



# REVISTALEPH

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação-FEUFF  
Ano 2019 - Nº 32 - ISSN 1807-6211

## PESQUISA EM EDUCAÇÃO: VOZES E IMAGENS DA ESCOLA

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n.  
Bloco D - Faculdade de Educação - Sala 536  
55 (21) 2629-2706 [revistaleph@gmail.com](mailto:revistaleph@gmail.com)  
[revistaleph.uff.br](http://revistaleph.uff.br)  
<https://www.facebook.com/revistaleph/>

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

R454Revista 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

## COMISSÃO EDITORIAL

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, Brasil  
 Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Cássia Maria Baptista de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, Brasil  
 Dra. Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.  
 Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.  
 Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, Brasil  
 Dra. Eugenia da Luz Silva Foster, Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, Brasil  
 Dra. Jane Do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil  
 Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Mônica Vasconcellos de O. Farias, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, Brasil  
 Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei/MG, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.  
 Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Cecília Maria Bouças Coimbra, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Célia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil  
 Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Lea da Cruz, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.  
 Dra. Ludmila Thomé de Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Maria Alice Rezende, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil  
 Dra. Mary Rangel, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil  
 Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil  
 Dra. Solange Jobim e Souza, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
 Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora - UEVORA  
 Dra. Adriana Püiggros, Universidad de Buenos Aires - UBA  
 Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho - UMINHO  
 Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII, França - UNIV/LILLEIII

## CONSELHO EDITORIAL

Dagmar de M. Silva (UFF)  
 Érika Souza Leme (UFF)  
 Mônica Vasconcellos de O. Farias (UFF)  
 Nazareth Salutto (UFF)  
 Rejany dos S. Dominick (UFF)  
 Sandra Maciel de Almeida (UFF)  
 Walcéa Barreto Alves (UFF)

## COMISSÃO EXECUTIVA DO Nº 32

## Docentes

Dagmar de M. Silva (UFF)  
 Érika Souza Leme (UFF)  
 Nazareth Salutto (UFF)  
 Rejany dos S. Dominick (UFF)  
 Sandra Maciel de Almeida (UFF)  
 Walcéa Barreto Alves (UFF)

## Bolsistas

Lucas de O. Pereira das Virgens – Pedagogia – Voluntário  
 Nathalia Duarte dos S. Barros – Pedagogia – Voluntária  
 Nárgela da Costa Pereira – Pedagogia – Desenvolvimento Acadêmico  
 Gabriela Nascimento S. Silva – Pedagogia – Extensão  
 Viviane Petrucio Fonseca – Pedagogia – Extensão

## CAPA

**Idealização** – Equipe Aleph  
**Produção Gráfica** – Gabriela N. Santos Silva e Lucas de O. Pereira das Virgen usando o CANVA (disponível em [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/))  
**Fonte da imagem** – <https://www.mindher.net/post/147363818309>

## DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

## REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

## Avaliadores

Adrienne Ogêda Guedes – UNIRIO  
 Agnaldo Da Conceição Espinalha – UFRJ  
 Aline Campos – UFT  
 Ana Lídia Guimaraes – UFRJ  
 Anabelle Louivos – UFRJ  
 Andréa Castro – UERJ  
 Angela Santi – UFRJ  
 Anne Michelle Dysman Gomes – UFF  
 Carlos Soares Barbosa – UERJ  
 Christina Holmes Brazil – TV Escola  
 Cristiana Callai de Souza – UFF  
 Cristiano Cardoso – UERJ  
 Dagmar de Mello e Silva – UFF  
 Danuse Pereira Vieira – UFF  
 Débora Felício Faria – UFF  
 Denise Ana Augusta dos Santos – UFRJ  
 Eliana Marques Zanata – UNESP  
 Erika Souza Leme – UFF  
 Flávia Anastácio de Paula – UEOP  
 Heloísa Carneiro – UERJ/FFP  
 Izabella Pirro Lacerda – UFF  
 Jânio Jorge Vieira de Abreu – UFPI  
 Jaqueline Luzia da Silva – UERJ  
 Jaqueline Pereira Ventura – UFF  
 Kátia Regina Xavier da Silva – CPII  
 Leandro Teófilo Brito – CPII  
 Leonardo Dias da Fonseca – UFRJ  
 Liana Garcia Castro – PUC/RJ  
 Lisandra Gomes – UERJ  
 Luciana Pires Alves – UERJ  
 Lucienne De Oliveira Souza – FME/NITERÓI  
 Luiz Antônio Botelho Andrade – UFF  
 Luis Paulo Cruz Borges - UERJ  
 Manuel Gustavo Ribeiro – UFF  
 Marcele Pereira Zucolotto – UFN  
 Márcia Denise Pletsch – UFRRJ  
 Marcia Maria e Silva – UFF  
 Márcia Marin Vianna – CPII  
 Maria Nazareth Salutto – UFF  
 Marina Pereira de Castro – UERJ  
 Marta Nidia Varella Gomes Maia – UFF  
 Maura Ventura Chinelli – UFF  
 Michele Pereira de S. da Fonseca – UFRJ  
 Paula Almeida de Castro – UEPB  
 Pedro Angelo Pagni – UNESP  
 Rafaela Vilela – UFRJ  
 Rejany dos S. Dominick – UFF  
 Renan Saldanha Godoi – UFF  
 Renato Pontes Costa – PUC/RJ  
 Rosana Maria Luvezute Kripka – UPF  
 Salete Noro Cordeiro – UFBA  
 Sandra Cristina Morais Souza – UFF  
 Sebastião Rodrigues Moura – IFPA  
 Silmara Lídia Marton – UFF  
 Talita Vidal Pereira – UERJ  
 Vanessa de Abreu Camasmie – UFRJ

## DIRETRIZES PARA AUTORES

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.

### Direitos e Deveres

A RevistAleph não tem fins lucrativos. A submissão de artigos é gratuita, bem como o acesso aos mesmos, dentro da política do OJS.

A RevistAleph está sob uma [Licença Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) 

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que se articulam com políticas e práticas instituintes, aquelas que se articulam a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos. Buscamos divulgar os movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação a que vimos chamando de Experiências Instituintes e que se articulam também com o conceito de Inovação Pedagógica.

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com as grandes áreas da CAPES: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; CIÊNCIAS HUMANAS; LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES e MULTIDISCIPLINAR.

O encaminhamento do artigo para publicação por meio do OJS indica a concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se seus direitos autorais.

Aceitamos artigos em Espanhol.

Excepcionalmente poderão ser publicados textos de autores brasileiros ou estrangeiros publicados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil, condicionada à aprovação da Comissão Editorial.

Observar e cumprir a norma culta da língua Portuguesa e de língua estrangeira, assumindo a responsabilidade pela revisão ortográfica, gramatical e das normas da ABNT do seu texto e resumos. É importante que, antes de encaminhar o artigo para a RevistAleph, o mesmo passe por profissional com competência (custeio de tal serviço de responsabilidade dos autores) para revisão de norma culta das línguas e da ABNT.

Artigos postados após finalizado o prazo estabelecido para submissão de cada número serão encaminhados para avaliação, mas sem garantia de que os mesmos serão avaliados em tempo hábil para publicação naquela chamada de artigos. Em caso de aprovação, será encaminhado para publicação no número seguinte.

Devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se parte do texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado. Devem informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado, seja em anais de encontros científicos, seja em outros veículos de comunicação.

Podem indicar, como sugestão, em qual seção da revista gostariam de ver o texto publicado.

Devem atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

Devem informar a fonte das imagens e verificar se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo. Imagens sem fonte serão excluídas dos artigos.

O material deve estar em conformidade com as diretrizes do COPE (*Committee on Publication Ethics*), que visam incentivar a identificação de plágio, más práticas, fraudes, possíveis violações de ética. Os autores devem visitar o website do COPE (<http://publicationethics.org>), que contém informações para autores e editores sobre a ética em pesquisa.

Devem referenciar de maneira explícita os artigos que contenham dados, análise e interpretação de dados de outras publicações. Na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados.

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.

Devem indicar se o texto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa ou por Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Instituição de Ensino Superior e o número do registro na instituição de origem.

Artigos que resultam de monografias, dissertação de mestrado, tese de doutorado devem trazer o orientador como co-autor.

## NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

**Papel:** formato A4

**Margens:** Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

**Título:** Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês 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 Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, 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. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

**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 sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

**Notas no rodapé:** Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

**Gráficos e Imagens:** Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo.

**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.

**Arquivo da submissão:** Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

### DICA

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

Acesse

<https://docs.google.com/document/d/19fvyB6mQUbVGrXEvmBNYDaWyoFXVAfHVCmr4asyqITQ/edit?usp=sharing> para obter modelo de formatação.

### 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.

### REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

## SUMÁRIO

EXPEDIENTE	i
DIRETRIZES PARA AUTORES	ii
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	iii
SUMÁRIO	iv
EDITORIAL	v

### Autor Convidado

TRAVESSIAS POR ENCONTROS ÉTICOS/ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO	02
Paula Barbatho Goulart & Dagmar de Mello e Silva	

### Dossiê Temático

AMERICAN, SWISS, AUSTRALIAN, BRAZILIAN AND FRENCH YOUTH TALK ABOUT THEIR HOPES AND ASPIRATIONS FOR THE FUTURE	19
Nigel F. Bagnall	

JOVENS AMERICANOS, SUÍÇOS, AUSTRALIANOS, BRASILEIROS E FRANCESES FALAM SOBRE SUAS ESPERANÇAS E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO	41
Nigel F. Bagnall	

O MÉTODO INVESTIGATIVO DE SHERLOCK HOLMES EM “O SINAL DOS QUATRO”: LIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	65
Tainara Ravaglia Ferreira Gonçalves, Michelle Rezende Duarte & Edson Pereira da Silva	

RESISTÊNCIA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. <i>“Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”</i>	81
Maria Luisa Furlin Bampi & Virginia Georf Schindhelm	

BASTIDORES DA INCLUSÃO: A RELAÇÃO EDUCACIONAL PROFESSOR – ALUNO SURDO – INTÉRPRETE DE LIBRAS	99
Ester Vitória Basilio Anchieta	

ENSINO DE QUÍMICA PARA PRIVADOS DE LIBERDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA (RE)EDUCAÇÃO DE ALUNOS DE UM CENTRO DE RECUPERAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ	117
Dhaniella Cristhina Brito Oliveira, Luely Oliveira Silva & Sandra Maciel Almeida	

RECONHECENDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PESQUISA SOBRE EVASÃO E RETORNO À ESCOLA	138
Marcio Machado dos Santos & Claudia Marcia Borges Barreto	

## Pulsões e Questões Contemporâneas

JOGO DE CENA, O GRUPO, O PALCO: SOBRE RISCOS E/OU TÁBUA(S) DE SALVAÇÃO? UM DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO TEATRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS  
Entrevista com Nathalie Sevilla 162  
Dominique Mahyeux

PAISAGEM CONCEITUAL: CONSTRUÇÃO TEÓRICA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO 178  
Luiz Antonio Botelho Andrade

AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 200  
Ana Paula Lima da Silva & Anelise Monteiro do Nascimento

REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE E RACIONALIDADE NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA A PARTIR DE JOHN DEWEY 219  
Patricia Neumann & Emerson Luís Velozo

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM 246  
Marisa Mendes Machado de Souza & Suzete Araujo Oliveira Gomes

ENTRE AS ESCOLAS “DE OUTRO TEMPO”, “DE AGORA” E O “TRABALHO”: OS SENTIDOS DAS PERMANÊNCIAS DE ESTUDANTES NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ 266  
Francisco Josimar Ricardo Xavier & Adriano Vargas Freitas

### Resenha

EDUCAÇÃO FAMILIAR DESESCOLARIZADA: QUESTÕES, TENSÕES E APORIAS 284  
Anabelle Loivos Considera

## Editorial

O atual cenário político inspira inquietação e vigilância. As diversas propostas apontadas pelas esferas do MEC sinalizam caminhar na contramão de conquistas políticas históricas, que ampliaram tanto o sistema educacional quanto a implementação de um cenário de pesquisas que reafirmaram os fazeres e saberes constituídos nos espaços escolares.

Frente a essas lógicas, que tentam silenciar, estigmatizar, desqualificar tanto os espaços quanto os atores das instituições escolares, tornamos público o presente número com o objetivo de ampliar o debate que já está se desenrolando e que se contrapõem às políticas de desmonte que provocam sentimentos de distopia e de não pertença. É preciso ser, estar e ocupar a escola de maneira genuína, comprometida e autêntica.

Diante da conjuntura que tenta silenciar os saberes e fazeres escolares insurgentes, urge reconhecermos e darmos visibilidade aos deslocamentos produzidos pela experiência, no sentido benjaminiano. Para Benjamin, a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que podemos recorrer para afirmar que as histórias trazem possibilidades de produzir uma sinergia coletiva e ressignificar os saberes locais, gerando vida! Nas narrativas escritas, que aqui publicamos, estão presentes experiências de docentes que não aceitam a história única, nem acabada. Somos, junto com os autores, narradores que construímos o mundo na parceria de seres em mutação.

Como afirma Benjamin (2015, p. 181),

Quando era jovem, aprendi História lendo Neubauer, que ainda deve existir em muitas escolas, talvez hoje um pouco diferente do que era antes. Na época o que mais me chamava atenção era que as páginas eram divididas em caracteres grandes e pequenos. As páginas com caracteres grandes falavam de príncipes, guerras, tratados de paz, alianças, datas etc., coisas que tínhamos de decorar e eu não achava muita graça. Em caracteres pequenos vinham as páginas com a, assim chamada, história das civilizações, contando sobre os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte, ciência, suas construções etc. Aquilo não era preciso decorar, bastava ler, o que era muito mais divertido. Por mim, as páginas impressas em caracteres pequenos poderiam ter sido em número muito maior. Não se ouvia falar muito sobre essas coisas durante a aula.

Admitir a perspectiva colaborativa da vida cotidiana na produção de conhecimentos e da necessária parceria entre distintos narradores apresenta-se como uma possibilidade para o enfrentamento às políticas que se impõem como via de mão única, que querem nos dominar a custo de letras grandes.

A Revista Aleph, como uma ferramenta que quer amplificar o debate, apresenta artigos, ensaios e resenha resultantes de pesquisas que revelam os espaços educacionais que assumem, de modo propositivo, o desafio de enfrentar as lógicas distópicas por meio de movimentos, ações e intenções instituintes. As múltiplas paisagens escolares revelam as potencialidades possíveis no e do cotidiano escolar impulsionado por uma apropriação diferenciada do conhecimento. Como Paulo Freire nos assinalava, em seus escritos sobre o ser docente que aprende ao ensinar, é preciso lembrar que:

[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Assim, articulamos o espaço de debates com a produção de conhecimento em diálogo com as experiências partilhadas que se transformam em um novo saber. Propomos romper com a racionalidade hierárquica hegemônica nas ciências Modernas e também com aquelas que se colocam de forma dogmáticas sem possibilidade de questionamentos; reafirmamos uma concepção de conhecimento que se constrói na horizontalidade, na organicidade, revelando aspectos que envolvem a escuta, a alteridade, a criatividade, o diálogo e o afeto, que apóiam e sustentam vozes e olhares de resistência ao que se pretende dominador.

Firmamos nosso papel social e político de publicizar experiências endereçadas à construção de um mundo onde caibam todos por inteiro, com suas singularidades e possibilidades de expressão cultural. Portanto, o sonho não acabou e a escola, que vem sendo apontada com seus profissionais como *locus* de desviantes, é de fato o espaço de potencialidades para a construção de conhecimentos sobre a diversidade humana, firmando uma sociedade democrática e incluyente, que se expressa em potência da autonomia docente no acolhimento e desenvolvimento das diferenças humanas.



Rejany dos S. Dominick  
Érika Leme  
Nazareth Salluto  
Dagmar Mello e Silva  
Sandra Maciel de Almeida  
Walcéa Barreto Alves



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018  
Mestrado e Doutorado



# A U T CONVIDADO R

---

TRAVESSIAS AO ENCONTRO COM UMA  
ETICA/ESTETICA NA EDUCAÇÃO

---



**TRAVESSIAS POR ENCONTROS ÉTICOS/ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO**  
**CROSSINGS FOR ETHICAL / AESTHETIC ENCOUNTERS IN EDUCATION**  
**TRAVESIAS POR ENCUNTROS ÉTICOS / ESTÉTICOS EN LA EDUCACIÓN**

Paula Barbatho Goulart<sup>1</sup>  
Dagmar de Mello e Silva<sup>2</sup>

**Resumo**

Consideramos esse ensaio uma transgressão e uma licença poética que surge de uma aporia em relação a forma da escrita acadêmica. Transgressão, por estar destinado a uma seção da revista destinada a autores outorgados por seus títulos e que ora abre uma brecha - licença poética - para publicar a escrita de uma travessia em que professora e aluna atravessam de mãos dadas, o rito de passagem (conclusão do trabalho de curso de Pedagogia) que deu a pensar essa tessitura que se inspira em uma produção fílmica – Capitão Fantástico – para tratar de aspectos éticos/estéticos de uma educação com olhos de poeta.

**Palavras-chave:** Escrita. Ética/estética na Educação. *Poiesis*.

**Abstract**

We consider this essay text a transgression and a poetic license that born from an difficulty related to the form how is conceived the academic writing. Transgression, because it was indicated to a section of the magazine destined to authors recognized by yours University titles and now, opens a gap - poetic license - to publish the writing a crossing where a teacher and a student, hand in hand, cross the rite of passage (conclusion of the course work of Pedagogy) that gave to think this construction that was inspired by a film production - Fantastic Captain - to deal with ethical / aesthetic aspects of an education with poet's eyes.

