juntos.

Ainda no Periódicos da CAPES, foram encontrados: vinte e seis mil, quatrocentos e oitenta e quatro (26.484) artigos para o descritor *educational games*; cento e setenta e oito mil, setecentos e quarenta (178.740) para *science teaching*; vinte e oito mil, cento e quarenta e quatro (28.144) para *visually impaired*. Trezentos e vinte e nove (329) artigos encontrados se relacionavam aos descritores *visually impaired* e *educational games*. Mil e quatorze (1.014) eram sobre *science teaching* e *visually impaired*. No entanto, não foram encontrados artigos para os três descritores juntos.

No Google Acadêmico foram encontrados dois mil e quatrocentos (2.400) artigos para o descritor jogos pedagógicos, quinze mil e quatrocentos (15.400) para ensino de Ciências, três mil cento e oitenta (3.180) para deficiente visual. Para os três descritores juntos (jogos pedagógicos + ensino de Ciências + deficiente visual) foram encontrados doze mil (12.000) artigos. Após eliminar os artigos que se enquadravam em pelo menos um dos critérios de exclusão restaram apenas seis (6) artigos para análise.

Dentre os trabalhos analisados, três apresentavam propostas de jogos pedagógicos para a disciplina Química, um apresentava um jogo de Física, outro um jogo de Ciências e por fim um jogo sobre drogas. Três jogos foram testados em escolas regulares; um jogo foi testado fora do ambiente escolar; e dois deles não foram testados. Do total de jogos pesquisados, dois promoveram interações entre alunos com deficiência visual e videntes; um promoveu interações apenas entre pessoas com deficiência visual; um não promoveu interações entre sujeitos, pois foi testado individualmente; e dois não foram testados, embora apresentassem potencial de promover interações. No quadro 1 apresentamos trabalhos sobre jogos testados em escolas regulares.

Quadro 1: Categoria 1

| Jogos pedagógicos de Ciências para deficientes visuais testados em escolas regulares | | | |
|---|---|---|----------------------|
| TÍTULO | ASSUNTO | JOGO PROMOVEU INTERAÇÕES? | REFERÊNCIAS |
| O ensino de química para alunos cegos: possibilidades e desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. | Acompanhamento da rotina escolar de uma classe do primeiro ano do Ensino Médio, com um aluno cego incluído. Elaboração e teste do jogo pedagógico: <i>A Saga do Átomo</i> . | Sim, entre alunos com deficiência visual e videntes | ARAGÃO (2012) |
| Astronomia para deficientes visuais inovando em materiais didáticos acessíveis. | Elaboração e teste de materiais com conteúdos de Astronomia adaptados alunos com deficiência visual, entre eles um jogo da memória, contendo os principais astros do Sistema Solar e algumas de suas características. | Não | SOARES; DELOU (2012) |
| Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual. | Proposta de jogo para apresentação do conteúdo de estequiometria para alunos com deficiência visual em turmas inclusivas. O jogo apresenta questões sobre reações químicas, além de focar problemas ambientais, como chuvas ácidas. | Sim, entre alunos com deficiência visual e videntes | SILVA (2014) |

Fonte: (das autoras, 2017)

Segundo Aragão (2012), o entendimento de diversos conteúdos de Química se relaciona a representações visuais. Para entender como alunos cegos podem compreender conceitos da referida disciplina, a autora acompanhou a rotina de uma turma regular de primeiro ano com um aluno cego, incluído em uma escola estadual, localizada no interior de São Paulo. Após trabalhar conceitos em duas aulas teóricas, realizou uma avaliação através do jogo *A Saga do Átomo*. O objetivo de utilizar tal recurso era avaliar o entendimento dos alunos sobre a evolução dos modelos atômicos ao longo da história e, para tal, o jogo foi organizado nas seguintes etapas:

Antiguidade, Laboratório do Dalton, Laboratório do Thomson, Laboratório do Rutherford e Laboratório do Bohr.

O jogo é composto por um tabuleiro, peões, cartas com questões, fichas para respostas e dados. As peças do jogo, utilizadas pelo aluno cego, foram produzidas com inscrições em relevo e em diferentes texturas. Com o material devidamente adaptado, o aluno cego participou ativamente do jogo no grupo no qual estava inserido. A pesquisadora concluiu que a interação possibilitada pelo jogo pode incentivar a discussão e a reflexão de conteúdos teóricos.

Soares e Delou (2012) argumentam que as escolas regulares devem estar preparadas para receber e auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo elas, para alunos com deficiência visual, faz-se necessário o desenvolvimento e a utilização de recursos didáticos adaptados. As autoras produziram materiais para a utilização no ensino de astronomia, entre eles um jogo da memória adaptado para alunos com deficiência visual. O jogo contém cartas com figuras em relevo e texturas diferenciadas. Um grupo de cartas com os principais astros do Sistema Solar e outro, com definições sobre cada um dos corpos celestes. Em todas as cartas há escrita em português e também em Braille, para que possam ser compartilhadas por videntes e deficientes visuais. No entanto, somente alunos com deficiência visual, estudantes do Ensino Médio de uma escola regular, avaliaram o jogo. Foi verificado que os alunos cegos e com baixa visão conseguiram jogar sem dificuldades. Segundo as autoras, a maioria dos alunos participantes afirmou não conhecer um jogo da memória e se mostraram entusiasmados em participar da atividade e motivados em aprender. Como foi testado de forma individual, não foi verificada a possibilidade do material promover interações.

Silva (2014) considera os jogos ferramentas de apoio importantes no processo de inclusão de alunos com deficiência. A autora elaborou um jogo para ensinar estequiometria a alunos videntes e deficientes visuais em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, em escolas regulares de município localizado no interior de Brasília. O tema central foi chuva ácida e o jogo apresentava um roteiro com as regras, quatro

cartas com propostas de atividades e peças plásticas para a montagem de moléculas (esferas, pinos e bastonetes). Toda a parte escrita foi ampliada para alunos com baixa visão e oferecida em Braille aos alunos cegos. Em uma das etapas do jogo os alunos deveriam montar modelos moleculares dos gases causadores deste fenômeno e, posteriormente, realizar cálculos estequiométricos. A pesquisadora percebeu que, durante o jogo, alunos com deficiência visual interagiram de forma efetiva e sem restrições com os colegas videntes. Afirma que as interações favoreceram a discussão e a cooperação para resolver os problemas propostos. Ela destaca que: “oferecidos os mecanismos e meios adequados, alunos DV podem fazer a apropriação do conteúdo de maneira equivalente aos demais colegas de turma” (SILVA, 2014, p. 86).

No quadro 2 são apresentadas informações sobre um trabalho que inclui um jogo testado em ambiente diferente do escolar.

Quadro 2: Categoria 2

| Jogos pedagógicos de Ciências para deficientes visuais testados fora do ambiente escolar | | | |
|---|--|--|----------------|
| TÍTULO | ASSUNTO | JOGO PROMOVEU INTERAÇÕES? | REFERÊNCIAS |
| Validação de jogo educativo tátil para deficientes visuais sobre drogas psicoativas. | Avaliação com pessoas cegas de um jogo educativo tátil, <i>Drogas: Jogando Limpo</i> , sobre consumo de drogas. O recurso pode ser utilizado por profissionais da saúde e da educação. | Sim, somente entre pessoas com deficiência visual. | MARIANO (2014) |

Fonte: (das autoras, 2017)

Mariano (2014) realizou um estudo na Associação de Cegos do Estado do Ceará e no Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, com deficientes visuais adultos, alfabetizados em Braille ou capazes de ler textos ampliados. Em uma das etapas utilizou um jogo tátil sobre drogas psicoativas denominado **Drogas: Jogando limpo**. O material, disponível em tinta e em Braille, é constituído por um tabuleiro em relevo, instruções do jogo, peças (pinos e fichas) e

cartas (com perguntas e respostas). O jogo abrange informações sobre tipos de drogas, malefícios à saúde, situações envolvendo o consumo e formas de ajudar aos usuários. Segundo a autora, o teste do jogo ocorreu em duplas e os participantes discutiram e refletiram sobre o tema proposto. Por se tratar de um jogo de percurso, apenas o indivíduo que chega primeiro ao final vence. Mesmo assim, a autora afirma que houve colaboração entre os participantes. Informações foram compartilhadas e respostas erradas debatidas para que fossem esclarecidas. Após análise dos resultados, a autora concluiu que o jogo pode ser utilizado por profissionais de saúde e de educação, sugere que a ferramenta seja testada futuramente com pessoas videntes e deficientes visuais em conjunto.