**Keywords:** Writing. Ethics/aesthetics in education. *Poiesis*.

**Resumen**

Consideramos este ensayo una transgresión y una licencia poética que surge de una aporía en relación a la forma de la escritura académica. En el caso se trate de una sección de la revista destinada a autores conocido por sus títulos y que, en esta edición, abre una brecha - la licencia poética - para publicar la escritura de una travesía en la que profesora y alumna atraviesan de la mano, el rito de paso (conclusión del trabajo de curso de Pedagogía) que dio a pensar esa tesitura que se inspira en una producción fílmica - Capitán Fantástico - para tratar de aspectos éticos / estéticos de una educación con ojos de poeta.

**Palabras clave:** Escritura. Ética/estética en la educación. *Poiesis*.

---

<sup>1</sup>Formanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup>Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

“Um pesadelo me persegue desde a infância: tenho, diante dos olhos, um texto que não posso ler, ou do qual apenas consigo decifrar uma ínfima parte. Eu finjo que o leio, sei que invento; de repente, o texto se embaralha totalmente e não posso ler mais nada, nem mesmo inventar, minha garganta se fecha e desperto. Não ignoro tudo o que pode haver de pessoal nessa obsessão pela linguagem que existe em todos os lugares e nos escapa em sua própria sobrevivência. Ela persiste desviando de nós seus olhares, o rosto inclinado na direção de uma escuridão da qual nada sabemos”.

Michel Foucault

Damos início a essa escrita partindo de um ponto que tem sido crucial na formação acadêmica de ambas as autoras – *a escrita*.

Ao longo de nossa formação acadêmica temos sido cobradas por deixarmos escapar de nossas linhas, as estruturas de uma descrição objetivista dos fatos, próprio de um modo de escrever que se arroga do direito de representar e significar as coisas da vida como verdade. Uma escrita que neutralize nossas pulsões e adestre todo e qualquer movimento sinuoso que possa desviar da reta precisão explicativa do texto.

Diante disso, nos dispusemos a pensar sobre a escrita acadêmica como exercício de si. Exercício que nos permita experienciar uma relação consigo mesmo, sem abrir mão da função fática da linguagem que me conecta com o outro.

Por mais pessoais que sejam, estes *hypomnemata* não devem, porém, ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objectivo trazer à luz do dia as *arcana conscientia* e cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efectuar é inverso desse: trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Trata-se de um movimento ético-existencial em que, ao mesmo tempo que nos permite o exame de si, produz desvios nos modelos de escrita que vem pautando a produção dos nossos artigos, trabalhos monográficos, dissertativos ou teses e que nos leva a interrogarmos: Como escrever um texto acadêmico fora das representações que o objetivam? Seria possível escrever o “acontecimento” na educação? Como narrar o “acontecimento”, aquilo que nos passa, nos atravessa, sem reduzi-lo a uma condição *stricto sensu*?

Talvez tenhamos algumas pistas...

Jorge Larrosa Bondia (2003, p. 102), se refere à escrita acadêmica como “o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros, entre eles o ensaio”. Talvez, esteja aí o motivo de nos aproximarmos a uma escrita mais ensaística, mesmo diante dos avisos de cautela em relação a essa forma de escrita. Enfim, essas questões nos levaram a pensar o trabalho de escrita acadêmica, tal qual apontam Macedo e Dimenstein (2009):

[...] como uma produção que expresse as marcas ética, estética e política que compõem um fazer implicado e posicionado no mundo em que vivemos. Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade (idem, p.154).

Quando escrevemos, escrevemos para todos. A ideia de uma escrita acadêmica ressoa como forma privilegiada de comunicação. Como uma forma de poder/saber cujo acesso é para poucos. Não acreditamos nesse tipo de comunicação, que se destina a um grupo específico. Como educadoras, apreciamos a linguagem que se conecta com o mundo e dialoga com o maior número possível de pessoas. Sejam elas acadêmicas ou não.

Linguagem pressupõe comunicação. Para haver tal entendimento é preciso “dar a ler” de modo que todos entendam, e não somente um grupo específico, que tem o privilégio de entender e participar de determinados saberes. Se acreditamos em uma educação que liberta, precisamos libertar nossa linguagem, deixá-la acessível ao maior número de pessoas.

Quando escrevemos evocamos para o nosso texto o cuidado, como algo coextensivo à vida, algo que precisamos ter cuidado, algo que precisa ser cuidado. Cuidado para com um outro diferente de mim. Uma escrita legível para todos. Assim como a poesia, que apesar de não ser científica é algo que atinge a alma e nos transforma. Motivo pelo qual

procuramos seguir os conselhos de Rubem Alves (2012) quando sugere que está mais do que na hora de consultarmos mais nossas caixas de brinquedos e menos nossas caixas de ferramentas, para que possamos realmente, transformar o mundo de alguém:

O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos. (...) A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto à aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas. Na caixa das ferramentas, ao lado das ferramentas existentes, mas num compartimento separado, está a arte de pensar (ALVES, 2012, pp.9 - 11).

Foi esse exercício narrativo que nos conduziu ao encontro com uma educação que pode ser pensada, também, pelos sentidos, uma educação que se oponha aos discursos objetivistas que circulam nas esferas fechadas dos meios acadêmicos, dificultando o acesso de muitos, sustentando-se em argumentos que mantêm o *status quo* dos mesmos. Uma educação que se faz pelos sentidos da “Cabeça aos Pés” já que: *“O que são sentimentos se não as ferramentas que a alma usa quando a cabeça não fermenta o que o coração teima em não expressar?”* (MENDES, 2016, p.48).

Essa escrita é uma tentativa de fermentar algumas conversações sobre coisas que a *alma sente*, mas a *cabeça não fermenta*. Coisas que fazem parte do ensinar e do aprender, mas que por ter se estruturado historicamente por uma racionalidade lógica, a escola, muitas vezes desconsidera.

Foi pensando sobre uma estética de escrita que pudesse transpor a poética da vida para uma escrita acadêmica, que não se submete aos apelos precisos da objetividade, que chegamos na proposta de pensar aqui, uma educação que procura pensar o sentir, a ludicidade, a poesia, enfim tudo aquilo que *o coração teima em não expressar e a cabeça não fermenta*, mas que fazem parte do que defendemos como presença nas escolas.

## A educação que se faz por passagens...

Por alguns momentos de nossa vida grupos sociais criam seus próprios ritos de passagem. O rito de passagem é um ato simbólico em que pessoas de uma dada cultura celebram as transformações pelas quais passam ao longo da vida. Entendemos que a vida é devir, fluxo... movimento contínuo.... Que cria e transforma novos modos de ser e estar no mundo, portanto, o que éramos, simplesmente já não somos mais em um tempo logo seguinte. A ideia de rito de passagem, está associada ao presságio de morte de algo, para dar vida a um novo ser em nós. Gennep (2011) divide os ritos de passagem em três categorias: “ritos de separação”, “ritos de margem” e “ritos de agregação”. O primeiro seria o nascimento, o último o da morte e o do meio, uma espécie de travessia, são os ritos pelos quais constantemente passamos em nossa vida. Assim, os “ritos de passagem”, conferem sentido às transições pelas quais atravessamos a vida, demarcam rupturas com um antes e um depois, mas se movem em um eterno *continuum* em que essas rupturas nunca se dissociam do viver:

[...] viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar [...] (GENNEP, 2011, p. 57-58).

O filme Capitão Fantástico (2016)<sup>3</sup> nos convida a questionar aspectos sedimentados na educação escolarizada sem deixar de problematizar a opção por uma educação familiar, principalmente quando colocamos como função primordial da educação, a formação humana. Abrimos mão da diversidade exposta em nossas instituições escolares e nos protegemos em grupos restritos de pertencimento? Essa talvez seja a grande questão entre tantas outras que o filme nos interroga. E é nessa perspectiva que somos levadas aqui a pensar no processo educativo como ato social que requisita o *encontro* (em-com-outro) entre diferentes alteridades. Porém, não é nosso intuito chegarmos a algum lugar de consenso, mas sim, mover pensamentos nessa travessia.

---

<sup>3</sup>Data de lançamento: 8 de dezembro de 2016 (Brasil). Direção e Roteiro: Matt Ross

O filme inicia com as imagens de um grupo de jovens cujos corpos camuflados, observam um cervo numa floresta. Logo vamos compreender que se trata de um rito de passagem do filho mais velho para a vida adulta. Segundo Da Matta (2011):

O rito se define como: [...] aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e liberar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade (idem, p. 11).

A experiência com o filme nos levou a compreender a educação por ritos de passagem e a escrita acadêmica como registro desses ritos, escrevemos nossos textos como registro de nossas pesquisas, como travessias de um não saber para um novo saber, mas também, exercício de si, posto que nesse processo emergem entendimentos do mundo de uma natureza diferente da que tínhamos até então. Isso nos leva a compreender que a vida não está dada ou, talvez, nunca será totalmente conhecida. Portanto, estamos lidando com uma experiência que é formativa, posto que nos coloca em *constante* transformação do mundo e de si mesmo. Nos inscrevendo no compromisso do verbo: *viver em sociedade*. Nesse sentido tentaremos, a partir daqui, dialogar com o filme, para apresentarmos alguns aspectos formativos que constituíram nossas concepções a respeito da palavra Educação, ao longo de nossas travessias.

Retomando o filme. As cenas iniciais apresentam imagens do filho mais velho, chamado de Bo, em uma caçada que lhe abrirá as portas para a vida adulta, que, simbolicamente, se consolidará assim que cumprir sua missão - abater um animal silvestre e comer suas vísceras cruas, ainda aquecidas pelo calor da corrente sanguínea do animal que já não pulsa mais.

Quando ele, em um golpe preciso, consegue cortar a garganta do animal e derrubá-lo, todos de sua família, surgem do meio da floresta, para reverenciar aquele momento especial da vida de Bo. Ben, pai do rapaz, chega perto do filho e do animal morto, saca uma pequena faca e aprofunda o corte feito pelo rapaz, no animal, retirando um pouco mais de sangue do mesmo. Como marca de sua vitória, risca o rosto do menino, agora homem, com o sangue do animal abatido.

Transformado, Bo, agora pode se considerar um homem e não mais um menino. Enquanto isso acontece, suas irmãs e irmãos, estão à sua volta, assistindo todo o ritual,

como um aprendizado para o dia em que estarão ali, no lugar do irmão mais velho. Após esse momento, eles recolhem o animal morto e o levam para casa, para o transformarem em alimento do dia.

A cena descrita anteriormente, *a priori*, não nos possibilita imaginar que o filme que está para se desenrolar nos conduzirá a repensar a respeito do caráter da educação numa perspectiva que desconstrói os modelos pedagógicos aos quais estamos familiarizados em nossa formação de professores. Tal cena pode ser entendida, aos olhos civilizados, como uma barbárie, uma selvageria incentivada por um pai que, aparentemente, se apresenta ao espectador como uma pessoa que foge totalmente aos padrões de uma normalidade instituída no contexto civilizado em que vivemos.

Nossa formação cultural e “civilizada”, nos impede, a um primeiro olhar, vivenciar e experimentar algo diferente, como algo que, talvez, para aquele grupo, seja necessário ou assuma um significado de relevância para suas vidas. Enfim, Bo agora é um homem. O ritual foi concluído. Nas próximas cenas, teremos uma série de demonstrações, de como essa família, formada por um pai e seis filhos e filhas, vivem suas vidas dentro de uma floresta, ambiente, até então, por nós pensado como hostil e inabitável.

São adolescentes e crianças, compartilhando suas vidas de forma intensa. Vivem do que a natureza pode lhes oferecer. Apesar de viverem em uma floresta, isso não significa que eles não estejam sendo educados. Seu pai, uma figura que vai se mostrar politicamente ativo e revolucionário, optou por morar nessa floresta, para fugir e transgredir a lógica capitalista e consumista que se impõe sobre a vida nas grandes cidades, mas não deixou de inseri-los no universo das produções literárias, artísticas e acadêmicas desde muito cedo. São livros e mais livros de autores clássicos que os pequenos e pequenas, nas suas rodas de leitura semanais, leem. E não somente fazem a leitura, como compartilham o que estão aprendendo, demonstrando se estão compreendendo ou não. Uma educação que poderíamos conceber como exigente demais para crianças de sete e oito anos com obrigações de leituras complexas tais como O Capital de Karl Marx, mas que para aquele grupo parece assumir um caráter lúdico, em um ambiente que, aparentemente, não seria propício a esse tipo de aprendizado. As rodas de conversa e as trocas de experiências com suas leituras tornam o ambiente leve para todos do grupo. O que assistimos ao longo desse filme é uma proposta de educação que se conecta com a busca por uma experiência humana que proporcione transformação, contemplando os sentidos e as emoções,

respeitando as diferentes racionalidades, perspectiva cosmológica que contempla visões cosmogônicas.

Rubem Alves (2012, p.61) em um de seus livros sobre educação, fala sobre como os sentidos, criam o desejo e a curiosidade por conhecer e explorar as diversas coisas da vida. Em um trecho do livro “Educação dos sentidos e mais...”, ele conta a história de três patinhos que queriam ser felizes para sempre, então, seu tio pato, inventou brinquedos que funcionariam perfeitamente, sem escangalhar. No início os patinhos ficaram empolgados e adoraram a invenção do tio, porém, logo a brincadeira foi perdendo sentido. O que era sempre novo e perfeito, foi tornando-se tedioso. “Brinquedo, para ser brinquedo, tem de ser um desafio”. (ALVES, 2012, p.61).

Acreditamos ser isso o que acontece com essa família durante suas horas de estudos. Não se cria um ambiente de obrigação e reprodução do mesmo. Para eles, o tempo se dá por irrupções, variações e diferenças que produzem intensidades, ler grandes obras ou aprender a escalar montanhas, são sempre desafios, como enigmas a serem desvendados, como nos aponta Deleuze (2003):

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (idem, p. 4).

Nesse filme, existe um ambiente, criado pelo pai, que oferece para os filhos *signos* que despertam neles a curiosidade pelos assuntos e atividades propostas sem se preocupar com fases ou tempos adequados aos seus desenvolvimentos. É o brinquedo *que precisa se quebrar para que possam recriar um modo de ser refeito ou mesmo transformá-lo em novo brinquedo*. A educação sujeita aos riscos.

Mead (*in*: EDWARD, MEAD, BENEDICT, 2015) reforça essa premissa quando nos fala sobre as dificuldades encontradas para caracterizar a adolescência circunscrevendo-a em espaços/tempos específicos. Muito se estudou sobre infância e como o desenvolvimento da mesma acontecia. Porém, a fase posterior a esse momento, foi ficando esvaziada de teorias e por isso, cheia de problematizações e questões. Em um trecho de sua escrita ela diz que:

O espetáculo de uma geração mais jovem que divergia cada vez mais amplamente dos padrões e ideais do passado, geração deixada à deriva sem a ancoragem de padrões domésticos respeitados ou valores religiosos coletivos, aterrorizava o reacionário cauteloso, atraía o propagandista radical a empreender cruzadas missionárias em meio à juventude indefesa e preocupava os menos esclarecidos dentro nós (MEAD, 2005, *in*: EDWARD, MEAD, BENEDICT, 2015, p.17).

Mead nos dá a o que pensar ao dizer que mesmo o “psicólogo infantil mais cuidadoso, que baseava suas conclusões em experimentos, não endossou suas teorias”. Ela nos leva à conclusão de que tudo que sabemos, não é nada perante a complexidade da vida e de cada ser humano que nasce e, a educação, está dentro desse risco. Um risco diante das mais variadas formas de educar e aprender...

Se, por um lado, o que há de mais seguro em relação ao ensinar e aprender é o risco, acreditamos que a sinceridade e a clareza e, não necessariamente, as certezas que não cedem ou se abalam; inflexíveis e implacáveis, são as chaves da educação. Essa honestidade para com as crianças dentro do contexto educacional é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem possua o potencial de mobilizar em nós um aprendizado.

Aproximando-se do final do filme, temos um conflito de geração acontecendo. Mesmo com todo o cuidado e dedicação do pai para com os filhos durante toda a sua vida e, talvez, até mesmo por conta da criação crítica que o pai sempre lhes proporcionou, os jovens começam a questionar a figura paterna, pois, entenderam que têm o direito de escolherem seus próprios caminhos. Ben se vê em uma situação difícil, até então convicto de que suas escolhas eram o que de melhor poderia oferecer a seus filhos, eis que se depara com o dilema de que nem sempre suas escolhas eram as de seis filhos. A educação que lhes proporcionou, foi excelente, teve sua importância, porém, as escolhas de vida de cada um, não pode ser feita por um outro que não seja por si próprio.

Na narrativa fílmica, nos deparamos com um filho mais velho que não está em conflito com a educação oferecida pelo pai, mas sim com a forma impositiva como conduz a vida dos outros. Mais uma vez estamos diante do risco, da ausência de respostas paradigmáticas que possam afirmar o que é bom ou ruim quando se trata de educar.

É nesse contexto que a narrativa nos coloca diante de um filho mais velho, que ao passar para todas as universidades de excelência acadêmica de seu país, desafia o pai para

poder estudar numa dessas instituições formais, mesmo sabendo que já possuía uma formação acadêmica consistente. O filho menor, por sua vez, se rebela para sair da floresta e morar com os avós maternos numa grande cidade, ter uma vida “normal”, longe dos caminhos tortuosos da floresta. Um cenário frustrante, para um pai que tanto militou e educou os filhos fora de um sistema que sempre abominou e que agora se via a deriva de suas convicções. Deriva esta provocada pelos desejos dos seus filhos, que queriam conhecer o mundo fora da mata. É a educação mais uma vez nos apontando seus riscos. É a educação acontecendo, nos questionando, tirando nossas convicções, tornando tudo que foi aprendido em algo novo, como as águas de um rio que transborda com a força devastadora sua correnteza, suas margens nunca mais serão as mesmas.

A cena nos convoca a pensar, frente a esse impasse: filhos que questionam um pai que os privou de viver uma vida fora da floresta, por ter seus próprios posicionamentos políticos e pessoais, e um pai que pensou fazer o melhor para os seus filhos, por tomar como referência sua própria história e vivências, justamente, naquele contexto social que tanto repudiava e que agora seus filhos optavam por permanecer.

Eis aqui um desafio para a educação; fazer ver que pessoas são diferentes e que precisam viver suas próprias experiências de vida e, portanto, educacionais, para então, realizarem suas próprias escolhas com autonomia. O que queremos para nós, não pode tornar-se padrão para todos. A universalização curricular da educação é uma banalização da vida. Concluir que todos podem e devem aprender do mesmo jeito e saírem no final disso tudo satisfeitos, chega a ser antiético.

Paulo Freire (2005) fala sobre como a educação precisa ser encarada por nós professores, para que nossos alunos possam compreender seu lugar na escola. A partir disso, há que se criar um ambiente singular e ao mesmo tempo coletivo para a aprendizagem:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p.79).

Frente a essas fagulhas que emergem como reminiscências de nossas escutas, procuramos tecer nesse texto, que também foi travessia, questões que se tornaram

relevantes em nossa formação, entre elas uma que consideramos de caráter ético: olhar o aluno como um outro cuja diferença precisa se afirmar para produzir diferença, alguém que está ali para ser um parceiro no processo de ensino e aprendizagem e não um depósito de conteúdos pré-programados.

Ao analisarmos o ensinar e o aprender pela perspectiva estética, que compreende o sujeito como um ser singular em suas interações e afetos, e que é constituído pelas suas experiências, que são mutáveis e livres de verdades absolutas, entendemos que esses dois processos perpassam campos da vida socioemocional, que estão para além de uma educação segmentada por disciplinas isoladas e desconexas dos fatos reais e históricos que não nos acontecem, posto que fragmentadas, as disciplinas ficam desencarnadas de vida e circulam por uma escola que não compreende a criança como sujeito de direitos, capaz de se fazer e ser no mundo a partir das suas preferências e vivências particulares, que nas suas interações, modifica o seu meio, independente da interferência de um adulto. Que do alto da sua posição autoritária e opressora, esse adulto, muita das vezes, inibe potenciais criativos e afetivos. Talvez estejam aí as razões pelas quais muitas práticas pedagógicas apartam o corpo do ato de aprender. Atuar sobre os corpos das crianças seria um meio de garantir o controle sobre os seus gestos, pensamentos e emoções, tornando-as produtivas ao invés de criativas.

Nesse cenário, é possível compreendermos os modos como algumas práticas pedagógicas atuam sobre os corpos infantis, fundamentadas sobre aquilo que é chamado de indisciplina, objetivando conformá-los aos modelos de uma “boa educação”. Perspectiva de uma escola se estrutura por bases disciplinares que separam as crianças em classes, divididas por idades, rotinas demarcadas por horários definidos e destinados para cada tipo de atividade, saberes hierarquizados; dispostos sob uma grade curricular e espaços físicos arquitetonicamente planejados para que se possa estabelecer uma vigilância constante.

Contradições a parte e considerando a educação que defendemos nessa escrita, podemos pensar que não somente as crianças pequenas precisam desse ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, mas todos os outros que já estão deixando a primeira infância escolar, para adentrar nos saberes segmentados e quase que absolutos, do ensino fundamental. O que nos traz outra problemática em relação à educação formal, que prioriza conteúdos desmembrados e com fins avaliativos em detrimento de experiências concretas que possam produzir sentidos para os estudantes. Já foi defendido por diversos autores que

a experiência do aprender e ensinar não se limita apenas em representar um conhecimento prévio, mas sim, possibilidade de reinventar-se e inventar novos mundos.

Quando lemos que é “brincando que se aprende”, não damos o real valor a essa afirmativa. Dizemos por dizer, não compreendendo que o brincar tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança, mas além disso, o brincar é um lugar de agenciamentos onde se dão os exercícios de reconhecimento de si a partir do outro. Há que se pensar no brincar enquanto prática de vida da criança. No ato de brincar a criança se encontra com sua existência e a relaciona a certas condições, ela se depara com coisas que mesmo que as desconheça, as transforma em ato de criação. O que propomos aqui é o entendimento do brincar como exercício estético de reconhecimento de si e, portanto, o brincar como técnica de si.

As técnicas de si [...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser. Obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2008 b, p. 48).

Face ao exposto, o que parece possível estabelecer, aqui, diz respeito a uma educação escolarizada em que ao longo de sua história protagonizou uma racionalidade lógica que desqualificou outras formas de saber. Nesse sentido a educação voltada para a primeira infância teria muito a nos ensinar.

Dizemos isso para sinalizar a discrepância de um nível educacional para o outro. Saímos da Educação Infantil que está alicerçada nos princípios que asseguram um ambiente que proporcione na maior parte de seu tempo, brincadeiras e interações sensíveis que valorizam o gesto e o corpo como vias para o conhecimento e vamos para o Ensino Fundamental, que configura a escola em um ambiente cheio de cadeiras enfileiradas, matérias segmentadas, provas, testes, que calam as crianças através de um silêncio sisudo que abafa os sons vibrantes da brincadeira, mais ordem do que tempestade de ideias! Como se de um segmento para o outro, aquelas crianças, fossem mudar a seus modos de aprender, deixando de lado a experiência, para serem (in)formadas de modo sistematizado e sem conexão com a vida real.

## A estética como via de travessia para uma *Outra* educação

O grego, diferentemente das apropriações que a palavra estética assumiu no mundo capitalista, onde tudo se torna objeto de consumo – mercadoria, entendiam a estética como meio de sentir e compreender o mundo pelos sentidos. Ou seja, para além do que se vê com os olhos, existem emoções e experiências afetivas que transpassam as interações e aparências ópticas, modificando e relacionando-se com o ser de modo singular, sensível e emotivo.

Quando situamos nossa travessia em direção a uma “*Outra* educação”, é dessa perspectiva estética que estamos tratando. Do encontro entre afetos que produzam acontecimentos. A palavra “*Outra*” se refere ao encontro entre diferentes alteridades. De modo algum estamos abrindo mão das conquistas de nossa caminhada histórica pela educação, até então. Estamos sim, reafirmando um modo estético que se dá por bons encontros. Encontros que se potencializam no choque entre diferentes alteridades. Encontro em que o outro, ao se afirmar com sua presença, explode com os cárceres da mesmice, abalando nossas velhas convicções, nos convidando a criar novos mundos, nos possibilitando “viver o pensamento e pensar a vida”<sup>4</sup>.

O processo de ensino e aprendizagem, que pensa a criança/estudante como um ser que possui particularidades e diferentes experiências, supõe que o professor também será um sujeito que reconhece suas emoções, analisando-as e repensando-as, a fim de que sua prática não seja mecânica e regulatória, mas sim, uma prática auto reflexiva das diversas situações que o ambiente escolar propõe.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobres que sejam, como a raiva dirigida a um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como vive as situações e como ele as influencia. Vendo-as com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maiores as chances de ter atitudes mais acertadas (GALVÃO, 2001, p.87).

Para os sofistas, personagens históricos importantes para pensarmos o conceito de estética aqui apresentado, a inexistência de uma verdade absoluta ou de uma ideia fechada

---

<sup>4</sup> <https://razaoinadequada.com/filosofos/espinosa/>

sobre determinado assunto, torna a experiência, dialógica, atrativa e construtiva. Eles não buscavam a certeza das coisas, mas sim, procuravam mostrar como as inconstâncias da vida, afetavam os diferentes grupos positivamente. Contrariando a perspectiva platônica que:

[...] afirma o aprender como reconhecimento. Em poucas palavras, Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contém em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se “recordando” daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser “acelerado” e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias (GALLO, 2012, p.2).

Os ensinamentos dos sofistas, não foram bem vistos, pois os afetos e as experiências, não eram considerados consistentes o suficiente para a construção de padrões pré-determinados por uma suposta alma racional que detém as verdades do mundo. Além disso, muitos anos mais à frente na história, quando a modernidade capitalista se instituiu, uma educação pelos sentidos ficou incompatível a uma sociedade que anseia por enquadramentos sociais, econômicos, étnicos, de gêneros, religiosos, etc. Obter o conhecimento imutável e livre de emoções dá autoridade e credibilidade a seus detentores, pois: “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Não podemos esquecer que estamos lidando com pessoas, que são marcadas por suas histórias pessoais e diferentes visões de mundo o que pressupõe um saber anterior que não pode ser ignorado. O papel do professor seria, justamente, compreender que essas relações, supõem uma disposição ao outro, dividindo e partilhando emoções, criando vínculos, é assim que se dá um aprendizado vivo, que se permite a experiências estéticas respeitando e cuidando as diferentes alteridades presentes nesse processo.

Na medida em que a experiência de aprendizagem acontece, vamos, nos transformando. Esse princípio “apoiar-se no pressuposto de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, da intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade”. (GALVÃO, 2001, p. 83).

Estamos reafirmando aqui que o ensinar não pode ser reduzido a fórmulas metodológicas generalizantes, como fim em si mesmo. Ensinar deve estar atrelado a possibilidade de estarmos abertos para repensarmos nossa própria posição epistemológica no que tange ao aprender. Refletir sobre a infância implica necessariamente uma reflexão sobre a vida como um evento imponderável e imprevisível. Já nos ensinava Deleuze (2003) que:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Com essa citação o filósofo francês nos dá segurança para defender que a questão da aprendizagem está relacionada a uma dimensão estética, posto que o aprender se dá por intermédio de signos que se apresentam em condições de heterogeneidade. O modo como nos relacionamos ou não com um signo é da ordem da experiência que nos atravessa - por afetos.

Assim, transgredindo a ordem das coisas, pedimos licença para terminar esses escritos com uma epígrafe ou não seria *póspigrafe* (?). Posto que nada como os olhos de poeta para nos guiar, nos ajudando a desviarmos do tédio da retidão, em nossas travessias....

Não gosto de palavra acostuada.  
A minha diferença é sempre menos.  
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.  
Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar onde estou já fui embora.

Manoel de Barros

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem – **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** – 13ª Ed. – Campinas SP, Papirus, 2012.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Versus Editora, 9ª edição, 2012.
- BONDIA, Jorge Larrosa. O Ensaio e a Escrita acadêmica. **Revista Educação Realidade.** 2003. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 28/04/2018.
- DA MATTA, R. Apresentação. In: GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- EDWARD, Sapir; MEAD, Margaret e BENEDICT, Ruth. **Cultura e personalidade,** Editora Zahar, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** Editora Paz e Terra, 47ª edição, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo.** Tradução de Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... **Congresso de Educação básica: Aprendizagem e Currículo.** Disponível em:  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf) acesso: 09/06/2019.
- GENNEP, Anold Van. **Os ritos de passagem.** 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental,** Barbacena, v. 7, nº. 12, pp. 153-166, jun. 2009 Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-44272009000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272009000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28/04/2019.
- MENDES, Danilo. **Poesia da cabeça aos pés,** Editora Jaguatirica, 2016.

# D O S S I T E M Á T I C O

---

AMERICAN, SWISS, AUSTRALIAN, BRAZILIAN AND FRENCH  
YOUTH TALK ABOUT THEIR HOPES AND  
ASPIRATIONS FOR THE FUTURE

---

JOVENS AMERICANOS, SUÍÇOS, AUSTRALIANOS,  
BRASILEIROS E FRANCESES  
FALAM SOBRE SUAS ESPERANÇAS E ASPIRAÇÕES PARA O  
FUTURO

---

O METODO INVESTIGATIVO DE SHERLOCK HOLMES EM "O  
SINAL DOS QUATRO": LIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

---

RESISTÊNCIA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

"BASTIDORES DA INCLUSÃO: A RELAÇÃO EDUCACIONAL  
PROFESSOR - ALUNO SURDO - INTERPRETE DE LIBRAS"

---

"ENSINO DE QUÍMICA PARA PRIVADOS DE LIBERDADE: POSSIBILIDADES E  
DESAFIOS DA (RE)EDUCAÇÃO DE ALUNOS DE UM CENTRO DE  
RECUPERAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ."

---

"RECONHECENDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA  
PESQUISA SOBRE EVASÃO E RETORNO À ESCOLA"

---

## AMERICAN, SWISS, AUSTRALIAN, BRAZILIAN AND FRENCH YOUTH TALK ABOUT THEIR HOPES AND ASPIRATIONS FOR THE FUTURE

Nigel F. Bagnall<sup>5</sup>

### Abstract

The prolongation of that period of life referred to as youth is well documented and accepted in the literature relating to youth. Dwyer and Wynn (2001) wrote of the new meaning of adulthood and the problem facing youth as they make a transition to a target zone that is constantly changing. The certainty of making a smooth transition to adulthood is no longer, if it ever were, assured. This study looks at a number of youth in what is often referred to as the transition phase to adulthood. They are in five different countries Brazil, France, Switzerland, Australia, and United States of America on four different continents. The individuals interviewed were generally between 18 – 30 years of age. They were asked a variety of questions relating to their prospects, hopes and aspirations for the future.

**Keywords:** Transition. Youth. Education. Belonging.

### Resumo

O prolongamento do período da vida referido a juventude é bem documentado e aceito na literatura relativa aos jovens. Dwyer e Wynn (2001) escreveram sobre o novo significado da fase adulta e o problema enfrentado pelos jovens ao fazerem a transição para uma zona alvo que está em constante mudança. A certeza de uma transição suave para a fase adulta não é mais garantida, se é que um dia já o foi. Este estudo analisa um grupo de jovens pertencentes ao que é frequentemente referido como a fase de transição para a vida adulta. Os jovens provêm de cinco países, em quatro continentes diferentes: Brasil, França, Suíça, Austrália e Estados Unidos da América. Os indivíduos entrevistados tinham entre 18 e 30 anos de idade e responderam a uma variedade de perguntas relacionadas às suas perspectivas, esperanças e aspirações para o futuro.

**Palavras-chave:** Transição. Juventude. Educação. Pertencimento.

---

<sup>5</sup> The University of Sydney. Email: nigel.bagnall@sydney.edu.au

## Introduction

This study on youth hopes for the future builds clearly on an earlier work of mine on youth and their perceptions of identity and belonging (Bagnall, 2015). In this work the focus of the qualitative study was to explore the boundaries of identity. In particular, the major focus was the identity of students in international schools in relation to their development of a global rather than a national sense of belonging. The students that took part in that study were all at international schools in six different locations. These students were considered to have one of three identities that were labeled national, global or uncertain. The primary focus of that study was to see what impact constant movement, more or less every three years, had on the students' and their sense of belonging. The group of students participating in this earlier study was from international schools in three different continents, Asia, Europe and South America. The schools were located in Rio de Janeiro, Paris, Berlin, London, Geneva (two schools), and Manila.

Amongst the questions asked of students in this study was where they thought they would be in 5 years time and in ten years time. It became clear from their responses that they were adaptable and saw the world as their destination rather than a particular country. They were generally not restricted by geographic or economic concerns and their future study location was dependent on a range of factors. These included where they had already lived, what they were hoping to study and like Zhanira who was at an international school in London, she wished to study further at ... *a location that was beneficial for future career aspirations*. (Bagnall, 2015, p. 91)

This new study on youth hopes for the future builds upon and in many ways is a continuation of the earlier study. The youth taking part are an older cohort than those in the identity study. They are predominantly aged between 18-30 years and live in France, Switzerland, Australia, United States of America and Brazil. This study accepts the notion of the prolongation of the transfer from youth to adulthood as being extended as a result of a number of key milestones being increasingly hard to achieve. These are often summarized as the completion of formal education, the achievement of financial independence and the departure from the family home and possible formation of an emotional bond with another person. As Miles (2000, p. 9) notes '*... a key term in developing any adequate understanding of young people's lifestyles is that of 'transition',*

*the process by which young people somehow manage to reach adulthood.* This study is concerned with the transition process as it projects into the future.

The cohort of youth participating in this study is quite different in a number of key areas. The 82 international school students were aged between 16 and 19 years of age and were all studying in international schools. Most of them were in their final year of school and would be moving for the first time to a destination that was not chosen or predicated upon predominantly by their parents work requirements. The choice of where to attend university was possibly the first time they had an independent decision to make and the reasons given for where this might be were varied and many. Raquel, a student of an international school in Rio de Janeiro was typical of a number of students when she stated:

[...] I wouldn't mind Europe. I've been to Paris and I've been to France. I really liked it. But I get the feeling that Italy would be like here. France is very good at engineering. Maybe even Australia would be very good, especially if I had a big place to live. I wasn't thinking so much of Asia.

This more recent study on youth hopes for the future looks at students in five countries on four different continents. Some are working, others are studying and yet others are trying to decide exactly what they would like to do.

## **Rationale**

The increasingly interconnected world creates tension for concerns of new ways of seeing and being in the world. The surreal world of Facebook twitter Instagram and indeed all forms of social media provided on the Internet, has led to possible conformity within the physical world. There is an inevitable tension between the forces of homogenization and diversity. The visible signs of conformity are easily identifiable as the reckless youth in Prague hangs out in his or her Ksubi jeans, talking or texting on their I phone or equivalent and listening to music that is chosen from an eclectic collection of I tunes vast library. The virtually indistinguishable same look is emulated in New York, Delhi, Sydney and Rio. But are they all thinking in the same way about the future?