No quadro 3 estão resumidos os trabalhos sobre os jogos não testados.

Quadro 3: Categoria 3

| Jogos pedagógicos de Ciências para deficientes visuais não testados | | | |
|--|--|---|--------------------------------|
| TÍTULO | ASSUNTO | JOGO PROMOVEU INTERAÇÕES? | REFERÊNCIAS |
| Proposta de construção de uma aula inclusiva de Física sobre o tema Energia. | Planejamento de uma sequência didática de aulas inclusivas de física. Em uma das aulas foi proposto o <i>Jogo das Usinas</i> sobre usinas termoelétricas e hidroelétricas, com cartões escrito em Braille. | Apresenta potencial de promover interações, mas não foi testado | MOREIRA; CATARINO; LIMA (2015) |
| Aplicativo de Quiz sobre Química Inorgânica acessível a pessoas com deficiência visual: QuiSalino | Proposta de jogo Quiz sobre Química Inorgânica para pessoas com deficiência visual. | Apresenta potencial de promover interações, mas não foi testado | VAZ; RAMOS; ALMEIDA (2016) |

Fonte: (das autoras, 2017)

Moreira, Catarino e Lima (2015) apresentam uma proposta didática inclusiva para aulas de Física com o tema energia em usinas termoelétricas e hidrelétricas. O planejamento envolve um jogo, a nível do Ensino Médio, acessível a alunos com deficiência visual e videntes, pois os cartões do jogo foram produzidos em Braille e em tinta. O jogo é composto por doze cartões com perguntas e dois dados em alto relevo.

As regras definem que a turma deve ser dividida em duas equipes e cada uma delas deve ler as perguntas dos cartões para a equipe adversária. Embora não tenha sido testado, identifica-se que o jogo pode promover interações entre os participantes, pois para tentar responder corretamente as perguntas, provavelmente, haveria troca de informações entre os membros de cada equipe.

Vaz, Ramos e Almeida (2016) desenvolveram um jogo de Química acessível a pessoas com deficiência visual no qual as informações descritivas podem ser lidas por um leitor de tela. Os autores escolheram a disciplina Química, pois, segundo eles, a mesma apresenta imagens, gráficos, estruturas e fórmulas que geram dificuldades de entendimento para pessoas com DV. O aplicativo no formato *quiz* destina-se ao ensino de Química Inorgânica, especificamente ao assunto "sais". São descritas informações contextualizadas sobre o tema e perguntas sobre a nomenclatura e as fórmulas de determinados sais. O jogo não foi testado, mas poderia ser compartilhado entre alunos com deficiência visual e alunos videntes, já que ambos os públicos podem ter acesso às informações do jogo.

Considerações Finais

Na base de dados do Scielo verificamos que, apesar de haver um número significativo de artigos sobre ensino de Ciências, não haviam artigos sobre uso de jogos pedagógicos, nesta área, para alunos com deficiência visual.

No Periódicos da CAPES haviam muitos trabalhos relacionados aos descritores pesquisados individualmente ou agrupados de dois a dois. Porém, não foram encontrados artigos relacionando os três assuntos ao mesmo tempo. Apenas dois (2) entre os artigos encontrados se relacionavam a jogos pedagógicos e deficiente visual, no entanto não eram jogos sobre o ensino de Ciências.

No Google Acadêmico foi encontrado um grande número de trabalhos relacionados ao Ensino de Ciências, no entanto foram encontrados poucos trabalhos sobre jogos pedagógicos para deficientes visuais. Do total de trabalhos encontrados

para jogos pedagógicos, apenas 0,25% tratavam de jogos pedagógicos na área de Ciências para deficientes visuais. Dos jogos testados em escolas regulares 67% promoveram interações entre alunos com e sem deficiência visual, demonstrando que materiais didáticos devidamente adaptados favorecem a inclusão de pessoas público alvo da educação especial.

Diante da escassez de trabalhos publicados no Brasil nas fontes pesquisadas, concluímos ser necessário estimular a produção acadêmica sobre o desenvolvimento e a utilização de jogos pedagógicos na área de Ciências, pois acreditamos que estes podem contribuir para a educação e socialização de alunos com deficiência visual incluídos nas escolas regulares. É importante ressaltar que tal material deve ser devidamente adaptado afim de favorecer a interação entre pessoas com e sem deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Ciências Naturais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, é indispensável para a formação de pessoas atuantes na sociedade. O conhecimento do próprio corpo oferece informações que podem contribuir para a adoção de cuidados com potencial para evitar problemas como: doenças causadas por hábitos precários de higiene; doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada. A alfabetização científica e o conhecimento sobre questões que envolvem clonagem, transgênicos e célula tronco permitem a participação ativa em decisões relacionadas a Ciência e a Tecnologia. A conscientização sobre os impactos antrópicos no meio ambiente pode estimular a busca por medidas para mitigar danos ambientais como o controle biológico de pragas ao invés de agrotóxicos; incentivos ao uso de fontes alternativas de energia e a promoção de sistemas agroflorestais.

Enfim, muitos debates devem ser estimulados a fim de buscar soluções capazes de melhorar a qualidade da vida humana em ambientes ecologicamente diversos e inclusivos. Jogos desenvolvidos para o ensino de Ciências podem promover interações capazes de estimular a reflexão crítica. Além disso, podem motivar a aprendizagem de assuntos relevantes para a cidadania.

Referências

ARAGÃO, Amanda Silva. O ensino de química para alunos cegos: possibilidades e desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, UNICAMP, Anais, Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 005927-005938. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/3432p.pdf> Acesso em 01 mai. 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1ª ed., São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BATISTA, Cecília Guarneiri; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>> Acesso em 20 set. 2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> Acesso em 20 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107p.

JANN, Priscila Nowaski; LEITE, Maria de Fátima. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de Ciências e Biologia. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 282-293, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a22.pdf>> Acesso em 12 mai. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994, 261p.

MARIANO, Monaliza Ribeiro. Validação de jogo educativo tátil para deficientes visuais sobre drogas psicoativas, 2014, 113f. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15633>> Acesso em 01 mai. 2017.

MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta; ARAGON, Glauca Torres. Reflexões sobre o Processo de Formação de Conceitos Científicos em alunos com Deficiência Visual: Contribuições para Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, São Paulo, Anais, São Paulo, 2015, p. 1-8. Disponível em <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1124-1.PDF>> Acesso em 22 mai. 2017.

MOREIRA, Julio Cesar dos Santos; CATARINO, Giselle Faur de Castro; LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa. Proposta de construção de uma aula inclusiva de Física sobre o tema Energia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia, São Paulo, Anais, Águas de Lindóia, 2015, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1293-1.PDF>> Acesso em 01 mai. 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun., 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>> Acesso em 12 mai. 2017.

SILVA, Laianna de Oliveira. Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual. 2014, 99f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17354>> Acesso em 01 fev. 2017

SOARES, Karla Diamantina de Araújo; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Astronomia para deficientes visuais imovando em materiais didáticos acessíveis. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5, 2012, Niterói, Anais, Niterói, 2012. Disponível em <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/ASTRONOMIA-PARA-DEFICIENTES-VISUAIS-IMOVANDO-EM-MATERIAIS-DID%C2%A6TICOS-ACESS+VEIS1.pdf>> Acesso em 01 mai. 2017.

VAZ, Priscila Thais; RAMOS, Aline Alves; ALMEIDA, Siralberto Souza Leitão de. Aplicativo de Quiz sobre Química Inorgânica acessível a pessoas com deficiência visual: QuiSalino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5, 2016, Uberlândia, Minas Gerais, Anais dos Workshops, Uberlândia, 2016, p. 309-316. Disponível em <<http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6943>> Acesso em 01 mai.2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, 1896-1934. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael, *et al.* Org. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 > Acesso em 22 mai.2017.

Data de envio: 23 de novembro de 2017

Data de aceite: 24 de junho de 2018.

NOTAS SOBRE CINEMA E EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ESTÉTICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Márcia Ferreira Torres Pereira⁹⁷

Resumo

O artigo enfatiza estudos sobre estética, educação e imagens da arte, considera a reflexão filosófica acerca da realidade histórico-cultural contemporânea, do conceito e do sentido da formação estética como possibilidade de emancipação humana, na trajetória dos teóricos: Aumont; Badiou; Haroche e Aubert; Kracauer; Schiller; Wulf; Adorno; Horkheimer e Benjamin. A estética como conhecimento histórico exige reflexão, considera as percepções sensíveis, propõe uma educação crítica e a busca pelo conhecimento capaz de oportunizar o movimento do pensamento ético e político na condução de outros conhecimentos. O estudo sobre o cinema, como manifestação artística, abarca aspectos filosóficos e estéticos no contexto de suas relações com o saber e sua contribuição para o processo de formação.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Autonomia. Estética. Cinema.