It is conceivable that this world that the youth of today are entering will be a place where borders are no longer drawn upon familiar national boundary lines but rather

global connections that reflect different levels of spatial and physical reality. A national border or any other geographic entity does certainly not restrict the movement of ideas and the creation of identity for youth. The creation of the European Community (EC) was heralded as a potentially unifying force for all the member countries. This conception of a European identity may have resonance in some countries within the EC. I would defy, however, anybody to tell a Greek person that his or her identity is destined to be similar to the youth of Germany or France or any other member country for that matter. Identity formation is a complex process and while it may be possible to see more similarities than differences between youth of Europe and South America, for example, the differences exist.

For an excellent coverage of the increasingly mobile aspect of youth within their careers, David Cairns (2014) study on mobility and spatial reflexivity is a sound starting point. His book looks at the need for members of European nations in particular, to be aware that they are entering into a global job market. In his own words:

At the level of geo-politics, we also need to be aware that the ease with which young people move, including the enablement and inhibition of student movement, is affected by ideological battles, which take place at national governmental and European levels (Cairns, D. 2014, p. 41).

Cairns' study is predominantly dealing with European youth with much of his research undertaken in Portugal. The rich tradition of cultural and employment exchange within the European community with such programs as Erasmus, Leonardo da Vinci and the more recent Youth on the move initiative (YOTM) make the transition process for many students and youth within Europe looking for employment opportunities easier to access than many countries. The Brazilian government is also generous in terms of funding for students who wish to spend time abroad at some phase of their University education. By contrast, students in Australian institutions seeking to study abroad seem to have a more limited range of options open to them. This study looks at the hopes and aspirations of university students in Brazil, Australia, the United States of America, Switzerland and France. It attempts to show how their perceptions of the future may no longer be influenced by paradigms from the past.

Little research is done in Brazil, the sixth largest economy in the world. Research undertaken is generally focused on the inequalities that exist within the country and the

hopes and aspirations of the youth are seldom voiced. The same could be said for France although many sociology theorists come from that country. The work of Bourdieu on Social Reproduction theory has been well drawn upon for many years by sociologists and youth writers. Switzerland provides an oasis within Europe from the EC. It rests within the study as a significant comparator. The youth within Switzerland are well placed to take advantage of their position within Europe. The final case study country in this paper, Australia, has continued to defy world economic trends but retains many of the problems of latter entry into the work force for youth.

Sometimes referred to as the 'new adulthood' with students staying at home longer, getting married latter and the emergence of diverse patterns of transition to adulthood, all these so called patterns of engagement with society are merged in this study. (Bagnall, 2005, 2012, 2015).

As Miles (2000: p. 9) notes '*... a key term in developing any adequate understanding of young people's lifestyles is that of 'transition', the process by which young people somehow manage to reach adulthood.* This study is concerned with the transition process as it projects into the future. Chopra and Gajjala (2011) in their edited text, *Global Media, Culture and Identity: Theory, Cases, and Approaches* are especially concerned with the future of media and looks predominantly at depictions of how identity, culture, media and globalization can be understood in our constantly changing world. Chopra's approach rests on three related propositions. In the present historical moment, global media are central to the production of cultural identity. Secondly that cultural identification is a key driver of logics and content of media flows and thirdly that expressions of cultural identity in media texts can be read as reflecting global awareness. (Chopra & Gajjala, 2011, p.1).

Trudie Knijin suggests that there are three policy paradigms proposed by Schmid (2006) that are useful in viewing work transitions to adulthood. The first transitional labour market model is based on the assumption that post industrial labour markets working within a knowledge –based economy demand *... a flexible workforce, continuous innovation, and employees who have time for training, education, and care.* Schmid, (2006) in Knijin, J. (2012, p. 23). The other two policy paradigms proposed by Schmid are the individual life-course model and the social investigation paradigm. Each of the three paradigms *... encapsulates the needs and risks of post-industrial welfare capitalism with four key words: new social risks, life-course, re-commodification and human capital* (ibid,

p.25). The big question that Schmid asks is whether these social risks are categorized as resulting from the youth's own choice or are they more likely made from external circumstances outside their own control. In Schmid's own words ... *do high dropout rates relate to individual choices of pupils or to suboptimal school systems?* (ibid).

The key word in all three policy paradigms suggested by Schmid is human capital.

[...] although it has a distinct meaning in each one... in general it means that individual workers have to take responsibility for their employability, supported by either publically, collectively or individually paid education and training programmes (Knijin, 2012: p. 29).

The European Commission (EC) has also stressed that within Europe there has never been significant economic growth without population growth. Currently the average number of people born in Europe annually is lower than the preferred number.

## Methodology

As noted earlier in this paper, there are several areas of academic endeavor that help frame a study such as this. These include but are not restricted to psychology, cultural studies, anthropology, sociology, and history. This study is a qualitative international and comparative study. Creswell and Plano Clarke (2007) note that qualitative data is comprised of open-ended information primarily gathered from participant interviews. The students studied in this research give answers in their own words. Additional data can also be gathered by observing the participants over a period of time in a variety of locations. The analysis of the qualitative data (words or text or images) usually takes place after aggregating the words or images into categories of information and presenting the diversity of ideas gathered during data collection.

The role of the researcher is more significant in international and comparative research as Landis et al. (2004, p. 155) point out. It is a question of the relativity of values and imposition of these upon the data. The self-positioning of the researcher is significant when interpreting multilingual discourse practices.

Giampapa & Lamoureux, (2011, p. 127) note that ... *Researcher identities, issues of positionality (i.e. self-positioning, the positioning of others, and how we are positioned by others in the field), gender, language power, and agency are part of the process of*

*understanding and interpreting multilingual discourse practices*. They refer in particular to an earlier study by Mullings (1999) who found that the researcher's knowledge is always partial because of their positionality. This refers to their unique mix of race, class gender, nationality, and other identifiers.

Writing in Markauskaite, Freebody, and Irwin's (2011) edited text on research methodology, I noted the need for the comparativist scholar to know his or her limitations as a researcher and to position themselves within the study. I noted four key points that were worth considering:

- 1 Know your own culture
- 2 Know as much as you can about the culture or cultures that you are studying (language, customs, history, politics, sports, etc.)
- 3 Constantly challenge assumptions (eg: French people are arrogant, Germans are highly organized, Australians are easy-going, Laos people are gentle).
- 4 Assess your strengths and weaknesses and play to your strengths (Markauskaite, Freebody, & Irwin, 2011, p.204).

## **Brazil**

Why study students from Rio de Janeiro? There are several reasons why the Brazil study is important in this paper. As noted earlier, Brazil is a newly developing nation whose economy is currently ranked 8th in the world. There are many discrepancies that typify the range of distribution of this wealth and none more so than within the education system. Paulo Freire, arguably one of Brazil's most cited writers talked of the way society becomes standardized. Writing in the 1970s he stated that ... *Men begin thinking and acting according to the prescriptions they receive daily from the communications media rather than in response to their dialectical relationships with the world.* (Freire, 1970, p. 80)

Nearly fifty years on since this prophetic statement, the Brazilian study will attempt to make the position clear of where the youth of Brazil envision their future to be. Will they be limited by what Freire called the oppressive reality imposed by the power elite? His last sentence in the book sums up his position. *If we have faith in men, we cannot be content with saying that they are human persons while doing nothing concrete to enable them to exist as such.* (Ibid p. 83.)

The author has been to Brazil several times. For most of 2011 he was living in Brazil. He has visited a number of different parts of Brazil during these visits. The University chosen for the study represents one of the most powerful cities in Brazil. Speaking reasonable Portuguese the author feels confident that he has gained a range of voices from the students attending the University that agreed to take part in this study. The University chosen within Rio de Janeiro is a large university with a diverse student population.

### **France**

One of the key countries in Europe, the French study helps give credence to a European youth voice. There is no single voice that typifies any country or continent, however, taking the hopes and aspirations of French youth will enable a picture to emerge of just how the French youth are traveling. John Ardagh writing in the 1980s said that once the stagnant economy had been turned into one of the worlds most dynamic and successful ... *Prosperity soared, bringing with it changes in life-styles, and throwing up some strange conflicts between rooted French habits and new modes.* (Ardagh, J. 1982: 13). How do the French of today view the world? The French have always considered them selves different to the rest of the world. The subsidies they paid their farmers to produce off small uneconomic farms became the laughing stock of Europe, certainly those that were members of the European Community.

Michael Crozier an esteemed sociologist in the 1960s had been one of those ... who dared hope that economic change might help to unblock society: yet in 1979 he was writing of France as still a stratified society which, very largely, has progressed negatively towards a greater rigidity – a society whose citizens are passionately attached to the distinctions and privileges which separate them.

### **Australia**

Why Sydney and Melbourne? One of the most immediate impacts of globalization felt by Australian society results from the creation of a global marketplace. The change in location of manufacturing to the countries with the cheapest labour supply has meant

that many traditional entry-level jobs have disappeared. (This is also true for France and Brazil). This has had major ramifications for those entering the workforce for the first time, predominantly youth. One of the influences on youth intending to leave school has been a higher apparent retention rate. It has also meant that there are a greater number of students attending higher education institutions. The sorting and sifting process is being taken higher up the school/formal education chain. The so-called transition of higher education from an elite to a mass phenomenon has had a number of implications. It has led to an inflation of qualifications at the tertiary level as more students are participating in higher education. Gary Becker (2002) talks about human capital as the major form of capital in modern economies. Rather than economic indicators such as staff-student ratios and progression rates, he feels that economic successes of individuals, and indeed, countries' economies are contingent on how effectively people invest in themselves. He noted that while technology may be the driver of a modern economy, human capital is the fuel. Australian students are no longer competing solely against Australian applicants for jobs. Teaching positions, especially at the University level, are fiercely contested by a globally mobile work force.

### **Research Questions**

The manner that interviews were conducted varied between countries. Usually the author was doing one-on-one interviews that were audio recorded and transcripts made which were then sent back to the participants and altered where necessary for accuracy. The interviews in Rio de Janeiro were all video recorded and transcriptions made from the video recordings.

The questions were semi structured and students were prompted where necessary if they did not understand the question or needed clarification on some aspect of the question. Students were able to withdraw from the interviews at any time and had all volunteered to take part in the study. Most students had not been shown the questions before hand and with the exception of the Brazilian students, the interviews were done one-on one. The Brazilian students were predominantly postgraduate students at a large University in Rio de Janeiro.

The following list of questions was asked of all participants.

1. Tell me a little about yourself? Where you are from and what you are currently doing in your life?
2. If you could change any three things in the world, what would they be? (Imagine that you are the most powerful person in the world and could change anything).
3. Where would you like to be in 5 years time and 10 years time?
4. When you think of the future of the world today, do you think positively or negatively about it?
5. When I asked you if you would mind taking part in this study on youth and the future, is there anything that we have not talked about that you thought we would cover?

### **What the Brazilian youth had to say**

The youth taking part in the Brazilian study were all students or teachers within the same University<sup>6</sup>. Their interviews were video recorded and their responses were transcribed and thematically grouped. As (Creswell & Plano Clarke, 2007, p. 26) note ... *The analysis of the qualitative data (words or texts or images) typically follows the path of aggregating the words or images into categories of information and presenting the diversity of ideas gathered during data collection.* Most of the participants interviewed in Brazil were interviewed in their native Brazilian Portuguese but some were confident enough to be interviewed in English.

There was little doubt that they were concerned with global events and their responses reflected this concern. The initial sentiment echoed in many of the interviews was that the world was in a dark place but that there was always a way forward. Isabella, the first student to be interviewed in Brazil, identified two things only in her response to the first question, which asked if you could change three things in the world, what would they be. The first was the violence in the world, as well as in Brazil. The second was a personal concern in wanting the SAT<sup>7</sup> tests she was preparing for to be cancelled. She also noted that she wished she knew how to speak English better. In five years time she hoped

---

<sup>6</sup> Doing research in comparative education is not always straightforward. The interviews in Brazil were undertaken in November 2015. The day after the first round of interviews was undertaken, the University in which the students were located was indefinitely closed by the Vice Chancellor, as there was a major fiscal crisis. The University was unable to pay its security staff and the attendants who work on the lifts. While the opportunity to do follow up interviews was lost, the initial interviews had been video recorded and the transcripts were able to provide a significant range of responses.

<sup>7</sup> Scholastic Attainment Test. Isabella was hoping to do further study on finishing her undergraduate degree in Brazil and needed to sit these externally moderated exams to qualify.

to have finished her Bachelors degree and her Masters degree. In ten years time she would like to be finishing her PhD. Her overall feeling about the future was positive but she felt that the big things facing the world in the future were “... *a lack of belonging for people and a lack of tolerance*”.

Adrianna felt that the three major problems facing the world were lack of tolerance lack of food and the fact that so many people went hungry daily and the behavior of people. In five years time she hoped to be married with a family and have finished her Bachelors and be well on the way to finishing her Masters degree. She was leaving Brazil in a few months time to live with her Aunty in Noosa, Australia for a year and was excited about that and the possibilities it would offer her. She felt that the big problems facing the world were all influenced by the way people think about the world and their place in it. She felt that if people could change their perspective and not be so selfish, the world would be a far better place. In other words the troubles of the world would not necessarily be problems if you didn't see them as being problems.

Sylvie believed that the world lacks values and would benefit from a lot more guidance for people and that's why it's the way that it is. Inequality was another problem caused by a large number of people having a lot and many people having nothing. Thirdly there are many problems if people don't consider religion. The lack of God in people's lives is a problem. In five years time she wants to have finished her schooling. She wants to have finished her concourse and have found a position in the air force or with the police. She wouldn't mind if she became a teacher. She wants to be married and happy in ten years time. She thinks if she were in the military she would be pretty content as she studies judo and they have lots of sport for people in their spare time in the military. She feels that society lacks love and a belief in God. Once you get cold about your feelings, that's when the trouble starts. The family structure is very important for society today. If you don't have a strong structure of family then you don't have a strong, resilient society.

Adriane was the oldest candidate interviewed. She was 37 years old and was married with two children. She had graduated with a Bachelor degree last year and was currently enrolled in a Masters degree. She wished to change the poverty in the world and felt that while there was lots of wealth in the world, it was not equally distributed.

Secondly she felt like she wished she could change the relationship that places a barrier between the ability to have children and to still be able to work. She felt like she

was missing out on knowing how her own children worked. The third problem facing the world was selfishness in the world. This was an impossible thing to change as it is related to human nature. In five years time she wanted to either have finished her doctorate or be in the process of finishing it. She also wanted to buy a new house (she laughed) and went on to list some other things she needed.

In ten years time she wished to have passed a public job concourse and to see her own children grow up and follow them in their successes. She reflected that selfishness is the biggest problem facing the world. We think that our problem is great and that everybody else's is small. She said that when she was 18 she had no thoughts about children and their needs but since studying pedagogy and taking part in talks about exclusion it makes her think a lot about children and how they might miss out with working mothers.

Taibaniz was a 23-year-old student who felt strongly that politics<sup>8</sup> was the major core problem. She felt that *"... generally there was a lack of participation by Brazilian people. Police were also problematic however the politics and the leadership of the politicians in power were not doing enough to change adult education, in particular, which could help make a difference in the creation of a more equal society."* In five years time she will either be finishing the Masters degree and going to work or starting to work on her Doctorate. She believes that if she was working in politics or public policy, she has ideas that would help to change the political mood of the University. She feels strongly that there is a lack of tolerance of difference and to differences between people within society. *"Everybody is convinced that his or her own views are right"*.

Taina is 21 years of age and agrees with Taibaniz that the major problems in the world are caused by politics. Inequitable access for all to education and health services also creates problems. In five years time she thinks she will be in a smaller city and working with young children. Hopefully she will have completed her Masters degree by then. In ten years time she hopes to be married. *"The biggest problem of all is lack of compassion for others"*.

Roberto believes that people need to be less selfish. They should not be obsessed with power and need to be able to put themselves in the place of others. She feels that

---

<sup>8</sup> Dilma, the Brazilian President had not been impeached at the time of this interview. Brazil had not yet hosted the Olympics but had successfully hosted the World Cup football competition in June-July of 2014.

people need to be passionate and show compassion towards others. She is very open to the future because she doesn't like to plan things a lot. In five years time she hopes to have established herself somehow in her career and be in a position to help her family in a major way. She notes that she has an Aunty in the United States and she would like to go there and spend some time with her. She wants to find a husband now and believes that that is a real tough job.

The biggest problem she states as for Adriane and Taibanz is that “... *people are selfish and do not think of the needs of others. They think only of themselves and their hopes and needs. That's the real problem.*”

Marcel felt strongly that access to education is a major issue. Because people who have money can go to a private school or later Medical school or University, they have an advantage. Those in a school like his in Nova Iguaçu<sup>9</sup> have generally no chance to go to a Doctoral program at a University or study to become a professional person such as a Doctor or Lawyer.

Secondly he would change people's views of the 'other' because he felt that people living in the street didn't get much sympathy. “*It's not a lack of love. People love to be loved. People get disappointed about gay love and it stops people from doing stuff*”.

He believed that it was a fascination with money.<sup>10</sup>

In ten years time he would like to finish studying psychology and continue on to do a Doctorate. “*... Not in psychology but in education.*”

He felt that the most important thing is for people to have empathy for each other. He said, “*... it's not a lack of love that challenges the world it's just that people need to be loved.*”

Gabriella was convinced that the biggest problems facing the world were “*... the inequality of access to education for all, respect for life of others, lack of love for others,*

---

<sup>9</sup> Nova Iguaçu is an outer suburb of Rio de Janeiro that the Professor I was working with in Brazil had used as a case study for another project. I was involved in this study. It was an ongoing project that was looking at a range of issues affecting student access to further education. The Associate Principal of the school was aware that students could not easily transition to further education on completion of study at her High School. I was personally involved in this project over a 5-year period and it was one of the highlights of my study in 2015 to see students who had been involved in the earlier project having made the journey to higher education. Marcel was one of those students.

<sup>10</sup> I asked Marcel at this point of the interview if he felt that students had been asking each other the questions, whether the responses would have been different. He thought that if you had this conversation with students “*... it would be a lot looser in terms of responses but ultimately the same things would be said*”.

*the conflicts of politics and religious fanaticism.*” In five years time she hoped to have gained her Masters degree and passed her public concourse for her future work. The biggest problem facing the world was a “... *lack of love for others and a lack of respect for the lives of others.*”

Juliana was very clear about the problems facing the world at present. The first thing she felt was the “... *nature of human relationships. Because the ego-centric parts and selfish behavior of human nature lead people to do things by personal interest and what you are going to gain by the exchange.*”. The second thing was the relationship between man and nature<sup>11</sup>. The third problem was inequality between people and indeed countries.

In five years time she hopes to have her Masters degree and to be in a position where she can help to support her own family. She wants to be by herself. In ten years time she will be working towards and finishing her Doctoral degree “... *and traveling somehow through other countries and cultures.*”

She stated that while she is in schools observing other teachers teaching they often ask her what they think the problem with education is and what can be done to improve it? She says that she doesn’t really know what to say to them to answer this question and that the teachers always “... *give up on the students, give up on the class and never find out how to get through to them.*”

She believes that there may not be anything wrong but when the students are asked who their favourite teacher is they say Mr or Ms X and when they say why that teacher they say ... *because the teacher cares about us. He or she likes them.*

Luís Paulo is a teacher in a primary school in Rio de Janeiro. He thinks that he will have to change himself before changing the world as the first problem. “*I think I have to change myself, my position and my perspective.*”. Secondly he thinks that he will have to change his location, his job and his University. The biggest problem he sees in Brazil is the state of politics. The corruption within government is not good for him.

He doesn’t have any brothers or sisters and sees himself in 5 years time finishing his PhD with his Professor. Probably he will get himself a car and a house. “*I think I will have need of a good job.*”

---

<sup>11</sup> By this she meant the way that mankind treated the environment with a lack of respect.

In 10 years time he is not sure but *"...maybe I will have a job at a University and I will have my group and my assistants and students, they can organize my life. And I will be happy"*.

He sees that *"... maybe it's a question about economics, government and the way money is organized ... its not very well organized ... there is too much inequality"*.

The final formal recorded interview was with Suzianne, a doctoral student. She was 34 years old and married. When answering what three things that needed to be changed she started with education. *"Not only assessment but the way that you do it. For example here in Brazil we are thinking about the system. I think it is important to be more student focused. The student is at the centre."*

*"I think the second one is inequality. When we don't have a good education system it's the same as inequality."*

*"And I think the third one is intolerance. If we don't have good education we don't have equality, we don't have tolerance."*

In five years time she hopes to have completed her PhD and have a job. She added that she wanted to be a mother and have children. *"This is one plan ... the truth is I normally do this kind of plan for one year. But not now, (for family), I need to get a job and after I do it (get pregnant). She stated that last year she was in England. "I did not have this plan."*

She noted that 10 years from now was a long way off. *"Ten years it's really far from here now but I want to continue to be married. I want to have more children cause I want to have a large family like three children – I like children."*

She added that there were many reasons why the world was the way it is. She was generally positive about the future of the world but felt that many things needed to change and education was a big player in helping make changes that were necessary.

In her own words she stated *"... If you stop and take a look you can see that education is one factor, a strong thing. There is a political fault; there is a tolerance, not one thing. Many things and different things."*

### **What the French youth had to say.**

The first three French interviews were carried out in August 2016. Two were

undertaken in French and one was taken in English. Jennifer, not her real name, had just turned thirty. She spoke very good English and the conversation went back and forth in a combination of French and English. She was born in Saint Lazare where her father worked for Aérospatiale (now known as Airbus). He and the whole family were moved to Melbourne Australia for three years and on returning to France he was placed in Toulouse. This is what she had to say.

*So I am Jennifer, I'm from Toulouse. I studied for A-levels for 4 years in Political Sciences. During this period I had a lot of opportunity to do a lot of training. I decided to go for communication training, but after doing this I realized it was not for me. So I decided to go for business school. ... I decided to go for a financial career ... and after my final year decided to go for Deloitte's where I have been for 6 years and two months ago I decided to move to a new company where I am also involved in financial planning but in a smaller firm.*

When asked if she would consider moving out of France in the future to work she said: *...Yes well I would like to but I am already in a senior position and moving me would mean that I am quite expensive to employ. I could have imagined going abroad but ... I guess that in the USA it is quite hard without a visa. In the UK it is quite hard with Brexit and it's not so easy now.*

The three major issues facing the world, and France in particular, elicited the following response. *Well in France one of the major issues is terrorist attacks and the security issue, while making sure we are still in the democratic system. So what is the balance between enough security and enough freedom? Big brother {is} watching you.*

Interviewer: France does seem to have been badly affected.

Jennifer: *I guess it is something for looking at especially at my age. In finance it has a lot of economic influence on my world, especially of work. Especially well with the terrorist attacks. I heard that the tourists dropped by 40%, so it is going to affect the economy any way.*

Second concern. *How are we going to find jobs? So that is a big issue.*

Third concern. *Another big issue is the problem of the environment. We have heard about these illnesses where you are eating meat, mad cow disease. So all our industries we are polluting. We do not know what is going to happen to our industry.*

*Another thing, is how are going to cope with inequality in the world, because in France we are now, quite obviously good. We have rights, but what is going to go on with other countries – where they have no rights?*

*How are we going to go forward and not backwards? There are many global problems, those are the key ones. Is the United Nations an organization that is still able to face the problems that we have? I guess*

*that we are a bit in turmoil, and no one is stepping up and nothing is happening.*

Interviewer: *Where do you think you will be in 5 years time and 10 years time?*

Jennifer: *Probably in 5 years time I will be in Paris. Now to tell you 10 years it's possible in Paris still but in another job in another company. I would like to be in a developing country and help give them direction. But that is rather imaginative. Once you begin a work {job} and it's going well for you, you want to stay with that because you are afraid of the future.*

When asked what if there was anything that we had not talked about that she thought we would cover she had two further responses. She wondered if there was anything that she could have been told that would have made things easier for her transition to work. She felt that *...new students want to have fun in their life and not only working. New students are not eaten by the connection between what they want to do and wanting to have a job.* She went on to say that she felt every five years or so you needed to build on your CV and make changes. The next generation *... is not so upset by the hierarchy.*

Suzie was from Carpentras in the south of France and was 19 when interviewed. She had a classic French education undertaking the Baccalaureate in scientific studies. On completion of her Bac she left home for further studies. She was young (16 years old) when she completed her Bac and shortly after this she left home to undertake preparatory study for engineering in Marseille. She found it difficult to leave her parents who she was close to and felt *...very alone during these prep years. It was difficult for me to adapt to a new town, although I always lived in a village. And knowing no one.*

After completing the competitive entrance exam she went to Paris to a Grand École to start her three-year course as an engineer, specializing in mechanical engineering. She has completed her engineering degree and was about to go and work as an intern for six months in Switzerland with Richemont, a famous watchmaking group.

*Then I will return to Paris and I would like to spend a time in Canada to get a double degree. ... I know it is unthinkable as an engineer not travelling. Now if you don't open to the world, learning new languages, seeing how others are working in different countries you are sure to close yourself to some interesting opportunities for your career.*

In response to the question of where she wanted to be in five and ten years time she replied:

*Okay so for the next five years I would like to travel a lot more. The thing is I would like to travel with my boyfriend but it is not easy to travel together as we do not work in the same area. Me I would like to travel and be with him but I do not want to get to 30 and then think I have missed out on having children.*

*I think that more than ever, very early, we have to choose between career and family. I am 19 years and I have already thought a lot about it. As an engineer I will have to spend 10 hours a day working, plus the time for commuting. And opportunities are centralized in Paris. But I don't want to raise my children there, no way! So work takes more and more a huge part of our life. For example, I have one friend and one cousin who made a burn out although they were less than twenty years old!*

The third French interview was with Pierre who had just finished school and was 18 years old. He lives at present in Tournefeuille<sup>12</sup> with his parents. He hopes to work in design in the future and possibly management in the field of product distribution. He had spent five years at school in Italy and is bilingual in Italian and French. His family had moved back to France from Italy in order for him to complete his Bac Generale. He noted that Universities in France take you on the specialism that you choose.

The most significant problems currently facing the world for Pierre were ... *the problem of terrorism because there are people that murder and have no sense of right or wrong. Other problems are sickness, globally the break down of family. Terrorism since November (2015) has been hectic. A real problem in the whole world, not just France. They wish to change the mode or style of life. Energy is also a problem, if not sorted the world will have some major problems in the future. Use the car less ... everybody needs to do this, certain countries, for example in Africa, it's not possible to ask them. But the countries that are developed, Europe, the United States etc.... they take the energy.*

Luke felt that for the next five years he would be studying and the next five he would be working in the area of design. He would definitely be living independent of his parents. *I don't think I will be getting married. That does not interest me at all at the moment.*

The media heavily influenced his position on the way the future looked. *If we see, look at, the media, it is not great. But things look bad ... Yes for the media; I think the most interesting things are negative. They speak of the games but not the politics. The media manipulates the results.*

---

<sup>12</sup> Tournefeuille is an outer suburb of Toulouse.

### What the Australian youth had to say?

The first Australian to contribute to the study was Roger. He grew up in Melbourne and had attended the same private school from year 3 to 12. At the time of the interview, he was in the process of finishing off a commerce degree. He had just turned 20 and was living and studying at a University in Melbourne. He had travelled a little between New Zealand and Australia but never lived out of Melbourne for any length of time. When asked what were the three biggest problems facing the world he stated that ... *well I came up with three things and they are sort of interlinked and they are big picture things. The first is the population problem, then resources running out and finally inequality. And the three are interlinked. I think the fact that there are massive populations in countries that are not sustainable, and the resources are finite and inequality from people who want to move out of poverty and also unbalanced distribution of resources globally.*

*Well I think the question of the sustainability of resources and how you are going to do that. [...] We need to find a different way to live sustainably. I think that there are some short-term issues that we need to deal with as when they become long term we have some problems.*

When asked where he felt he would like to be in 5 years and 10 years time he had this to say. *I've been thinking about it a lot but not coming up with many answers. It depends whether I want to start work or start another degree. It was easier before when you didn't have to worry about fees and just started another one. But fishing around you do have to worry about it. Very much reflected by those doing Arts. They start realizing at the beginning of the 3<sup>rd</sup> year that they have nothing to go to work wise*

Interviewer: *So what about in 10 years time?*

Roger: *Yes how old will I be then, 30 years. Yes I had better have my shit together by then. But I think like the same, I want to be more established in 5 years. Work, doing lots of music and sports and stuff.*

Interviewer: *Ok, so when you think about the future, do you think about it in a positive way? Do you feel hesitant?*

Roger: *I think that at the moment I am pretty negative. A bit, yes I feel quite daunted about not having an idea about what's the future looking like! I see a lot of people who have an idea about what they want to do. It's always what are you going to do when you grow up and then it*

*becomes what are you going to do after your exams and then it becomes especially what are you going to do next year ... then its all the same stuff.*

## **Discussion of results**

There is little to indicate that students were apprehensive about their future in Brazil. While events may not always indicate the future as a safe and assured pathway in any country, these Brazilian students seemed to be readily embracing the future. They were, it is clear, all fairly well placed to deal with life as they had managed to get to University and study. The system of education in Brazil is difficult to negotiate for many and as Marcel noted it was unusual for people from his school to get to University. He, and several others from his school, had been able to make it to tertiary study. This was a pathway that was more easily negotiated by those who had greater economic ability to help them into the private or public University system.

Perhaps the most consistent theme raised through the responses of the Brazilian youth, was the need for a greater amount of tolerance, understanding and love between people.

The manner in which the interviews were undertaken would have influenced some of the participant's comments. By hearing the response of others, rather than being interviewed individually, students may have adapted or adopted what they had to say. The idea of a focus group situation, such as this one, was to encourage debate rather than influence responses.

## **Conclusion**

The students responding in this section of the study seemed unsure about how the future would unravel for them, but were comfortable with the degree of uncertainty they saw ahead of them. The concern for all of society, not just the sector that they occupied, was obvious. As Juliana noted above when asked about one of the three things she felt needed changing, the first thing was:

*[...] the nature of human relationships. Because the ego-centric parts and selfish behavior of human nature lead people to do things by personal interest and what you are going to gain by the exchange.*

Kitty te Riele (in Bagnall, 2005, 48) wrote of the transition process from youth to adulthood as ... *inevitably affected by the social, cultural, economic and political context of the society in which a young person lives*. She argues that with the transition of contemporary developed nations societies towards a knowledge-based economy, that the ...*timing of transition to employment and independent adulthood thus has been postponed*. (ibid).

The five nations involved in this study are all developed nations on four different continents. The interviews taken in this study across a range of youth from 18- 30 years old, some working and many in education at the time that they were interviewed, maintained a positive outlook despite a range of dark clouds on the horizon. Since the last interview, a new President has been elected in arguably the most powerful nation on earth. The global direction of the political landscape is being rocked to the core. Perhaps Adriane, Taibanz and others stated correctly in their summation of the biggest problem is that “ ... *people are selfish and do not think of the needs of others. They think only of themselves and their hopes and needs. That’s the real problem.*”

## REFERENCES

- BAGNALL, N. F. (ed.). **Youth Transition in a Globalised Marketplace**. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2005.
- BAGNALL, N.F. **Education and Belonging**. New York: Nova Science, 2012.
- BAGNALL, N.F. **Global Identity in Multicultural and International Educational Contexts. Student identity formation in international schools**. Routledge London and New York, 2015.
- BECK, G. In: Lauder, H., BROWN, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (2006). **Education, Globalization and Social Change**. New York: Oxford University Press, 2002.
- BUCX, F. **Linked Lives. Young Adults’ Life Course and Relations with Parents**. Dissertation. Utrecht: Utrecht University, 2009.
- CAIRNS, D. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity. Being Mobile?** United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2014.
- CHOPRA.; GAJJALA, R. (Eds). **Global media, culture, and identity: Theory cases and approaches**. New York, NY and London Routledge, 2011.
- CRESWELL, J.W.; PLANO CLARKE, V. L.,. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- CROZIER, M. **On ne change pas la société par décret**. Paris: Bernard Grasset, 1979.

- DALY, M. **Changing Family Life in Europe: Significance for State and Society**. *European Societies* 7 (3), 379–398, 2005.
- Freire, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder, 1970.
- FREJKA, T.; SOBOTKA, T. Overview Chapter 1: Fertility in Europe. Diverse, Delayed and Below Replacement In: T.Frejka, J. Hoem, T. Sobotka, and L. Toulemon, **Childbearing Trends and Policies in Europe An Overview, Demographic Research**, Volume 19, Max Planck Demographic Institute, 15–46, 2008.
- GALLAND, O. ‘What Is Youth?’ In: A. Cavalli and O. Galland (eds) *Youth in* Giampapa, F., & Lamoureux, S. A. (2011). Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings. **Journal of Language, Identity & Education**, 10(3), 127-131, 1995.
- HANTRAIS, L. ‘Living as a Family in Europe’ In: L. Hantrais, D. Philipov, F.C. Billari, **Policy Implications of Changing Family Formation**, Population studies no.49. Council of Europe Publishing, pp.117 -181, 2006.
- KAUFMANN, F.X. ‘Politics and Policies towards the Family in Europe’ in Knijin, T., (2012). **Work family policies and transitions to adulthood in Europe**. UK, USA: Palgrave Macmillan, 2002.
- LANDIS, D., BENNETT, J.M., BENNETT, M.J., (Eds), *Handbook of intercultural training*. (2<sup>nd</sup> ed., 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LEWIS, J. **Work-Family Balance, Gender and Policy** (Cheltenham, UK, and Northampton, Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing Ltd), 2009.
- MARKAUSKAITE, L.; FREEBODY, P.; IRWIN, J. **Methodological choice and design: Scholarship, policy and practice in social and educational research**. New York, NY: Springer, 2011.
- MILES, S. **Youth Lifestyles in a changing world**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- MULLINGS, B. **Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting**. *Geoforum*, 30, 337-350. no.49. Council of Europe Publishing, 117-181, 1999.
- SARACENO, C. ‘Introduction: Intergenerational Relations in Families: A Micro-macro Perspective’ in C. Saraceno (ed.), **Families, Ageing and Social Policy. Intergenerational Solidarity in European Welfare States** (Cheltenham, UK, and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing Limited), 1–19, 2008a.
- SCHMID, G. ‘Social Risk Management through Transitional Labour Markets’. **Socio-Economic Review** 4, 1–33, 2006.
- SOBOTKA, T.; L. TOULEMON. ‘Overview Chapter 4: Changing Family Society’. **European Societies** 7 (3), 379–398, 2008.
- VERTOVEC, S.; COHEN, R. **Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

## JOVENS AMERICANOS, SUÍÇOS, AUSTRALIANOS, BRASILEIROS E FRANCESES FALAM SOBRE SUAS ESPERANÇAS E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO<sup>13</sup>

Nigel F. Bagnall<sup>14</sup>

### Resumo

O prolongamento do período da vida referido a juventude é bem documentado e aceito na literatura relativa aos jovens. Dwyer e Wynn (2001) escreveram sobre o novo significado da fase adulta e o problema enfrentado pelos jovens ao fazerem a transição para uma zona alvo que está em constante mudança. A certeza de uma transição suave para a fase adulta não é mais garantida, se é que um dia já o foi. Este estudo analisa um grupo de jovens pertencentes ao que é frequentemente referido como a fase de transição para a vida adulta. Os jovens provêm de cinco países, em quatro continentes diferentes: Brasil, França, Suíça, Austrália e Estados Unidos da América. Os indivíduos entrevistados tinham entre 18 e 30 anos de idade e responderam a uma variedade de perguntas relacionadas às suas perspectivas, esperanças e aspirações para o futuro.