NOTES ON CINEMA AND AESTHETIC TRAINING EXPERIENCE FROM AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE

Abstract

The article emphasizes studies on aesthetics, education and images of art, considers the philosophical reflection on the contemporary historical-cultural reality, the concept and the sense of aesthetic formation as a possibility of human emancipation, in the trajectory of the theoreticians: Aumont; Badiou; Haroche and Aubert; Kracauer; Schiller; Wulf; Adornment; Horkheimer and Benjamin. Aesthetics as historical knowledge requires reflection, considers perceptions sensitive, proposes a critical education and the search for knowledge capable of providing the movement of ethical and political thinking in the conduct of other knowledge. The study of cinema, as an artistic manifestation, encompasses philosophical and aesthetic aspects in the context of its relations with knowledge and its contribution to the process of formation.

Key-words: Education. Culture. Autonomy. Aesthetics. Movie theater.

⁹⁷Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pelo Programa de Pós-Graduação da UFG, linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Pesquisadora do diretório de pesquisa Teoria Crítica, Cultura e Educação Universidade Federal de Goiás (dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/9589142141326535141933). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA). Projeto de Pesquisa Trabalho Docente, Racionalidade e Adoecimento na Universidade - Barbárie oculta e aparente em “estado da arte”. Docente da Unidade CEPAE-UFG. E-mail: marciafortresp@gmail.com. Contato telefônico: (62)39213865 e (62)984748901.

Introdução

Este artigo visa empreender uma reflexão a partir da relação entre estética, educação e imagens da arte. Objetiva-se, portanto, tratar do sentido emancipatório que a estética possibilita à formação, considerando o aprofundamento teórico dos referenciais sobre o estudo da estética e seus desdobramentos ao conferir à realidade social histórica moderna/contemporânea o seu lugar para relacionar a estética à cultura e educação.

A discussão da qual este texto se ocupa proporciona um diálogo entre os teóricos estudados, como: Aumont (2001); Badiou (2015); Haroche e Aubert (2013); Kracauer (2009); Schiller (2013); e Wulf (2013); somado ao referencial bibliográfico Adorno (1970, 1994, 1995, 1995^a, 1998, 2003, 2009); Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1992, 2011) devido à proximidade sobre os fenômenos que incidem sobre a formação estética e o seu sentido emancipatório (*Mündigkeit*), assim como Schiller que pensou a educação estética como uma educação para a emancipação (*Bildung*) oposta a semi-formação (*halsbildung*). Schiller referia-se a uma educação em processo⁹⁸ sobre a formação do “homem cultivado”⁹⁹ e “nobre”¹⁰⁰.

Entrementes, se Schiller estava convicto sobre a importância da educação estética capaz de desencadear possibilidades de superação das cisões e unilateralizações da modernidade nascente, os avanços culturais para a formação de uma autoconsciência filosófica, desde as Luzes, segundo Adorno e Horkheimer (1985),

⁹⁸ “[...] trabalho para mais de um século [...] começar a criar cidadãos para a consituição, antes de dar uma constituição aos cidadãos [...] O caráter do cidadão depende tanto da constituição quanto esta repousa sobre o caráter do cidadão [...]” (Cf. Carta ao Príncipe de Augustenburg de 13 de julho de 1793, em Obras de Schiller – edição nacional, v. 26: Cartas de Schiller [1790-1794]. Editado por Edith Nahler e Horst Nahler. Weimer: Verlag Hermann Böhlau Nachfolger, 1992, p. 264). (*tradução nossa*).

⁹⁹ “O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (SCHILLER, F. 2013, p. 31).

¹⁰⁰ “[...] Deve ser dita nobre a alma que tenha o dom de tornar infinitos, pelo modo de tratamento, mesmo o objeto mais mesquinho e a mais limitada empresa. É nobre toda forma que imprime o selo da autonomia [...]” (SCHILLER, 2013, p. 120).

apresentaram resultados opostos decorrentes de uma cultura heterônoma¹⁰¹; entre cultura e arte, entre a natureza sensível e a razão humana, consequência da própria forma de organização social da sociedade moderna em que a cultura tem o princípio da liberdade sacrificado.

Para refletir sobre estas relações este texto foi organizado em três partes, tomando como ponto de partida as transformações históricas da realidade moderna, que incide pensar sobre a necessidade de uma educação para a emancipação dos sujeitos.

Assim, a primeira parte deste artigo destaca a constituição formativa dos sujeitos a partir da racionalidade moderna. Compreendendo que a totalidade social e do homem como sujeito histórico é capaz de autorreflexão. Em Kracauer (2009) destaca-se esta necessidade devido ao processo de desencantamento da sociedade capitalista, cuja cultura se manifesta na relação entre o instituído, entendido como norma e valor padronizados, que incidem sobre o sujeito, e o instituinte, isto é, os processos que modelam e massificam novas formas de produzir a vida social de forma instrumentalizada, obstaculizando a experiência filosófica da reflexão, que implicaria numa tomada de consciência sobre a realidade social.

Nesse sentido, cabe ressaltar que tal experiência consiste na formação de uma consciência verdadeira para a autonomia, ou seja, para o esclarecimento (*Aufklärung*), considerando que as diretrizes e a reprodução da vida em sociedade contribuem para que a adaptação dos indivíduos contínua, em um processo de reforço sistêmico de tendências sociais dominantes da sociedade capitalista. Trata-se do campo estético, ou seja, o campo da percepção. É necessário perceber que a estrutura social não é exógena, pois os indivíduos não ficam fora dela, por isso a autorreflexão, embora exercida aos poucos, é um resíduo contra o determinismo histórico.

Embora a concepção de autoridade proporcione realidades objetivas de liberdade na formação de subjetividades, para os frankfurtianos Adorno e Horkheimer

¹⁰¹Contrapõe a autonomia no sentido da moralidade kantiana, que é o princípio da vontade independente, sendo “o homem dessa vontade não um simples objeto da legislação universal imposta pela lei moral, é necessário que ele seja o seu autor” (PASCAL, 2005, p.132).

(1985) os aspectos políticos e culturais, no âmbito da realidade objetiva da sociedade administrada pela lógica capitalista, concentram-se nos mecanismos ideológicos de dominação, devendo ser considerados como desafios à humanização na luta para a concretização de uma formação para a autonomia e, conseqüentemente, para a necessidade de uma educação que os indivíduos não se identifiquem com esses determinismos sociais, mas que seja para a resistência.

A questão que se coloca é sobre a degradação da identidade dos sujeitos sociais devido à experiência danificada da reflexão. Isso leva a pensar sobre o quanto as diretrizes da produção e da reprodução da vida na sociedade capitalista obstaculizam a autonomia e a consciência dos indivíduos. Trata-se de um caminho que pode se alcançar sem a autointerpretação fragmentada dos sujeitos modernos, sem a usual prática irrefletida que impede de perceber o caráter irreal da realidade. É necessário retomar o pensamento crítico a esta totalidade social que age continuamente sobre os indivíduos, insuficiência que não pode permanecer para sempre velada.

No contraponto desta realidade, a segunda parte desta discussão apresenta as contribuições de Friedrich Schiller para tratar, sobretudo, da educação estética para a formação humana no seu sentido emancipatório. Acrescenta-se a esta discussão a importância da educação estética na perspectiva de Theodor Adorno como um pensador que concebe a arte como caminho para a formação humana. No que diz respeito ao sentido e significado da estética e da educação, importa esclarecer que a estética é compreendida como um conhecimento histórico que abarca percepções sensíveis à realidade que envolve o sujeito, intervindo e abrindo a perspectiva do que é arte.

Embora evidencie uma racionalidade técnica no decurso da história moderna e contemporânea, que oriente os processos de formação humana para conduzir os homens à “invisibilidade”¹⁰², contraditoriamente a imagem na cultura moderna exerce

¹⁰²Termo utilizado por Claudine Haroche e Nicole Aubert (2013) para referir-se ao *estatuto contemporâneo da invisibilidade* que “diz respeito aos indivíduos quanto às instituições, aos organismos,

poder devido à sua potência sobre a imaginação (*Einbildungskraft*), o fazer humano e seu cotidiano. Cabe à estética, nesse sentido, promover percepções sensíveis, o despertar de sensações, como também, a formação humana para autonomia, propondo uma educação para a reflexão e a busca pelo conhecimento capaz de oportunizar o movimento do pensamento dialético que abarque a ética e a política na condução de outras formas de conhecimentos como os científicos, filosóficos e artísticos.