**Palavras-chave:** Transição. Juventude. Educação. Pertencimento.

### Abstract

The prolongation of that period of life referred to as youth is well documented and accepted in the literature relating to youth. Dwyer and Wynn (2001) wrote of the new meaning of adulthood and the problem facing youth as they make a transition to a target zone that is constantly changing. The certainty of making a smooth transition to adulthood is no longer, if it ever were, assured. This study looks at a number of youth in what is often referred to as the transition phase to adulthood. They are in five different countries Brazil, France, Switzerland, Australia, and United States of America on four different continents. The individuals interviewed were generally between 18 – 30 years of age. They were asked a variety of questions relating to their prospects, hopes and aspirations for the future.

**Keywords:** Transition. Youth. Education. Belonging.

---

<sup>13</sup>Tradução realizada por Giovana Mello e Bruno Leivas, do Labestrud/UFF (Laboratório de Estudos da Tradução da UFF). Revisão realizada por Adriane Matos de Araujo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

<sup>14</sup> Universidade de Sidney. E-mail : nigel.bagnall@sydney.edu.au

## Introdução

Este estudo sobre as esperanças dos jovens para o futuro baseia-se claramente em um trabalho anterior, realizado pelo autor deste artigo, sobre os jovens e suas percepções de identidade e de pertencimento (Bagnall, 2015). No estudo anterior, o foco do estudo qualitativo foi a exploração das fronteiras da identidade. Em particular, o ponto central foi a identidade de estudantes em escolas internacionais em relação ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento global, em vez de nacional. Todos os estudantes que participaram desse estudo anterior eram de escolas internacionais de seis lugares diferentes. Foram identificadas para esses alunos uma das três identidades classificadas como nacional, global ou incerta. O foco inicial era observar qual o impacto causado por um movimento constante, a cada três anos aproximadamente, sobre os estudantes e seu sentimento de pertencimento. O grupo de alunos participantes fazia parte de escolas internacionais em três continentes diferentes: Ásia, Europa e América do Sul. As escolas situavam-se no Rio de Janeiro, Paris, Berlim, Londres, Genebra (duas escolas) e Manila.

Dentre as perguntas feitas aos estudantes estava onde achavam que estariam em um espaço de cinco anos e de dez anos. Tornou-se claro, a partir das respostas, que os estudantes podiam se adaptar e viam o mundo mais como um lugar de destino do que como um país em particular. Os estudantes, geralmente, não eram restringidos por preocupações geográficas ou econômicas, e seu futuro local de estudo dependia de uma série de fatores, os quais incluíam onde já haviam vivido, o que esperavam estudar e, assim como Zhanira, que estudava em uma escola internacional em Londres, havia o desejo de continuar os estudos em “...um local que fosse benéfico para aspirações profissionais futuras”. (Bagnall, 2015, p. 91).

Este novo estudo sobre as esperanças dos jovens para o futuro se baseia e, de muitas formas, é uma continuação do estudo anterior. Os jovens participantes da nova pesquisa formam um grupo mais velho do que o daquele do estudo sobre a identidade. Os estudantes têm idade entre 18 e 30 anos, predominantemente, e vivem na França, Suíça, Austrália, EUA e Brasil. Este estudo aceita a noção de prolongamento da transferência da juventude para a fase adulta, sendo a extensão entendida como o resultado de uma série de marcos importantes, cada vez mais difíceis de alcançar. Tais marcos são

frequentemente resumidos como a conclusão da educação formal, a conquista da independência financeira e a saída da casa da família com a possível formação de um vínculo emocional com outra pessoa. Como Miles (2000, p. 9) observa, “... um termo-chave no desenvolvimento de qualquer compreensão adequada do estilo de vida dos jovens é o de 'transição', o processo pelo qual os jovens conseguem, de algum modo, atingir a fase adulta”. O estudo ora apresentado diz respeito ao processo de transição, visto que este se projeta no futuro.

O grupo de jovens participantes deste estudo é bem diferente do anterior em vários aspectos. Todos os 82 estudantes da pesquisa anterior eram de escolas internacionais e tinham entre 16 e 19 anos de idade. A maioria estava no último ano da escola e estava prestes a se mudar pela primeira vez para um destino que não havia sido escolhido ou baseado predominantemente nos requisitos de trabalho dos pais. A escolha do local onde frequentariam a universidade representou, possivelmente, a primeira vez em que tiveram que tomar uma decisão independente, e as razões dadas para a escolha do local eram muitas e variadas. Raquel, estudante de uma escola internacional no Rio de Janeiro, representou a opinião de vários alunos quando disse:

... a Europa não seria um problema. Estive em Paris e pela França, e adorei. Mas eu tenho a sensação de que a Itália seria como aqui. A França é muito boa em engenharia. Talvez até mesmo a Austrália fosse uma boa, principalmente se eu tivesse um lugar grande para morar. Não pensei muito na Ásia.

O estudo mais recente sobre as esperanças dos jovens para o futuro analisa os estudantes em cinco países e quatro continentes diferentes. Alguns alunos trabalham, outros estudam e há, ainda, aqueles que estão tentando decidir exatamente o que gostariam de fazer.

## **Fundamentação**

O mundo cada vez mais interconectado cria tensão em relação às preocupações com as novas maneiras de ver e de estar no mundo. O mundo surreal do Facebook, do Twitter e do Instagram e, de fato, todas as formas de mídias sociais disponibilizadas na internet, levaram a uma possível conformidade dentro do mundo físico. Há uma tensão inevitável entre as forças da homogeneização e da diversidade. Os sinais visíveis de

conformidade são facilmente identificáveis à medida que os/as jovens despreocupados de Praga curtem a vida em seus jeans *Ksubi*, falando ou enviando mensagens pelo iPhone, ou algo equivalente, e ouvindo músicas de uma coleção eclética da vasta biblioteca do iTunes. O mesmo visual virtualmente indistinguível é imitado em Nova York, Nova Deli, Sydney e Rio de Janeiro. Mas será que todos esses jovens pensam da mesma maneira sobre o futuro?

É concebível que este mundo em que os jovens atualmente estão entrando se torne um lugar onde as fronteiras não sejam mais desenhadas em termos de conhecidas linhas divisórias nacionais, mas em termos de conexões globais que refletem diferentes níveis de realidade física e espacial. Uma fronteira nacional, ou qualquer outra entidade geográfica, certamente não restringe o movimento de ideias e de criação de identidade para a juventude. A fundação da Comunidade Europeia (CE) foi anunciada como uma força potencialmente unificadora para todos os países membros. Essa concepção de identidade europeia pode reverberar em alguns países dentro da CE. Contudo, é possível desafiar qualquer pessoa a dizer a um/a grego/a que sua identidade está destinada a ser similar à identidade dos jovens alemães, franceses ou de qualquer outro país membro. A formação de identidade é um processo complexo e, embora seja possível ver mais semelhanças do que diferenças entre os jovens da Europa e os da América do Sul, por exemplo, as diferenças existem.

Para uma cobertura abrangente do aspecto de mobilidade crescente dos jovens no que diz respeito a suas carreiras, o estudo de David Cairns (2014) sobre mobilidade e reflexividade espacial é um bom ponto de partida. Seu livro analisa a necessidade de os membros das nações europeias, em particular, estarem cientes de que estão entrando em um mercado de trabalho global. Nas palavras do autor:

No nível da geopolítica, também precisamos estar cientes de que a facilidade com que os jovens se movimentam, incluindo a permissão e a inibição da mobilidade estudantil, é afetada por batalhas ideológicas, que ocorrem nos níveis de governo nacional e europeu (Cairns, 2014, p. 41).

O estudo de Cairns trata predominantemente de jovens europeus, com grande parte da pesquisa realizada em Portugal. A rica tradição de intercâmbio cultural e profissional na Comunidade Europeia, com programas como o *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* e o mais recente *Youth on the Move* (YOTM), tornam o processo de transição para muitos

estudantes e jovens na Europa, que procuram por oportunidades de emprego, mais fácil de acessar do que em muitos países. O governo brasileiro também é generoso em termos de financiamento para estudantes que desejam passar algum tempo no exterior em alguma fase da educação universitária<sup>15</sup>. Em contraste, os estudantes de instituições australianas que procuram estudar no exterior parecem ter uma gama mais limitada de opções. O presente estudo analisa as esperanças e aspirações de estudantes universitários do Brasil, da Austrália, dos EUA, da Suíça e da França, na tentativa de mostrar como suas percepções sobre o futuro podem não ser mais influenciadas por paradigmas do passado.

Poucas pesquisas sobre isso são feitas no Brasil, a sexta maior economia mundial. As pesquisas realizadas estão geralmente focadas nas desigualdades que existem no país e, raramente, é dada voz às esperanças e aspirações dos jovens. O mesmo poderia ser dito da França, embora muitos teóricos da Sociologia venham desse país. O trabalho de Bourdieu sobre a teoria da reprodução social tem sido bem utilizado por sociólogos e jovens escritores há anos. A Suíça representa um oásis dentro da Europa a partir da CE, permanecendo no estudo como um elemento de comparação significativo. Os jovens da Suíça estão bem localizados para tirarem vantagem de sua posição na Europa. O último país para o estudo de caso deste artigo, a Austrália, continuou a desafiar as tendências econômicas mundiais, mas mantém muitos dos problemas no que se refere à entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Por vezes referida como a “nova fase adulta”, com os estudantes ficando na casa dos pais por mais tempo, casando-se mais tarde e com o surgimento de diversos padrões de transição para a fase adulta, todos esses padrões de envolvimento com a sociedade são mesclados neste estudo. (Bagnall, 2005, 2012, 2015).

Como Miles (2000, p. 9) observa: “[...]um termo-chave no desenvolvimento de qualquer compreensão adequada do estilo de vida dos jovens é o de 'transição', o processo pelo qual os jovens conseguem, de algum modo, atingir a fase adulta”. Este estudo ocupa-se do processo de transição, uma vez que este se projeta no futuro.

---

<sup>15</sup> Nota da editora: Importante destacar que a pesquisa foi realizada num momento político brasileiro em que o programa de mobilidade universitária para outros países era incentivado pelo governo federal com bolsas de estudo, o que não vem mais ocorrendo no governo atual.

Chopra e Gajjala (2011), em *Global Media, Culture and Identity: Theory, Cases, and Approaches* (Mídia Global, Cultura e Identidade: teoria, casos e abordagens, em português), estão particularmente interessados no futuro da mídia e analisam predominantemente como identidade, cultura, mídia e globalização podem ser entendidas em nosso mundo de mudanças constantes. A abordagem de Chopra baseia-se em três proposições relacionadas. Em primeiro lugar, no momento histórico atual, a mídia global é central para a produção da identidade cultural. Em segundo lugar, essa identificação cultural é um motor essencial da lógica e do conteúdo dos fluxos midiáticos e, em terceiro lugar, as expressões da identidade cultural nos textos midiáticos podem ser lidas como reflexo da consciência global. (CHOPRA; GAJJALA, 2011, p.1).

Trudie Knijin sugere existirem três paradigmas de políticas, propostos por Schmid (2006), que são úteis na visualização de transições de trabalho para a fase adulta. O primeiro modelo de mercado de trabalho transicional baseia-se no pressuposto de que os mercados de trabalho pós-industriais em funcionamento em uma economia baseada no conhecimento exigem "...uma mão de obra flexível, inovação contínua e funcionários com tempo para treinamento, educação e assistência". (SCHMID, 2006 em KNIJIN, J., 2012, p. 23).

Os outros dois paradigmas de políticas propostos por Schmid são o modelo de curso de vida individual e o paradigma da investigação social. Cada um dos três paradigmas "...incorpora as necessidades e os riscos do capitalismo de bem-estar pós-industrial com quatro palavras-chave: novos riscos sociais, curso de vida, remercantilização e capital humano" (*ibid*, p. 25). A questão principal de Schmid é se esses riscos sociais são categorizados como resultado das escolhas dos próprios jovens ou se é mais provável que advenham de circunstâncias externas e fora do controle deles. Nas palavras de Schmid "...as altas taxas de evasão estão relacionadas a escolhas individuais dos alunos ou a sistemas escolares aquém do ideal?" (*ibid*)

A palavra-chave dos três paradigmas de políticas sugeridos por Schmid é o capital humano:

[...]embora tenha um significado distinto em cada um... no geral significa que trabalhadores individuais têm de assumir a responsabilidade pela sua empregabilidade, apoiados por programas de educação e treinamento financiados pública, coletiva ou individualmente (KNIJIN, 2012, p. 29).

A Comissão Europeia (CE) também enfatizou que na Europa nunca houve um crescimento econômico significativo sem um crescimento populacional. No presente, a média de pessoas nascidas na Europa anualmente é mais baixa do que o desejado.

## Metodologia

Conforme observado anteriormente neste artigo, existem muitas áreas de trabalho acadêmico que ajudam a estruturar um estudo como este. Elas incluem, mas não estão restritas, à Psicologia, aos Estudos Culturais, à Antropologia, à Sociologia e à História. Este trabalho é um estudo internacional qualitativo e comparativo. Creswell e Plano Clarke (2007) observam que dados qualitativos são compostos por questões abertas, reunidas principalmente a partir de entrevistas com os participantes. Os alunos estudados nesta pesquisa respondem com suas próprias palavras. Dados adicionais também podem ser reunidos a partir da observação dos participantes durante um período de tempo em uma variedade de lugares. A análise dos dados qualitativos (palavras, textos ou imagens) geralmente ocorre após a classificação das palavras ou das imagens em categorias de informação e da apresentação da diversidade de ideias reunidas no decorrer da coleta de dados.

O papel do pesquisador é mais significativo em pesquisas internacionais e comparativas, como Landis *et al.* (2004, p.155) apontam. É uma questão da relatividade de valores e de sua imposição sobre os dados. O auto-posicionamento do pesquisador é significativo na interpretação das práticas discursivas multilíngues.

Giampapa; Lamoureux (2011, p. 127) observam que

[...] as identidades do pesquisador, as questões de posicionamento (ou seja, auto-posicionamento, o posicionamento dos outros e como somos posicionados pelos outros na área), o gênero, o poder da linguagem, e a autonomia fazem parte do processo de compreender e interpretar as práticas discursivas multilíngues.

Os autores se referem em particular a um estudo anterior de Mullings (1999), que descobriu ser o conhecimento do pesquisador sempre parcial por conta de seu posicionamento. Isso se refere ao seu conjunto único de raça, gênero, classe, nacionalidade e outros identificadores.

Ao escrever sobre o livro editado por Markauskaite, Freebody e Irwin (2011) acerca da metodologia de pesquisa, o autor deste artigo notou a necessidade de os estudiosos comparatistas conhecerem suas limitações enquanto pesquisadores e de se posicionarem no estudo. Foram observados quatro pontos-chave que devem ser considerados:

1. Conheça sua própria cultura;
2. Conheça o máximo que puder sobre a cultura ou sobre as culturas que estuda (língua, costumes, história, política, esportes, etc.);
3. Desafie constantemente as suposições (ex.: os franceses são arrogantes, os alemães são extremamente organizados, os australianos são sociáveis, os habitantes do Laos são gentis);
4. Avalie seus pontos fortes e fracos e foque nos seus pontos fortes. (MARKAUSKAITE, FREEBODY, IRWIN, 2011, p. 2014).

## Brasil

Por que pesquisar os alunos do Rio de Janeiro? Existem muitas razões pelas quais o estudo do Brasil é importante neste artigo. Como mencionado anteriormente, o Brasil é um país em desenvolvimento, cuja economia está atualmente na oitava posição do ranking mundial. Há muitas discrepâncias que caracterizam o alcance da distribuição de tal riqueza, e nenhuma outra exemplifica mais esse quadro do que o sistema educacional. Paulo Freire, decerto um dos escritores mais citados do Brasil, abordou o modo como a sociedade se torna padronizada. Em seu texto da década de 1970, ele declarou que “os homens começam a pensar e agir de acordo com as prescrições recebidas diariamente dos meios de comunicação, em vez de reagir às suas relações dialéticas com o mundo”. (Freire, 1970, p. 80)

Quase 50 anos depois dessa declaração profética, o estudo do Brasil ora exposto tentará deixar clara a posição da qual os jovens brasileiros imaginam seu futuro. Estarão eles limitados pelo que Freire chamou de realidade opressiva imposta pelo poder da elite? A última frase de Freire em seu livro resume sua posição: “se temos fé nos homens, não podemos nos contentar em dizer que eles são pessoas humanas enquanto nada fazem de concreto para que possam existir como tais”. (*Ibid* p. 83)

O autor deste artigo esteve no Brasil diversas vezes, tendo vivido no país por boa parte de 2011 e visitado diferentes partes do país. A universidade escolhida para este

estudo representa uma das cidades mais importantes do Brasil. Uma vez que falava razoavelmente o português, o autor sentiu-se seguro de ter obtido uma variedade de vozes dos estudantes que frequentavam a referida universidade e que concordaram em participar deste estudo. A universidade escolhida no Rio de Janeiro é uma grande universidade com uma população estudantil diversificada.

### **França**

Por ser um dos países-chave da Europa, o estudo da França ajuda a dar reconhecimento à voz da juventude europeia. Não há uma única voz que caracterize qualquer país ou continente; no entanto, dispor das esperanças e aspirações dos jovens franceses permitirá o surgimento de uma imagem sobre como a juventude francesa tem viajado atualmente. John Ardagh, ao escrever durante os anos 1980, disse que, porquanto a economia estagnada foi transformada em das mais dinâmicas e bem-sucedidas do mundo “... a prosperidade aumentou, trazendo consigo mudanças nos estilos de vida e lançando alguns conflitos estranhos entre os hábitos franceses já enraizados e os novos hábitos” (Ardagh, 1982, p.13). Como os franceses de hoje veem o mundo? Os franceses sempre se consideraram diferentes do resto do mundo. Os subsídios que pagavam aos fazendeiros para produzirem em pequenas fazendas antieconômicas tornaram-se motivo de risada na Europa, certamente por aqueles que eram membros da Comunidade Europeia.