As diferentes formas de arte são meios que podem conduzir a uma formação estética, transformando pensamentos e conceitos. Portanto, para refletir criticamente, a formação estética, tendo o cinema como contribuição do fenômeno educativo para o reconhecimento da formação em seu sentido emancipatório, faz-se necessário refletir, na terceira e última parte deste trabalho, sobre o cinema e seu aspecto filosófico e estético, no contexto de suas relações com o saber e sua contribuição para o processo de formação estética.

1 – (De) formação do sujeito moderno

Sobre este aspecto relativo à produção cultural na realidade moderna, Adorno e Horkheimer (1985) cunharam o conceito de indústria cultural¹⁰³, a partir da produção

às empresas. Este estatuto da invisibilidade aparece como uma tendência carregada, pouco discernível à primeira vista, que é profundamente reveladora de formas inéditas de inexistência para as instituições, de destituição, de privação di si para os indivíduos (p.86).

¹⁰³ Expressão usada pela Escola de Frankfurt para aludir à manipulação das consciências pelos meios de comunicação. “[...] não se trata em primeiro lugar das massas e nem das técnicas da comunicação como tal, mas do espírito insuflado nessas técnicas: a voz do ‘dono’ ”. Com efeito – argumenta Adorno – os atuais veículos de comunicação não são instrumentos neutros, preenchidos, em seguida, por conteúdos ideológicos, mas instrumentos ideológicos já de saída. Tanto é verdade que a indústria cultural é qualificada não tanto pelos conteúdos, ou seja, por aquilo que diz, porém mais pelas técnicas expressivas usadas, ou seja, pelo modo como diz o que diz. Técnicas que visam substancialmente a produzir, nos indivíduos, estados de paralisia mental acompanhados da aceitação passiva do existente. De resto, observa Adorno –, “o imperativo categórico da atual indústria cultural, diferentemente do kantiano, nada mais tem em comum com a liberdade, pois soa simplesmente: ‘você precisa adaptar-se,

ideológica do capitalismo tardio, denunciando a primazia da técnica e a produção de esquemas de pensamento para programar suportes à sua manutenção ao que, dialeticamente, deve promover a reflexão crítica para justificar a necessidade de uma educação emancipatória mediada pela estética, cuja contribuição deve ocorrer no âmbito da consolidação de uma relação entre a cultura e a experiência da reflexão.

Em Adorno e Horkheimer (1985) a existência de um conjunto de mecanismos de dominação social encontram-se no interior da indústria cultural e anuncia as intenções dos mesmos sobre os indivíduos, mais uma vez ressaltando o que a ideologia progressista e ocultada, tem sua funcionalidade permeada pela dialética entre avanço e declínio.

“tu deves submeter-te”, mas sem indicar a quê – submeter-se aquilo que de qualquer forma é o aquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia¹⁰⁴ da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 99).

Na modernidade, contudo, os conceitos funcionais de indivíduo e sociedade começaram a reprimir cada vez mais os conceitos substanciais, pois o sujeito já não é mais compreendido como entidade substancial, ou seja, idêntica a si mesma, capaz de autodeterminar sua própria essência, essa, muitas vezes confundida como consciência, já que se atribui ao sujeito as mesmas determinações da consciência, como: a autonomia; potencial de ações e condutas, unidade coerente das representações e da

sem especificar a quê; adaptar-se àquilo que imediatamente é, e ao que, sem reflexão sua, como reflexo do poder e da onipresença do existente, constitui a mentalidade comum. [...]. Tudo isso é eloquentemente exemplificado por fenômenos-chave como o cinema, o entretenimento e a publicidade, nos quais se demoram algumas páginas mais conhecidas da Dialética do Esclarecimento [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 645).

¹⁰⁴[...] ideologia' significa sociedade enquanto aparência. Embora seja mediada pela totalidade, atrás da qual se esconde a dominação do parcial, a ideologia não é redutível pura e simplesmente a um interesse parcial; por isso, de certo modo, está em todas as suas partes à mesma distância do centro (ADORNO, 1998, p.21).

personalidade, capacidade reflexiva do pensar entre outros atributos próprios do sujeito.

Para TÜRCKE (2010) há um campo de forças sociais que produz uma privação da atenção nos indivíduos, desde a infância, momento que muito antes de perceber os aparelhos tecnológicos como objetos já vivenciam essa privação do alcance dessa cultura com dificuldades para o estabelecimento das relações interpessoais, silenciando o desejo onde este busca o prazer da convivência, os quais as máquinas já não conseguem realizar, a mediação humana.

Entretantes, nesse mesmo momento da história, há uma inversão da emancipação em dominação, ocupando o cenário que serve de fundamento à racionalidade moderna e, conseqüentemente, incide sobre o conceito de sujeito. O modo pelo qual passou a ser compreendida esta categoria – o sujeito, não poderia deixar de ter conseqüências e, por isso, é necessário atentar para os processos de constituição do homem moderno, com suas exigências e auto identidade imediata, pois, mudanças culturais não se deixam perceber de imediato, significando a submissão de toda experiência possível ao primado da abstração que se deu a partir da organização da vida social. É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985) insistem na necessidade do pensamento racional denegar toda a força cognitiva da adaptação com a realidade.

Conseqüentemente, a padronização como um sistema de referência da indústria cultural impõe o que ela julga ser bom para todos e, despersonalizando sujeitos, busca imitações, impedindo a autonomia. Devido às formas universalizadas que impõem o estilo a serviço do consumo e da formação de comportamentos correspondentes e das formas de pensar e de sentir, a partir de um meio técnico, é que a cópia tem seu lugar. Assim também, menos pensamento, percepção e sensibilidade são interessantes posto que “a visibilidade está no centro do processo de produção, que se tornou, em grande parte, de consumo, a ponto de [...] a visibilidade de si, atualmente ser imposta ao indivíduo” (HAROCHE & AUBERT, 2013, p. 93).

Quanto mais o indivíduo se torna invisível, maior a força da manipulação e da administração social. Subsumido nos esquemas de referência sociais determinados, o indivíduo é imerso numa cultura que legitima os elos de fixação numa espécie de esquematismo, que consiste em “harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 73).

Desde os primeiros anos de vida de um indivíduo, a percepção se constitui numa relação decorrente de relações estruturais que configuram um contexto. Sucessivamente, as decorrentes e contínuas percepções são os contextos, criados pelos sujeitos sociais, que possibilitam a constatação de valores e significados, assim como de classificação e nomeação ao que é percebido. Ocorre que, no sistema visado pelo esclarecimento (*Aufklärung*)¹⁰⁵, em Adorno e Horkheimer (1985, p. 72), ao sujeito lhe é imposto os princípios da sociedade administrada por seu sistema dominante, ou seja, “[...] O burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento”.

Sob a égide desta condição, cuja lógica expressa sua contradição, em Haroche (2013, p. 95-96), diferentes formas de invisibilidade são apresentadas e “a primeira delas é a das massas pobres, ela é evidentemente imposta, indistinta, ameaçadora, pois nela o indivíduo não existe exatamente; ele tende a ser considerado a massa indiferenciada e, por esse fato, a não mais gozar de nenhum direito”. A face mistificadora sobre a totalidade que se impõe aos sentidos, condicionados pelos fins, antes que a percepção ocorra, é marcada no decurso da formação histórica dos sujeitos pelo poder da dominação social, anulando a possibilidade de integração entre indivíduos, para corresponder aos fins utilitaristas do sistema dominante e burguês, cuja primazia da técnica se manifesta,

¹⁰⁵Referente ao significado histórico-filosófico da Filosofia das Luzes ou Iluminismo e também no significado de *Aufklärung* designando, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.) (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 7).

cada qual executa a sua pequena ação na esteira de montagem, exercita uma função parcial, sem conhecer o todo. Similarmente ao desenho do estático, a organização situa-se acima da massa, uma figura monstruosa, cujo criador a subtrai do campo de visão daqueles que a realizam e que mal a tem como observadores – Ela é planejada segundo princípios racionais, dos quais o sistema taylorista extrai somente a última conseqüência (KRACAUER, 2009, p. 95).