Michael Crozier, um conceituado sociólogo dos anos de 1960, foi um daqueles... que ousaram esperar que a mudança econômica ajudasse a desbloquear a sociedade: em 1979 ele escrevia sobre a França como uma sociedade ainda estratificada a qual, em grande parte, progredira negativamente para uma maior rigidez – uma sociedade cujos cidadãos estão apaixonadamente presos a distinções e privilégios que os separam.

### **Austrália**

Por que Sydney e Melbourne? Um dos impactos mais imediatos da globalização que a sociedade australiana sentiu resulta da criação de um mercado global. A mudança na localização da produção para os países com a oferta de mão de obra mais barata fez

com que desaparecessem muitos empregos tradicionais que funcionavam como porta de entrada para a força de trabalho. (O mesmo ocorreu na França e no Brasil). Essa mudança teve sérios desdobramentos para aqueles que entram no mercado de trabalho pela primeira vez, predominantemente os jovens. Uma das influências sobre os jovens que pretendem deixar a escola tem sido uma taxa de retenção aparente mais alta. Isso também significa que há um número maior de alunos frequentando instituições de ensino superior. O processo de seleção e triagem está sendo levado para o topo da cadeia da educação escolar/formal. A chamada transição do ensino superior de uma elite para um fenômeno de massa teve várias implicações; levou a uma inflação de qualificações no nível terciário, à medida que mais estudantes estão participando do ensino superior. Gary Becker (2002) aborda o capital humano como a principal forma de capital nas economias modernas. Em vez de indicadores econômicos, como a proporção de alunos por professor e taxas de progressão, Becker considera que o sucesso econômico dos indivíduos e, de fato, das economias dos países, depende da eficiência com que as pessoas investem em si mesmas. Ele observa que, embora a tecnologia possa ser o condutor de uma economia moderna, o capital humano é o combustível. Os estudantes australianos não competem mais apenas com candidatos australianos por empregos. Os cargos de ensino, especialmente no nível universitário, são ferozmente disputados por uma mão de obra globalmente móvel.

### **Questões de Pesquisa**

O modo como as entrevistas foram conduzidas variou entre os países. Normalmente, o pesquisador fazia entrevistas individuais, gravadas em áudio e transcritas, que eram, então, enviadas de volta aos participantes e alteradas, quando necessário, para obter precisão. As entrevistas no Rio de Janeiro foram todas gravadas em vídeo e as transcrições foram feitas a partir das gravações.

As perguntas foram semi-estruturadas e os alunos foram incentivados sempre que necessário, caso não entendessem a pergunta ou necessitassem de esclarecimentos sobre algum aspecto da questão. Os alunos puderam se retirar das entrevistas a qualquer momento e todos se ofereceram para participar do estudo. A maioria dos alunos não tinha recebido as perguntas com antecedência e, com exceção dos estudantes brasileiros,

as entrevistas foram feitas individualmente. Os estudantes brasileiros eram predominantemente pós-graduandos de uma grande universidade no Rio de Janeiro.

A lista de perguntas a seguir foi feita a todos os participantes.

1. Conte-me um pouco sobre você?
2. De onde você é e o que faz atualmente?
3. Se você pudesse mudar três coisas no mundo, o que mudaria? (Imagine que você é a pessoa mais poderosa do mundo e que pode mudar qualquer coisa).
4. Onde você gostaria de estar daqui a cinco e daqui a dez anos?
5. Quando pensa sobre o futuro do mundo hoje, você pensa de forma positiva ou negativa?
6. Quando perguntei se você se importaria de fazer parte deste estudo sobre os jovens e o futuro, tem alguma coisa da qual não conversamos e você pensou que abordaríamos?

### **O que os jovens brasileiros tinham a dizer**

Todos os jovens que participaram do estudo do Brasil eram estudantes ou professores da mesma universidade<sup>16</sup>. As entrevistas foram gravadas em vídeo e as respostas foram transcritas e agrupadas tematicamente. Como Creswell & Plano Clarke (2007, p. 26) observam “... a análise dos dados qualitativos (palavras ou textos ou imagens) normalmente segue o caminho de agrupar as palavras ou imagens em categorias de informação e apresentar a diversidade de ideias reunidas durante a coleta de dados”. A maioria dos participantes do Brasil foi entrevistada em língua portuguesa, mas alguns alunos estavam confiantes o suficiente para serem entrevistados em inglês.

Havia pouca dúvida de que eles estariam preocupados com eventos globais e suas respostas refletiram essa inquietação. O sentimento inicial que ecoou em muitas das entrevistas foi o de que o mundo estava em um lugar escuro, mas que havia sempre um caminho a seguir. Isabella, a primeira aluna a ser entrevistada no Brasil, identificou apenas duas coisas em sua resposta para a segunda questão, a qual perguntava se ela pudesse mudar três coisas no mundo, quais seriam. A primeira foi a violência no mundo, assim

---

<sup>16</sup> Fazer pesquisa em educação comparada nem sempre é simples. As entrevistas no Brasil foram realizadas em novembro de 2015. No dia seguinte à realização da primeira rodada de entrevistas, a universidade na qual os estudantes estavam localizados foi fechada indefinidamente pelo vice-reitor, pois havia uma grande crise fiscal. A universidade não pôde pagar sua equipe de segurança e os ascensoristas. Embora a oportunidade de prosseguir com as entrevistas estivesse perdida, as entrevistas iniciais que haviam sido gravadas em vídeo e suas transcrições foram capazes de fornecer uma série de respostas significativas.

como no Brasil. A segunda foi uma preocupação pessoal em querer que os exames<sup>17</sup> para os quais ela estava se preparando fossem cancelados. Ela também expressou que queria saber falar melhor o inglês. Em cinco anos, ela esperava ter concluído o bacharelado e o mestrado. Em dez anos, ela gostaria de terminar seu doutorado. Seu pensamento sobre o futuro era positivo, mas ela achava que as grandes coisas que o mundo enfrentaria no futuro seriam "... a falta de pertencimento para as pessoas e a falta de tolerância".

Com relação aos três maiores problemas enfrentados no mundo, Adrianna respondeu que eram a falta de tolerância, a falta de comida e o fato de que tantas pessoas passavam fome diariamente, e o comportamento das pessoas. Em cinco anos ela esperava estar casada e ter uma família, ter concluído a graduação e estar a caminho de terminar o mestrado. Ela deixaria o Brasil em poucos meses para viver com sua tia em Noosa, Austrália, por um ano, e estava animada com isso e com as possibilidades que essa mudança poderia lhe oferecer. Ela achava que os grandes problemas enfrentados no mundo eram todos influenciados pela maneira como as pessoas pensam sobre o mundo e sobre seu lugar nele. Ela achava que, se as pessoas pudessem mudar sua perspectiva e não serem tão egoístas, o mundo seria um lugar muito melhor. Em outras palavras, os problemas do mundo não seriam necessariamente problemas se não os considerássemos como problemas.

Para Sylvie, o mundo carece de valores e se beneficiaria de mais orientação para as pessoas, razão pela qual ele é do jeito que é. A desigualdade é outro problema, causado por um grande número de pessoas que têm muito enquanto outros não têm nada. Em terceiro lugar, há muitos problemas se as pessoas não levam a religião em consideração. Segundo Sylvie, a falta de Deus nas vidas das pessoas é um problema. Em cinco anos, ela deseja ter terminado os estudos. Ela deseja prestar concurso e conseguir um cargo na força aérea ou na polícia, sendo que não se importaria de se tornar professora. Em dez anos ela quer se casar e ser feliz. Ela acha que, se estiver no exército, estará bastante satisfeita, uma vez que vai estudar judô e o exército dispõe de esportes para os militares em seu tempo livre. Sylvie sente que à sociedade faltam amor e a crença em Deus. Segundo ela, a quando se age com frieza perante os sentimentos, é aí que o problema

---

<sup>17</sup> Isabella esperava continuar seus estudos após o término de seu curso de graduação no Brasil e, para isso, precisava fazer os exames externos para se classificar.

começa. A estrutura familiar é muito importante para a sociedade de hoje. Se não se tem uma estrutura familiar forte, então não se tem uma sociedade forte e resiliente.

Adriane era a estudante com maior idade; tinha 37 anos, era casada e mãe de dois filhos. Havia se graduado no ano anterior e agora cursava o mestrado. Ela desejava transformar a pobreza no mundo e sentia que, embora houvesse muita riqueza, esta não era igualmente distribuída. Em segundo lugar, ela gostaria de poder mudar a relação que coloca uma barreira entre a capacidade de ter filhos e a de trabalhar ao mesmo tempo. Sentia que estava perdendo a chance de saber como os próprios filhos agiam. O terceiro problema enfrentado no mundo, segundo a aluna, era o egoísmo, algo impossível de mudar, uma vez que está ligado à natureza humana. No espaço de cinco anos, ela desejava terminar o ou estar em processo de finalização do doutorado. Também pretendia comprar uma casa nova (deu risadas) e continuou a listar algumas coisas de que precisava.

Em dez anos, ela gostaria de ter passado em algum concurso público bem como ver seus filhos crescerem e acompanhá-los em suas conquistas. Para ela, o egoísmo é o maior problema a ser enfrentado no mundo. De acordo com a aluna, pensamos que nossos problemas são os mais sérios e que os dos outros são menos importantes. Ela disse que, quando tinha 18 anos, crianças e suas necessidades não passavam pela sua cabeça. Porém, desde que começou a estudar pedagogia e a participar de eventos sobre exclusão, passou a refletir intensamente sobre crianças e o quanto poderiam perder com suas mães trabalhando.

Taibaniz era uma aluna de 23 anos que pensava ser a política<sup>18</sup> o problema central. Ela sentia que “... geralmente havia uma falta de engajamento por parte dos brasileiros. A política também era problemática, entretanto, a política e seus líderes no poder não faziam o suficiente para mudar, em particular, a educação dos adultos, o que poderia colaborar para fazer a diferença na criação de uma sociedade mais igualitária”. Em cinco anos, ela terá completado o mestrado e começado a trabalhar ou a cursar o doutorado. Ela acredita que, se estiver trabalhando com política ou políticas públicas, tem ideias que poderão ajudar a mudar o ambiente político da Universidade. Ela realmente

---

<sup>18</sup> Dilma, a presidente do Brasil à época, não havia sofrido o impeachment no momento dessa entrevista. O Brasil não havia sido a sede das Olimpíadas, mas havia sediado com sucesso a Copa do Mundo de Futebol em junho-julho de 2014.

acha que há uma falta de tolerância à diferença e às divergências entre as pessoas dentro da sociedade: “Todo mundo está convencido de que a sua opinião é a correta.”

Taina tem 21 anos e concorda com Taibaniz de que os principais problemas no mundo são causados pela política. O acesso desigual à educação e aos serviços de saúde também criam complicações. Em cinco anos, Taina acha que vai estar em alguma cidade pequena, trabalhando com crianças. Se tudo der certo, ela terá completado seu mestrado até lá: “O maior problema de todos é falta de compaixão pelos outros”.

Roberta acredita que as pessoas precisam ser menos egoístas; elas não deveriam ser tão obcecadas com o poder e serem capazes de se colocarem no lugar dos outros. Roberta acha que as pessoas precisam ter mais entusiasmo e demonstrar compaixão umas pelas outras. Ela está muito aberta para o futuro, pois não gosta muito de fazer planos. Em cinco anos, ela espera ter se estabilizado em sua carreira de alguma forma e estar em condição de ajudar sua família de um modo mais substancial. Ela assinala que tem uma tia nos E.U.A. e que gostaria de visitá-la e passar algum tempo com ela. Roberta deseja encontrar um marido por agora e acredita ser esta uma tarefa realmente difícil.

O maior problema citado por ela, assim como Adriane e Taibaniz, é que “as pessoas são egoístas e não pensam nas necessidades dos outros. Elas pensam somente em si mesmas e em suas esperanças e necessidades. Esse é o maior problema”.

Marcel realmente acredita que o acesso à educação é a questão mais importante. Isso porque as pessoas que têm dinheiro possuem uma vantagem, pois podem frequentar uma escola particular e, depois, uma Faculdade de Medicina ou Universidade. Pessoas que frequentam escolas como a dele em Nova Iguaçu<sup>19</sup> geralmente não têm chance de frequentar um Programa de Doutorado em uma Universidade ou de se tornarem profissionais como médicos e advogados.

Em segundo lugar, Marcel mudaria as opiniões das pessoas sobre o “outro”, porque sentia que os moradores de ruas não recebiam muita simpatia: “Não é falta de

---

<sup>19</sup> Nova Iguaçu localiza-se no subúrbio do Rio de Janeiro, onde o professor com quem o autor deste artigo estava trabalhando no Brasil realizava um estudo de caso para outro projeto, com o qual o autor deste artigo também estava envolvido. Tratava-se de um estudo em andamento, o qual investigava uma série de questões que afetavam o acesso dos alunos ao estágio seguinte de sua educação. A Diretora Adjunta da escola estava ciente de que os alunos, após o término do ensino médio, não conseguiam efetuar, de forma tranquila, a transição para o próximo estágio de sua escolarização. O autor deste artigo esteve pessoalmente envolvido nesse projeto por mais de cinco anos, e um dos destaques de seu estudo em 2015 foi observar que os alunos envolvidos no projeto anterior conseguiram realizar a passagem para o ensino superior. Marcel foi um deles.

amor. As pessoas adoram ser amadas. As pessoas ficam desapontadas com um amor gay e isso as impede de fazerem coisas”. Ele acreditava que havia fascinação com o dinheiro<sup>20</sup>. Em dez anos, ele gostaria de terminar seus estudos em Psicologia e de seguir até o Doutorado: “Não em Psicologia, mas em Educação”.

Ele achava que a coisa mais importante era as pessoas terem empatia umas pelas outras: “... não é a falta de amor que desafia o mundo, é simplesmente que as pessoas precisam ser amadas.”

Gabriella estava convencida de que os maiores problemas enfrentados no mundo eram “... a desigualdade de acesso à educação, respeito pelas vidas dos outros, falta de amor pelos outros, os conflitos políticos e fanatismo religioso”. Em cinco anos ela espera ter obtido seu título de Mestre e ter passado em um concurso público como seu emprego no futuro. O maior problema enfrentado no mundo, segundo a aluna, era a “... falta de amor pelos outros e a falta de respeito pelas vidas dos outros”.

Juliana foi muito clara sobre os problemas enfrentados no mundo atualmente. O primeiro seria “... a natureza dos relacionamentos humanos. Porque o egocentrismo e o comportamento da natureza humana levam as pessoas a fazerem as coisas por interesse pessoal e pelo que vão ganhar em troca”. O segundo seria o relacionamento entre o homem e a natureza<sup>21</sup>. O terceiro seria a desigualdade entre as pessoas e, certamente, os países.

Em cinco anos, ela espera obter o grau de Mestre e estar em condição de colaborar com o sustento de sua família. Ela deseja ficar sozinha. Em dez anos, irá terminar seu doutorado “... e viajar de alguma forma para outros países e culturas”.

Ela mencionou que, enquanto estava em escolas, observando outros professores ensinando, estes frequentemente perguntavam a ela qual seria o problema com a educação e o que poderia ser feito para melhorá-la. Ela disse que não sabia realmente o que responder a eles e que os professores sempre “... desistem dos alunos, desistem das aulas e nunca descobrem como chegar até os alunos”.

---

<sup>20</sup> O autor deste artigo perguntou a Marcel nesse ponto da entrevista se ele achava que se os alunos estivessem se comunicando sobre as questões, as respostas seriam diferentes. Segundo Marcel, se houvesse uma conversa como essa com os alunos “... tudo seria muito mais solto em termos de respostas, mas, no final, as mesmas coisas seriam ditas”.

<sup>21</sup> Com isso, ela queria se referir à forma desrespeitosa pela qual a humanidade trata o meio-ambiente.

Ela acredita que pode não ter nada de errado, mas quando os alunos são questionados sobre quem seria seu professor favorito, eles respondem Sr. ou Sra. X e quando expressam a razão da escolha dizem “... porque o professor se importa com a gente. Ele ou ela gosta deles.”

Luís Paulo é professor em uma escola primária no Rio de Janeiro e acha que terá que mudar a si mesmo antes de mudar o mundo, sendo este o primeiro problema: “Acho que eu tenho que mudar a mim, minha posição e minha perspectiva”. Em segundo lugar, ele acha que terá que mudar o lugar onde vive, seu trabalho e sua Universidade. O maior problema que vê no Brasil é a política. Segundo ele, a corrupção no governo é ruim.

Luís Paulo não tem irmãos ou irmãs e, em cinco anos, ele se vê terminando o Doutorado com seu professor. Provavelmente, irá comprar um carro e uma casa: “Acho que vou precisar de um bom emprego”.

Ele não sabe o que vai fazer em dez anos, mas respondeu: “... talvez eu esteja empregado em uma universidade e tenha meu grupo com pós-graduandos e alunos, e isso possa organizar minha vida. E serei feliz”.

Ele observa que “...talvez seja uma questão sobre economia, governo e o modo como o dinheiro é administrado... não é muito bem administrado... há muita desigualdade”.