A razão turva, apresentada pelo pensamento supracitado de Kracauer (2009), se manifesta na modernidade e não inclui o homem, antes, se fundamenta abstratamente onde situa o pensamento capitalista, instaurando um espaço cultural que abarca todas as formas de suas manifestações para o consumo e lucro. A dinâmica da cultura organizada por esta lógica tem seu conteúdo de falsidade, pois se posiciona em função de resultados, realizando reversibilidades necessárias para que o novo seja o produto do reciclável.

O universal não é uma substância própria, contraposta aos indivíduos e muito menos a mera soma dos mesmos, é uma realidade coesa dotada de força e poder capaz de autocrítica, capaz de produzir cultura fomentando questionamentos, reflexões contra o poder heterônomo em prol de uma educação estética, em sua dinâmica política e histórica, em permanente experiência compartilhada. Contudo, é percebendo a experiência do caráter contraditório da realidade social, que se pode pensar em uma sociedade diferente do que existe.

Com efeito, se a cultura deslocada de seu sentido, se manifesta para se fundir com a tecnologia que impôs, conforme cita Adorno e Horkheimer (1985), de um caráter “sempre idêntico”, a reprodutibilidade técnica se enaltece em detrimento do sujeito e determina, materialmente, as relações sociais, promove a manipulação das massas de consumidores com uniformizações em que os indivíduos, ainda que conscientes de tal movimento, a ele se adequam.

Haroche e Aubert (2013) ao considerarem a realidade moderna, observaram uma nova concepção de homem em que “o espaço interior, o espaço invisível na pessoa, no indivíduo, atualmente, tende a desaparecer: como tudo muda de forma

constante, tudo se generaliza em termos de intensidade, a dicotomia interior/exterior já não seria possível” (p.85).

A formação do indivíduo presencia um saber condicionado ao sistema econômico e, portanto, cada vez menos subjugado a sua própria razão. Ao homem que se espelhava no cidadão da *Polis*¹⁰⁶ grega, em cuja razão moderna havia este ideário, para reconhecer a dignidade dos homens, a liberdade, a beleza e a força; contraditoriamente à indústria criada pelos conhecimentos produzidos pelos homens, foi dada autoridade sobre o seu próprio destino. Cindido de sua própria condição para a autonomia de seu pensamento, o sujeito se justifica na utopia de que o belo ideal é inalcançável ao homem. Essa “servidão voluntária”¹⁰⁷ substituiu o objetivo iluminista de dominar a natureza para, através de sua própria criação – a técnica – negar tudo o que é próprio da vida, tornando-a invisível.

Os modos de produção da vida em sociedade se pautaram por um processo de fragmentação contínua fazendo parte das formas de individualismo contemporâneo, conforme cita Haroche e Aubert (2013, p. 103):

Hoje consumidor, mas antes de mais nada objeto de consumo, consumido, consumindo, o indivíduo deve se vender e se consumir constantemente, e assim exigir nas telas, nas tecnologias contemporâneas, mostrar-se, exhibir-se de forma reiterada; ele se encontraria diante de uma iniciação contínua que põe em xeque a capacidade de vontade, de escolha, de reflexão, a capacidade psíquica de atividade no consumo, levando em última análise à passividade e à submissão, até mesmo a supressão de si.

De acordo com a citação supracitada, uma proximidade ao pensamento de Adorno (2009) é possível em relação à visibilidade, considerando a emancipação como mote da discussão, que consiste em romper com a fixidez do pensamento, bem como ressaltar a importância de se elaborar o passado como forma de conhecer as causas

¹⁰⁶ *Pólis* – Caracteriza-se por ser um instrumento político excelente, “a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e domínio sobre outrem” (VERNANT, 2008, p.54).

¹⁰⁷ A expressão “Servidão voluntária” utilizada como parte do título do segundo capítulo dessa dissertação, também encontrada na obra de Discurso da Servidão Voluntária de Etienne de La Boétie, distingue-se da temática abordada pela autora desse estudo teórico e bibliográfico.

que permitiram o sofrimento humano. Nesse aspecto, cumpre-se o sentido da obra de arte na filosofia adorniana: “[...] que seria da arte enquanto historiografia, se ela se desembaraçasse da memória do sofrimento acumulado?” (ADORNO, 1970, p. 291).

Retirar o “véu da invisibilidade” sobre as causas que permitiram que a formação dos homens se mantivesse sob o jugo da dominação social e de uma racionalidade que impede autonomia significa eliminar essa repetição, assim como a educação para adaptação da realidade em que a permanência das causas se expressa nessa condição invisível.

2 - Sentido e significado da estética e da educação moderna

A racionalidade moderna ao se caracterizar como negação do que não era racional, inclusive no próprio sujeito, converteu-se em autopreservação, portanto, em adaptação (ADORNO, 1995). Embora a exclusão do não-racional tenha se evidenciado com intentos modernos em favor do esclarecimento da razão, este se tornou totalitário sob o discurso do domínio da natureza e o ser humano deixou-se dominar.

A racionalidade moderna eliminou a natureza daquilo que o ser humano conserva em si mesmo, no seu interior, gerando um tipo de violência psicológica situada na constituição da subjetividade do sujeito moderno. Sobre este aspecto confere Haroche e Aubert (2013, p. 105. *grifo da autora*) uma reflexão:

Em nossos dias, só a aparência visível estaria no centro da construção e da identidade do sujeito. *A obrigação da visibilidade* e a imagem de si contínua conduzem à deslegitimação, à proibição completa da invisibilidade; elas suprimem a reflexão, a contemplação e o direito de se calar, podendo então aparecer como uma das formas derradeiras de controle, de destituição, de privação de si.

Nesse contexto, pode-se considerar que o sujeito se constitui na base da violência para se integrar a sociedade regida pelos mecanismos de dominação, que incidem sobre a artificialidade da luta pela autopreservação. Diante da impossibilidade

de manifestar sua capacidade de sentir e estabelecer vínculos comprometidos com a diferença, manifesta-se a indiferença, inclusive o sofrimento de si mesmo e do outro. A imagem do sujeito é, portanto, prefigurada pela exigência da real visibilidade que se configura como simulacro, impedindo que sua invisibilidade venha se tornar visível.

Sobre esse aspecto da reflexão, a imaginação, característica distinta do homem, consiste no caminho para que a criação venha se expressar, pois “sem a imaginação não haveria *memórias ou projeções* de futuro” (WULF, 2013, p. 27). Pode-se dizer que a educação para a emancipação visa alcançar a dinâmica da imaginação e da reflexão crítica, condição para desvelar as contradições a partir das relações entre universal e particular, numa relação ambivalente que deve, primeiramente, produzir no sujeito o estranhamento sobre o imediato.

Faz-se necessário anunciar uma mudança de ênfase sobre o que a imediaticidade desta realidade se encarrega de manter sobre o pensamento, sobre o objeto e a falsidade do conceito, ou seja, uma formação que confere a experiência catártica, denunciando a retirada dos efeitos éticos da formação humana.

Wulf (2013, p. 48) cita Ricoeur para esclarecer essa experiência:

De acordo com Aristóteles, ações miméticas não criam cópias da realidade pelas quais a diferença entre o modelo e representação supostamente desaparecem. Os processos miméticos levam à imitação simultânea e à mudança; eles buscam o “embelezamento” e “aperfeiçoamento”, uma “imitação criativa”. A representação de Aquiles e Homero é um exemplo disso. Apesar de Aquiles ser representado como um homem de pavio curto, imprudente, ele ainda aparece predominantemente como um herói notável. Na literatura, o processo mimético leva ao modelamento do possível e do geral. Isso coloca um novo elemento em jogo ao processo de imitação, que não é parte puramente do processo de representação.

Ao considerar a formação estética como elemento significativo à emancipação do indivíduo, cabe ressaltar a importância inicial da educação para a adaptação e sua relação com a cultura, considerando os processos miméticos da formação da criança, incidindo sobre a imaginação, ao que em Wulf (2013, p. 14) “a educação pode ser

compreendida como um processo mimético no qual a crítica aos modelos também desempenha um papel importante”.

A emergência da reflexão na formação do indivíduo moderno/contemporâneo tem como base, a troca como elemento determinante nas relações entre os homens, em que a aquisição mimética dos padrões culturais estabelecidos confere correspondência às imagens produzidas pela cultura como se fossem reais. Imitar significa copiar e, por isso, pode gerar competitividade, rivalidade e violência (WULF, 2013).

Na formação do homem moderno, a imagem assumiu sua expressiva difusão através da incorporação e atribuição de sentido aos produtos culturais socialmente produzidos, cujas instituições, em especial a escola, enraízam suas formas de produzir os conhecimentos e produções historicamente construídas. Todos estes elementos constituem o aprendizado que, em grande medida, afeta subjetividades de modo ambivalente, como cita Wulf (2013, p. 55):

Processos miméticos também são conectados com os processos pelos quais somos afetados por experiências nas quais nossas subjetividades se dissolvem no caos da violência descontrolada. Esses processos também envolvem confrontos com o poder, a dominação, a violência e a opressão, que são parte de toda a cultura e nas quais os processos miméticos estão repetidas vezes imersos. O círculo vicioso de violência é um exemplo da estrutura mimética de muitas formas de violência (Girard, 1996). Entretanto, os processos miméticos também estão ligados a aspirações por formas de experiências de formas de vida superiores, nas quais “experiências de vida” podem ser buscadas e encontradas (Adorno, 2004).

2.1 - Contribuições de Friedrich Schiller e Theodor Adorno

Como Schiller (2013), Adorno e Horkheimer (1995) pensaram numa educação para a emancipação e a formação de uma individuação que confere liberdade. Ao tratar de uma “arte formadora de almas” e propor a relação entre “juízo estético aos

princípios da razão”, em sua obra, Schiller (2013, p. 31, Carta IV) afirmava que o homem pode ser “oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos”. A preocupação de Adorno (1995a) permanece urgente, ao que parece cotejar a presença da barbárie na constituição do sujeito moderno, fato que “a tendência global da sociedade engendra hoje, por todas as partes, tendências regressivas [...] pessoas com traços sádicos reprimidos” (p. 112).

A educação estética pensada por Schiller (2013) confere em Kant suas bases e, por isso, busca o estágio fronteiro entre o sensível e o racional:

O impulso sensível exclui de seu sujeito toda espontaneidade e liberdade; o impulso formal exclui do seu todo dependência e passividade. A exclusão da liberdade é necessidade física, a da passividade é necessidade moral. Os dois impulsos impõem necessidade à mente: aquele que por leis da natureza, este por leis da razão. O impulso lúdico, entretanto, em que os dois atuam juntos, imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo; pela supressão de toda contingência ele suprimirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem tanto moral quanto fisicamente (SCHILLER, 2013, p. 70, Carta XIV).

A compreensão de que a estética realizará essa relação é para Schiller (2013) formativa, pois este considera a estética como a matriz do pensamento e da ação, exercendo, pelo impulso lúdico, a tensão necessária para uma livre determinação, sendo esta uma tarefa da cultura que busca a emancipação do homem. Seu objetivo refere-se ao que está para além da natureza humana, na busca contínua do embelezamento de sua existência.

Para ilustrar a relação entre razão e sensibilidade, Adorno (1995) afirma que a exigência de emancipação (*Mündigkeit*) versa no rompimento com a visão de totalidade sobre a realidade moderna, que a tudo integra e faz com que os sujeitos sociais se identifiquem com ela. Para tanto, considera importante a mudança do conceito de totalidade, conceito que a racionalidade técnica exige conciliar o sujeito à

realidade sem reflexão, cuja frieza é também manifesta e desempenha o caráter da dureza, reprimindo toda sensibilidade.

Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas [...]. As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém que ela é o prolongamento do braço humano – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, tem sido velados e expulsos da consciência das pessoas. [...] O tipo propenso é a fetichização da técnica está representado por pessoas que dito de forma simples, são incapazes de amar (ADORNO, 1995a, p. 118-119).

Isso equivale dizer da necessidade de mudar o conceito tradicional de estética para um conhecimento autêntico à transcendência do conceito, esvaziando-se de suas projeções autoritárias determinadas nesse período histórico. Nesse sentido, a aparência lógica que confere o engano se aproxima do pensamento de Schiller (2013) ao apresentar o conceito de aparência pelo seu avesso, isto é, pela negatividade do conceito lógico. A cultura contemporânea da aparência que confere ao real uma falsa liberdade, se passando por uma autêntica liberdade como propõe a indústria cultural, remete “à carência de realidade e adesão ao real como meros efeitos da privação, a indiferença com a realidade e o interesse pela aparência são uma verdadeira ampliação da humanidade e um passo decisivo para a cultura” (SCHILLER, 2013, p. 124, Carta XXVI).

Se esta é a proposta da educação estética para a emancipação, cuja promessa é o domínio da natureza e direito humano, no avesso de seu entendimento, significou a sua própria negação, pois os indivíduos ao dominarem o outro, foram também, dominados. Subjacente a autonomia da razão, conferiu-se objetificação. O entendimento exige reflexão, que também é um trabalho, uma forma de práxis, pois dá forma a uma matéria.

É sobre essa realidade que Adorno (2009) coteja a necessidade da reflexão, da “percepção original” como concebeu Kant (1983), a concentração elementar, diferenciada da concentração que se tornou sistemática e que envolve grandes

mudanças. As estratégias de saída deste estado de impotência poderão ser individuais ou coletivas, o aprendizado depende da repetição do mesmo e até da reprovação do que não se pode mais aprovar quando se faz autocrítica.

O desenvolvimento crítico da reflexão adorniana chama à atenção para a necessidade de uma estética cuja exigência é a experiência do pensamento para um segundo retorno ao sujeito sensível e racional, capaz de realizar constante exercício de desbarbarização pelo qual ele mesmo se constituiu.

Em Schiller (2013, p. 126) em sua Carta XXVI, o filósofo propõe:

A aparência é estética somente quando *sincera* (renunciando expressamente a qualquer pretensão à realidade) e quando *autônoma* (despojando-se do apoio da realidade). Tão logo seja falsa e simule realidade, tão logo seja impura e careça da realidade para seu efeito, ela torna-se nada mais que um baixo instrumento para fins materiais e nada pode provar quanto à liberdade do espírito. Não é necessário, de resto, que seja sem realidade o objeto onde encontramos a bela aparência; basta que o nosso juízo não se atenha a esta realidade, pois enquanto a ela se atém, não é estético. (*Grifo do autor*).

Na possibilidade de referir-se a autonomia da razão para não se ater a realidade, Schiller (2013) afere importância à reflexão, conforme a citação supracitada, para preservar o que a realidade moderna destituiu: a cultura; como também adverte para a necessária revolução sobre a maneira de sentir, realizando esta reviravolta na natureza humana já corrompida pela forma, pois “enquanto, contudo, a rude natureza for demasiado poderosa conhecendo outra lei senão da modificação pela modificação, ela resistirá àquela necessidade por seu arbítrio inconstante; a constância, por sua inquietação; à autonomia, por sua carência; a sublime simplicidade, por sua voracidade” (SCHILLER, 2013, p. 131, Carta XXVIII).

Essa discussão remete ao que Adorno (2009), citado por Pereira (2011), anuncia por analogia sobre a alegoria da caverna de Platão:

aqueles que viram a luz fora da caverna e não puderam interpretar a visão, cujas palavras não foram suficientes para exprimir, não

puderam passar pela experiência do processo, tornaram-se inabordáveis. Os homens que se conciliaram com a “luz” das ideias e acreditaram que eram a possibilidade da transformação, tornaram-se como ela, os iluminados identificados, os quais sob a representação idealizada de homens transformados se indiferenciaram (p. 93).

Adorno (1995a) acrescenta à discussão que a cultura moderna foi extremamente confrontada com suas próprias exigências, configurando-se como cultura da heteronomia em sentido kantiano oposto à autonomia¹⁰⁸. Por isso, a escola administrada pela lógica do consumo é decidida sob protocolos de identidade e diferenças, entre elementos sobre problemas que envolvem o racional e o irracional, sobre o que é necessário e o que é contingente.

Ao reproduzir uma gama de dispositivos padronizados, a falsa cultura acirra seus ordenamentos sobre a educação, o que nos permite afirmar que a escola (instituição) nasce de uma decisão sobre os critérios válidos de racionalidade, conforme o sistema social e historicamente constituído. Adorno (1995a) confere a isso as representações sobre a profissão de ensinar que conduzem a formação do professor, as quais escamoteiam a realidade em que o “eu” representado funciona como totalidade funcional, sujeito dos julgamentos estéticos pré-determinados.

Em Adorno (1970), cabe à estética sustentar novos modos de formalização e ordenações que não sejam mais assentados na repressão da experiência de não-identidade, mas pensar na promessa de uma nova ordem trazida pelo setor mais avançado da produção artística. O autor assumiu como necessário o fato de parar de ver a arte como a simples indicação de uma estética e assumi-la como setor privilegiado da história da razão. Afirma, ainda, que é preciso derivar todas as consequências do fato de uma certa experiência estética, com seus protocolos e

¹⁰⁸Autónomos – (grego) – independente, aquele que age por si mesmo, que define o próprio nómos, a lei, a norma que rege sua existência, conforme sua natureza (COELHO, 2004, p. 24). Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: KANT, I. Textos seletos. Petrópolis, R.J. Editora Vozes, 2008.

formalizações, fornecer o modelo de reorientação das categorias da dialética para pensar em conjunto, por exemplo, a categoria de sujeito.

A crítica de Adorno (1970) denuncia a obra de arte funcionalizada, ou seja, como mercadoria que “faz parte daquela parcela da dialética da *Aufklärung*, em que processo e regressão são idênticos” (Adorno, 1970, p. 100). A arte perde, portanto, a sua aura¹⁰⁹, aquele distanciamento que transcende a história, ou seja, que a distingue dos mecanismos de dominação e produtos massificadores da indústria cultural. Seu caráter prático como obra de arte na sociedade presente está distorcido, pois:

A fraude está no fato de a sociedade fazer com que as coisas pareçam existir em função dos homens, elas são produzidas em função do lucro [...]. Uma vez que uma utilidade em prol dos homens é libertada de sua dominação e exploração, seria o correto, nada é mais insuportável esteticamente do que a forma atual das coisas utilitárias subjugadas pelo seu oposto e deformadas por ele até a essência. [...] (ADORNO, 1967, p.124).

A cultura moderna/contemporânea encontra-se em estreita relação com a produção de mercadorias, as quais, devido à mundialização do capital econômico, torna-se possível comercializar bens simbólicos em detrimento da subjetividade. O desenvolvimento tecnológico cooptou a arte pela indústria para servir à produção que visa sua manutenção, sob a primazia da eficácia dos meios que sobrepõem à racionalidade dos fins e as esferas da subjetividade.

Adorno e Horkheimer (1985) ao denunciarem o caráter mercantil a que a arte é submetida, reclamam sua inversão para fazer valer a liberdade e a autenticidade da arte como oposto do produto da indústria. A arte em permanente relação com o contexto social em seu duplo caráter, ora se manifestando como elemento distinto da realidade empírica, sem produzir efeitos sociais, ora como fenômeno estético,

¹⁰⁹Termo compreendido como “trama peculiar de espaço e tempo: aparência única de uma distância, por muito perto que se possa estar”(p. 127). A “perda da aura” é a perda da excepcionalidade da obra de arte provocada principalmente pela fotografia e pelo cinema (BENJAMIN, Walter. Sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio D’Água, 1992).

manifestando seu efeito social, não se realiza concretamente, pois esta só poderia ocorrer na medida em que se constitui como autônoma.

Isso significa dizer que a arte para Adorno (1970) ao negar adaptação à realidade do existente instituído, realiza sua crítica pela expressão criativa de possibilidade da formação para emancipação. Tal perspectiva crítica da sociedade pelo viés da cultura, entendida como espaço privilegiado das manifestações simbólicas que constituem o sujeito, é o que este autor se põe a reivindicar. Sua autenticidade ocorre, entretanto, quando a arte se alia a tarefa premente de preservar a percepção e os sentidos, renunciando o sentir sobre o que não é dito de forma explícita na perspectiva que abarca o racional e o sensível, encontrando ecos em outras formas de perceber o mundo.

3 O cinema como manifestação artística e a formação estética

Ao analisar o cinema como manifestação artística, entende-se sua dinâmica como forma socialmente constituída devido ao seu caráter cultural ambivalente, ora como instrumento ideológico como se fosse uma manifestação oriunda da massa ora como potencial educacional.

Compreender as transformações de mundo pressupõe também considerar as transformações de outra ordem como a percepção humana. Afetado pelas forças produtivas e pelas relações de produção no processo histórico, o humano como natureza e como cultura se modifica, assim como a percepção humana. Conseqüentemente novas relações com a obra de arte são manifestadas, inclusive seu sentido e significado. Devido a estes fatores, a relação entre arte, trabalho e cultura na modernidade/contemporaneidade visa à educação estética como possibilidade emancipatória para proporcionar experiências que possibilitem a espontaneidade da formação de uma consciência das percepções.

Wulf (2013) confere à imaginação (*Einbildungskraft*) um movimento dialético de relações e de representações:

uma potência que faz o mundo aparecer ao homem, no sentido grego de *phainestai*¹¹⁰. [...] Por um lado, ‘fazer parecer’ implica que o mundo aparece ao homem e é percebido de maneira circunscrita pelas condições do ser humano. Por outro lado, ‘fazer aparecer’ significa conceber o mundo através de imagens mentais e criá-lo em conformidade formal (p. 22).

A justaposição das imagens em nossa percepção, consequência do poder da imaginação, permite descontinuidade de movimento e no interior do indivíduo se apresenta decodificada. Semelhante a esse movimento pode ser, para o cinema, o que o mundo visível se manifesta como recriação exteriorizada em prol da intenção emancipatória.

Diferentemente, em Adorno (1985), como já foi exposto anteriormente, a indústria cultural fornece sua ideologia para manutenção da realidade social capitalista e confere ao cinema outro aspecto: “o cinema integra várias camadas de modelos de respostas comportamentais [...] segundo os modelos que oficialmente visa” (p. 184)..

Não obstante, contrariando aos modelos que definem intencionalidades contrárias a formação para emancipação, a estética do filme deveria recorrer à experiência subjetiva, a uma narrativa que promovesse a experiência interior, a reflexão contemplativa. “O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência” (ADORNO, 1994, p. 102).

Para tanto, cabe considerar a filosofia no mote dessa discussão, entendida como um “despertar, [...] um momento de ruptura refletido no pensamento”, conforme cita Badiou (2015, p.36) ao dissertar sobre o cinema como experiência filosófica, que ocorre por uma relação paradoxal entre polaridades que possibilitam,

¹¹⁰ O termo “fantasia” está relacionado ao grego *phainestais*, no qual a ênfase principal recai sobre algo aparecendo ou sendo feito para aparecer. Em contraste, a ênfase no termo latino *imaginatio* está no processo de incorporar imagens, também acentuado no termo alemão *Einbildungskraft*. WULF, Christoph (2013, p. 22).

entre outras, explorar as fronteiras da arte para criar sínteses, ou seja, “a filosofia, ao pensar a ruptura, a escolha, a distância, a exceção ou a eventualidade do acontecimento, inventa uma nova síntese” (BADIOU, 2015, p. 42).

Embora os mecanismos de dominação se utilizem dos sentidos, das artes e dos conhecimentos para suas realizações, o cinema para Badiou (2015) é compreendido como o que guarda outras artes como a ideia da beleza do mundo sensível, a música enquanto dialética do visível e do audível, na narrativa do romance como forma de relato e a aura que conserva o ator do teatro, por isso, “desempenha um importante papel, pois modifica as condições de possibilidade da síntese” (p.45) .

É importante destacar que a leitura de Adorno citado por Caires *et al* (2017) nos faz entender que:

[...] existe algo que constitui sistematicamente no interior do discurso filosófico e que torna impossível a existência de respostas definitivas, qual seja: o *núcleo temporal da verdade*. Isso não significa aderir ao historicismo, que de forma mecânica, compreendia as idéias como reflexos imediatos do tempo histórico e do *topos* social onde são gestadas. A filosofia, ao invés disso, é o esforço de articulação conceitual, de modo a tornar perceptíveis os modelos de racionalidade que ordenam a realidade e seu movimento.

Quando Adorno (2009) sugere a emergência de uma nova racionalidade na qual intuição e conceituação não se abdicam, ele propõe uma racionalidade que se oponha à indústria cultural para não tolher a sensibilidade e o entendimento.

Nesse sentido, segundo Aumont *et al* (2012), o cinema, ao ser reconhecido como arte no século XX, houve um empenho em desenvolver suas capacidades de narração, possibilitando uma experiência estética, conferindo aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento e ao nosso entendimento, a dimensão de sensibilidade.

Chama a atenção o “fermento orgânico” do cinema como arte emancipada, pois, nesse processo entre a ficção e a realidade, há uma consciência da relação arbitrária que o trabalho artístico estabelece com a realidade, ainda que haja a intenção de transpô-la rigorosamente. O caráter subjetivo deixa transparecer a

subjetividade do autor, o que denota a possibilidade de emancipação tanto do autor como também do espectador, abrindo brechas para a reflexão e, conseqüentemente, para a criação sem sacrificar a mediação entre a lógica da obra e a do sistema social, pelo qual o cinema tenta aproximar.

A forma como a narrativa é elaborada no espírito do espectador é o que Aumont *et al* (2015) se refere quanto ao desenvolvimento fílmico:

Portanto, já não se trata aí da história tal como é possível reconstruí-la, uma vez concluída a leitura da narrativa (a visão do filme), mas da história tal como formo, construo, a partir dos elementos que o filme me fornece “gota a gota” e, também, tal como meus fantasmas do momento ou dos elementos retidos de filmes vistos anteriormente me permitem imaginá-la.

Para pensar numa educação estética a partir do cinema, o espectador deve sentir a necessidade da reflexão, com possibilidade de realizar o esforço intelectual, conhecendo os meios fetichizados que impedem autonomia e, portanto, deve se afastar do caráter coletivo *a priori* para se por à serviço da intenção emancipatória, para chegar à coisa mesma, ou seja, se permitir pensar e fantasiar livre do controle de identificação imediata com a realidade, sem ser adestrado.

A conscientização da educação estética do cinema requer compreender o que Benjamin (2011) afirmou:

A natureza que se dirige à câmera não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. [...] Ela (a câmera) nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional (BENJAMIN, 2011, p. 189-190).

Considerações finais

A experiência estética se concretiza no desafio entre subjetividade e objetividade, um desafio capaz de produzir o que tem de artístico no sentido da formação para a emancipação, ou seja, é significativo à formação estética em que haja visibilidade das contradições e não uma projeção do real sobre a arte, subsunção dos sujeitos frente à obra de arte.

No caso do cinema a instância narrativa deve ser propositalmente evidenciada entre os personagens, trata-se de uma história sendo contada ao público. O filme em seu caráter artístico, que promove a educação estética para a emancipação, não apresenta o mundo fictício que garante a imersão do público na história, antes relaciona elementos clássicos e ilusionistas sem o aparato tecnológico capaz de impedir que o público possa imaginar, sentir e refletir.

A educação estética versa, portanto, na conscientização do distanciamento entre sujeito e objeto, o que não impede o sujeito de sentir e refletir sobre a obra de arte, é, portanto, elaboração, exercício do conhecimento da verdade ou do que aparece como verdade. É pela forma aberta da arte que é possível verificar que o filme proporciona o distanciamento necessário para o exercício do pensamento crítico, sem que o universal da realidade social venha a exercer o seu domínio sobre o particular.

Por fim, proporcionar o estudo do cinema como elemento artístico na educação é significativo para possibilitar uma reeducação dos sentidos, pois ele condensa sua centralidade ao considerar as demais artes, como a música, a literatura, o teatro, a pintura e a fotografia. Além desse aspecto, a universalidade, como expressão do social, ganha outra significação a partir do terreno estético, na medida em que o indivíduo não pode apenas reproduzir o novo, mas a possibilidade de subverter esse universal. A possibilidade de uma formação estética tem como mote perceber em que a arte obedece à sociedade e em que ela é reação, autonomia necessária à perspectiva emancipatória.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, T. W. Funktionalismus Heute. In: _____. **Onhe Leitbilde**. Parva Aesthetica. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967, p. 164.
- _____. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1970.
- _____. Notas sobre o filme. In: COHN, G. (org.). Thedor W. Adorno: **Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994, pp. 100-107.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995a.
- _____. **Prismas**: crítica social e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- AUMONT, J. *et al.* **A estética do filme**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BADIOU, A. O cinema como experimentação filosófica. In: YOEL, G. (Org.) **Pensar o cinema**: imagem, ética e filosofia. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 36 – 42.
- BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- _____. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2011, p.189-190.
- CAIRES, F. *et al.* **Anotações contemporâneas em teoria crítica**. 1 ed. Porto Alegre, RS.: Editora Fi, 2017.
- COELHO, Ildeu Moreira. Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores. In: **Revista da PUC**, Campinas, SP, nº 18, jan. 2004.
- HAROCHE, C. & AUBERT, N. (Orgs.) **Tiranias da visibilidade**. Ed São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013. pp. 85 – 123.
- KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2008, p. 63.

_____. **Crítica da razão pura**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KRACAUER, S. **O ornamento da massa**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naif, 2009, pp. 91 – 103.

PASCAL, G. **Para compreender Kant**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEREIRA, M. F. T. **Sobre as relações de autoridade e poder na docência**: contextos (des)autorizados pela formação. Dissertação de mestrado [manuscrito]. 2011. 168f.

SCHILLER, F. **A Educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwartz e Marcio Suzuki. 3 ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2013.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

WULF, C. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. 3 ed. São Paulo: Hedra, 2013.

Data de envio: 27 de fevereiro de 2018

Data de aceite: 30 de junho de 2018.

HOMENAGEM DE LEA DA CRUZ À ROSE MATELA



Perdemos uma linda companheira de sonhos. Perdemos a querida Rose Clair Matela, que conosco, o Grupo Aleph, sempre teve um vínculo especialíssimo. Rose - dotada de uma inteligência ímpar e de uma sensibilidade que a impulsionavam a buscar caminhos na educação que ultrapassassem a mesmice dos “cotidianos xerocados”. Talvez por isso, quem sabe, fez do cinema sua forma de intervenção. Fez das análises sustentadas na Filosofia a pavimentação para uma estrada onde não cabiam pensamentos estreitos. Rose fez também do sorriso e da fala solta as características que tornavam sua presença um grande prazer. Rose se foi. Mas fica conosco o seu exemplo de pessoa, de intelectual, da companheira que fazia de sua participação um grande prazer para aqueles que com ela conviveram nos múltiplos espaços da vida. Rose Clair - presente, sempre presente!

HOMENAGEM DE REJANY DOS S. DOMINICK À ROSE MATELA

Conheci Rose Matela no grupo Aleph. Não lembro se fizemos ou não mestrado juntas, mas lembro-me que estava no doutorado participando da construção do que hoje é uma parte da memória da RevistAleph. Apresentamos um pôster juntas na ANPED, em Caxambú. Nossa, faz é tempo!!!

Trabalhar com Rose era ter certeza de que a coisa ia ficar bem feita, um sentido crítico aguçado, sempre analítico e enfático. Uma pessoa que dava boas gargalhadas e nos fazia rir de situações que demandavam um relax para poder continuarmos no caminho! Adorava samba e comemorar seus aniversários no Samba. Aqui na Revista há boas lembranças dessa mulher que nunca fugiu à luta, que esteve presente. Tirei um *print* da Revista nº 1. Lá estamos nós responsáveis pelas Experiências Instituintes. Ela também contribuía com Outras Lógicas na Educação, o cinema era sua paixão.

| EXPEDIENTE | | |
|---|---|--|
| Coordenação Editorial Célia Linhares | | |
| Webmaster José Américo de Lacerda Júnior | | |
| Editoriais | | |
| Formação de Professores Célia Linhares Iduína Chaves Waldeck Carneiro | Experiências Instituintes Rejany Dominick Rosely Pires Thaís Amorim | Conversa Confiada Andréa Reis Lucia Fidalgo Sinvaldo Souza Bruna Ferreira |
| A Hora da Estrela Isabel Reis Vera Lúcia Campos | Políticas da Educação Célia Linhares Iduína Chaves Léa da Cruz | Outras Lógicas na Educação Andréa Reis Dagmar Canella Rose Clair Matela |

Fonte: http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/expediente.htm

Suas contribuições acadêmicas e afetivas estarão sempre entre nós.

Como professora que faz chamada, eu pergunto: Rose?

- Presente!

HOMENAGEM DE DAGMAR MELO E SILVA À ROSE MATELA



Rose era uma mulher como poucas. Engajada e presente nas lutas por direitos sociais.

Rose era uma das lideranças na luta por ocupação da terra.

Rose estava nas ruas resistindo as forças de opressão.

Mais do que lutar por um pedaço de terra para a subsistência e sua família, Rose tinha um sonho coletivo, o sonho da terra dividida entre aqueles que nela trabalham.

Rose também tinha sonhos. Sonhava com um mundo mais justo.

Tentaram esmagar o sonho de Rose sob as Rodas de um caminhão. Pensaram que assim Rose já não poderia mais clamar pela terra.

Rose foi atropelada pela vida, mas a vida não interrompeu a imanência de seus sonhos.

Terra para Rose!

Justiça para Rose!

Rose já não faz mais do verbo carne porque sua carne já não mais habita entre nós.

Não há terra suficiente para Rose nesse grande latifúndio de incongruências.

Mas os sonhos de Rose se mantêm acordados.

Rose presente!

Rose sempre estará entre nós!