A última entrevista formal gravada foi com Suzianne, uma doutoranda. Ela tinha 34 anos e era casada. Quando respondeu sobre as três coisas que precisavam ser mudadas, ela começou com a educação: “Não somente o acesso, mas o modo como é feita. Por exemplo, aqui no Brasil temos pensado sobre o sistema. Acho que é importante que seja mais focado no aluno. O aluno como elemento central [...] Acho que o segundo é a desigualdade. Quando não temos um bom sistema educacional é o mesmo que desigualdade [...] E eu acho que o terceiro é a intolerância. Se não temos uma boa educação não temos igualdade, não temos tolerância”.

Em cinco anos, ela espera ter terminado seu doutorado e ter um emprego. Ela complementa dizendo que gostaria de ser mãe, de ter filhos: “É um plano... A verdade é que, normalmente, eu tenho esse tipo de plano por um ano. Mas, não agora, (a família), preciso de um emprego e depois sim (engravido).” Ela disse que esteve na Inglaterra no ano anterior: “Não era meu plano”.

Ela comentou que dez anos é um longo tempo: “Dez anos é muito longe do aqui e agora, mas eu quero continuar casada. Quero ter mais filhos, porque eu quero uma família grande, com três filhos – gosto de crianças”.

Ela acrescentou que havia muitas razões para o mundo ser como é. Ela era geralmente positiva sobre o futuro do mundo, mas achava que muitas coisas precisavam mudar, e a educação tem um papel fundamental para as mudanças necessárias. Em suas próprias palavras “... se parar e der uma olhada, poderá ver que a educação é um fator, uma coisa forte. Há uma falha política; existe uma tolerância, não uma coisa só. Muitas e diferentes coisas.

### **O que os jovens franceses tinham a dizer**

As primeiras três entrevistas com estudantes franceses foram realizadas em agosto de 2016. Duas foram feitas em francês e uma em inglês. Jennifer, esse não era seu nome verdadeiro, tinha acabado de fazer 30 anos. Falava inglês muito bem e a conversa se desenvolvia em turnos, em francês e inglês. Ela havia nascido em Saint Lazare, onde seu pai trabalhava para a Aérospatiale (agora conhecida como Airbus). O pai e toda a família se mudaram para Melbourne, na Austrália, onde ficaram por três anos e, no retorno à França, o pai foi alocado em Toulouse. Isto é o que ela tinha a dizer:

Bem, sou Jennifer, sou de Toulouse. Estudei por quatro anos para exames preparatórios (A-Levels) em Ciências Políticas. Durante esse período, tive a oportunidade de realizar muitos treinamentos. Optei por um treinamento em comunicação, mas, após realizá-lo, percebi que não era para mim. Então, decidi tentar a Escola de Negócios ... Optei por uma carreira em finanças... e, depois do meu último ano de estudos, decidi ir para a Deloitte, onde estive por seis anos e, há dois meses, decidi ir para uma nova companhia, onde estou também envolvida com planejamento financeiro, mas em uma firma pequena.

Quando perguntada se consideraria se mudar da França no futuro devido ao trabalho, ela disse: “Sim, bem... eu gostaria, mas estou em um cargo sênior e uma transferência significaria que custa caro me empregar. Eu poderia ter imaginado ir para o exterior, mas... acho que nos E.U.A. é muito difícil conseguir um visto. No Reino Unido está bem complicado com o Brexit e não é fácil agora.

Os maiores problemas enfrentados no mundo, e na França, em particular, suscitaram a seguinte resposta: “Bem, na França, um dos principais problemas são os ataques terroristas e a questão da segurança, ao mesmo tempo em que asseguram que ainda estamos em um sistema democrático. Então, qual é o equilíbrio entre segurança e liberdade? O Big Brother (está) observando você”.

Entrevistador: *A França parece ter sido gravemente afetada.*

Jennifer: Acho que é algo a se observar, sobretudo na minha idade. Em finanças, é algo que tem muita influência econômica no meu mundo, especialmente no trabalho. Principalmente com os ataques terroristas. Soube que o número de turistas caiu 40%, então, isso vai afetar a economia de qualquer forma.

Segunda preocupação: “Como vamos encontrar empregos? Então, é um grande problema.”

Terceira preocupação: “Outra grande questão é o problema do meio-ambiente. Ouvimos falar sobre essas doenças relativas ao consumo de carne, a doença da vaca louca. Então, todas as nossas indústrias estão poluindo. Não sabemos o que vai acontecer com nossas indústrias.”

“Outra coisa, é como vamos lidar com a desigualdade no mundo, porque, na França, agora, obviamente estamos muito bem. Temos direitos, mas o que vai acontecer com outros países – onde as pessoas não têm direitos?”

“Como vamos avançar e não regredir? Há muitos problemas globais, e eles são problemas-chave. A ONU é ainda uma organização capaz de enfrentar os problemas que temos? Penso que estamos em uma espécie de agitação, e ninguém está colaborando, e nada está acontecendo.”

Entrevistador: *Onde acha que vai estar daqui a cinco e daqui a dez anos?*

Jennifer: “Provavelmente, daqui a cinco anos estarei em Paris. Agora, em dez anos, é possível que ainda esteja em Paris, mas em outro emprego em outra companhia. Gostaria de estar em um país em desenvolvimento e ajudar no seu direcionamento. Mas isso é um pouco fantasioso. Uma vez que você começa um trabalho (emprego) e está indo bem, você deseja ficar ali porque fica com medo do futuro.”

Quando perguntada se havia algo sobre o qual não havíamos conversado e que achava que deveria ter sido abordado, Jennifer apresentou mais duas respostas. Ela se questionava se havia algo que lhe poderia ter sido dito e que teria tornado as coisas mais fáceis para sua transição para o emprego. Ela sentia que “... os novos alunos querem se divertir em suas vidas e não somente trabalhar. Os novos alunos não são consumidos pela conexão entre o que querem fazer e o desejo de ter um emprego”.

Ela continuou, dizendo que achava que a cada cinco anos ou mais é necessário complementar o CV e fazer mudanças. A próxima geração “... não está tão perturbada com a hierarquia.”

Suzie era de Carpentras, no sul da França, e tinha 19 anos quando foi entrevistada. Possuía uma educação francesa clássica, tendo feito seu *Baccalaureate* em estudos científicos. Era jovem (16 anos) quando completou o ensino médio e saiu de casa para continuar os estudos. Logo depois, em Marselha, realizou os estudos preparatórios para Engenharia. Achou difícil deixar os pais, pois era muito próxima a eles, e sentiu-se “... muito sozinha durante os anos preparatórios para a universidade. Era difícil para mim a adaptação a uma nova cidade, embora eu sempre tenha vivido em uma cidade menor. E não conhecer ninguém.”.

Após concluir o competitivo exame de admissão, Suzie foi para Paris para a *Grand École* a fim de iniciar o curso de três anos para ser engenheira, especializada em Engenharia Mecânica. Obteve o grau de engenheira mecânica e estava prestes a fazer um estágio de seis meses na Suíça na Richemont, um famoso grupo relojoeiro:

Então, vou voltar a Paris e gostaria de passar um tempo no Canadá para obter um duplo diploma... Eu sei que é impensável para uma engenheira não viajar. Agora, se não nos abrimos para o mundo, aprendendo novas línguas, vendo como os outros estão trabalhando em diferentes países, sabemos que estamos nos fechando a algumas oportunidades interessantes para nossa carreira.

Como resposta à questão de onde gostaria de estar dali a cinco e dez anos, ela disse:

Ok, nos próximos cinco anos eu gostaria de viajar muito mais. É que eu gostaria de viajar com meu namorado, mas não é fácil para nós viajarmos juntos, já que não trabalhamos na mesma área. Eu gostaria de viajar e estar com ele, mas não gostaria de chegar aos 30 e, então, pensar que perdi a oportunidade de ter filhos [...] Acho que, mais do que nunca, temos que escolher entre a carreira e a família muito cedo. Tenho 19 anos e já penso muito sobre isso. Como engenheira, vou ter que passar dez horas trabalhando, mais o tempo de deslocamento. E as oportunidades estão concentradas em Paris. Mas eu não quero criar meus filhos em Paris de jeito nenhum! Então, o trabalho cada vez mais toma uma grande parte de nossas vidas. Por exemplo, eu tenho uma amiga e uma prima que estão esgotadas, embora tenham menos do que vinte anos!

A terceira entrevista em francês foi realizada com Pierre, que havia acabado de se formar na escola e tinha 18 anos. Ele mora em Tournefeuille<sup>22</sup> com seus pais. Espera

---

<sup>22</sup> Tournefeuille é um subúrbio fora de Toulouse.

trabalhar com design no futuro e, possivelmente, com administração no campo da distribuição de produtos. Passou cinco anos na escola na Itália e é bilíngue em francês e italiano. Sua família havia se mudado novamente para a França para que ele completasse seus estudos (*Baccalauréat Général*). Pierre observou que as universidades na França aceitam os alunos de acordo com a especialidade que escolhem.

Para Pierre, os problemas mais significativos atualmente enfrentados no mundo eram “... o problema do terrorismo, porque há pessoas que matam e não sabem o que é certo ou errado. Outro problema são as doenças, que globalmente destroem as famílias. O terrorismo, desde novembro (2015), aumentou. Um problema real em todo mundo, não somente na França. Elas desejam mudar o modo e o estilo de vida. As fontes de energia também são um problema. Se não forem diversificadas, o mundo terá grandes dificuldades no futuro. Usar menos os carros... todo mundo precisa fazer isso. Em alguns países, como, por exemplo, na África, não é possível pedir isso às pessoas. Mas em países desenvolvidos, como a Europa, os Estados Unidos etc.. elas usam a energia.

Luke acha que nos próximos cinco anos estará estudando, e que em mais cinco anos estará trabalhando na área de design. Definitivamente, gostaria de estar morando sozinho, sem os pais. “Não acho que vou estar casado. Não penso nisso no momento.”

A mídia influenciou fortemente a posição dele sobre o modo como será o futuro: “Se vemos, observamos a mídia, ela não é legal. Mas as coisas parecem ruins... Sim, para a mídia; acho que as coisas mais interessantes são negativas. Eles falam de jogos, mas não de política. A mídia manipula os resultados”.

### **O que os jovens australianos tinham a dizer?**

O primeiro australiano a contribuir com o estudo foi Roger. Ele cresceu em Melbourne e frequentou a mesma escola particular dos três aos doze anos. Na época da entrevista, estava no processo de término de sua graduação na área do comércio. Tinha acabado de completar 20 anos, morava em Melbourne e estudava na universidade. Havia viajado entre a Nova Zelândia e a Austrália, mas nunca tinha se mudado de Melbourne. Quando perguntado sobre os três maiores problemas enfrentados no mundo, respondeu que:

“Bem, me veio à cabeça três coisas e elas meio que estão interligadas e representam um panorama geral. O primeiro é o problema da população, depois o do esgotamento dos recursos naturais e, finalmente, o da desigualdade. E os três estão interligados. Acho que o fato de haver populações enormes em países que não são sustentáveis, e de os recursos serem finitos e da desigualdade de pessoas que querem fugir da pobreza e também o da distribuição desigual dos recursos globalmente [...] Bem, acho que a questão da sustentabilidade dos recursos e como vamos fazer isso [...] Precisamos encontrar uma maneira diferente de viver de forma sustentável. Acho que há questões de curto-prazo com as quais precisamos lidar, já que, quando se tornam de longo-prazo, temos problemas”.

Quando perguntado sobre onde gostaria de estar dali a cinco ou dez anos, ele tinha o seguinte a dizer:

Tenho pensado muito sobre isso, mas não cheguei a muitas respostas. Depende de eu optar por começar a trabalhar ou por outro diploma. Antes era mais fácil, quando a gente não precisava se preocupar com mensalidades e simplesmente começava outro curso. Mas ao procurar, a gente realmente precisa se preocupar. Motivo de muita reflexão por parte daqueles que estudam Arte. No início do terceiro ano eles começam a perceber que não têm nada em termos de trabalho.

Entrevistador: *Mas, e daqui a dez anos?*

Roger: Sim, quantos anos vou ter até lá, 30 anos. Sim, é melhor eu ter me virado até lá. Mas eu acho o mesmo, quero estar mais estabilizado em cinco anos. Emprego, fazer muita música, e esporte, e coisas.

Entrevistador: *Ok, então quando pensa sobre o futuro, você o vê de uma maneira positiva? Você tem dúvidas?*

Roger: “Acho que, no momento, estou bem negativo. Um pouco, sim, me sinto bem desanimado por não ter ideia sobre como o futuro vai ser! Vejo um monte de gente que sabe o que quer fazer. É sempre o que você vai fazer quando crescer e, então, vira o que você vai fazer depois das provas de admissão e, então, o que você vai fazer no próximo ano... então é sempre a mesma coisa.”

## Discussão dos resultados

Há pouco para indicar que os alunos estavam apreensivos sobre seu futuro no Brasil. Embora os eventos nem sempre indiquem o futuro como um caminho seguro e garantido em qualquer país, os alunos brasileiros parecem estar realmente abraçando o futuro. Todos estavam, é claro, muito bem posicionados para lidar com a vida, pois tinham conseguido chegar à Universidade e estudar. O sistema de educação no Brasil é, para muitos, difícil de administrar e, como Marcel observou, era incomum que as pessoas de sua escola chegassem à Universidade. Ele e vários outros alunos de sua escola

conseguiram chegar ao ensino superior (terciário). Este caminho era mais facilmente enfrentado por aqueles que tinham maior poder aquisitivo para ajudá-los a entrar no sistema universitário privado ou público.

Talvez, o tema mais consistente levantado pelas respostas dadas pelos jovens brasileiros seja a necessidade de maior tolerância e amor entre as pessoas.

A maneira pela qual as entrevistas foram realizadas influenciaram alguns dos comentários dos participantes. Por terem ouvido as resposta uns dos outros, em vez de serem entrevistados individualmente, os estudantes podem ter se adaptado ou tomado emprestado o que tinham a dizer. A ideia de uma situação de grupo focal como esta objetivava encorajar o debate, e não influenciar as respostas.

## **Conclusão**

Os alunos que responderam nesta seção do estudo pareciam inseguros sobre a maneira como o futuro iria se apresentar a eles, mas sentiam-se confortáveis com o grau de incerteza que viam à sua frente. A preocupação com toda a sociedade, e não somente com o a área que ocupavam, foi óbvia. Como Juliana observou acima, quando perguntada sobre as três coisas que desejava mudar, a primeira a ser comentada foi: “a natureza dos relacionamentos humanos. Porque o egocentrismo e o comportamento da natureza humana levam as pessoas a fazerem as coisas por interesse pessoal e pelo que vão ganhar em troca”.

Kitty te Riele (Bagnall, 2005, p. 48) escreveu sobre o processo de transição da juventude para a vida adulta como “... inevitavelmente afetado pelo contexto social, cultural, econômico e político da sociedade na qual o jovem vive”. Ela argumenta que, com a transição das nações desenvolvidas contemporaneamente para uma economia baseada no conhecimento, o “*momento de transição para o emprego e para a vida adulta independente foi, assim, adiado*”.

Todos os cinco países envolvidos neste estudo são nações desenvolvidas e estão em quatro continentes. As entrevistas feitas neste estudo abrangem jovens com idades de 18 a 30 anos, alguns deles exercendo atividades profissionais e muitos realizando seus estudos no momento em que as entrevistas foram realizadas. Eles mantiveram uma perspectiva positiva apesar das nuvens sombrias no horizonte. Desde a última entrevista,

um novo Presidente foi eleito no país considerado o mais poderoso do mundo. O direcionamento global do cenário político vem sendo abalado até o centro. Talvez Adriane, Taibaniz e outros estejam corretos em suas afirmações sobre o maior problema ser que “as pessoas são egoístas e não pensam nas necessidades dos outros. Elas pensam somente em si mesmas e em suas esperanças e necessidades. Esse é o maior problema”.

#### REFERÊNCIAS:

- BAGNALL, N. F. (ed.). **Youth Transition in a Globalised Marketplace**. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2005.
- BAGNALL, N.F. **Education and Belonging**. New York: Nova Science, 2012.
- BAGNALL, N.F. **Global Identity in Multicultural and International Educational Contexts. Student identity formation in international schools**. Routledge London and New York, 2015.
- BECK, G. In: Lauder, H., BROWN, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (2006). **Education, Globalization and Social Change**. New York: Oxford University Press, 2002.
- BUCX, F. **Linked Lives. Young Adults' Life Course and Relations with Parents**. Dissertation. Utrecht: Utrecht University, 2009.
- CAIRNS, D. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity**. *Being Mobile?* United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2014.
- CHOPRA.; GAJJALA, R. (Eds). **Global media, culture, and identity: Theory cases and approaches**. New York, NY and London Routledge, 2011.
- CRESWELL, J.W.; PLANO CLARKE, V. L.,. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- CROZIER, M. **On ne change pas la société par décret**. Paris: Bernard Grasset, 1979.
- DALY. M. **Changing Family Life in Europe: Significance for State and Society**. *European Societies* 7 (3), 379–398, 2005.
- Freire, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder, 1970.
- FREJKA, T.; SOBOTKA, T. Overview Chapter 1: Fertility in Europe. Diverse, Delayed and Below Replacement In: T.Frejka, J. Hoem, T. Sobotka, and L. Toulemon, **Childbearing Trends and Policies in Europe An Overview, Demographic Research**, Volume 19, Max Planck Demographic Institute, 15–46, 2008.
- GALLAND, O. ‘What Is Youth?’ In: A. Cavalli and O. Galland (eds) *Youth in* Giampapa, F., & Lamoureux, S. A. (2011). *Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings*. **Journal of Language, Identity & Education**, 10(3), 127-131, 1995.
- HANTRAI, L. ‘Living as a Family in Europe’ In: L. Hantrais, D. Philipov, F.C. Billari, **Policy Implications of Changing Family Formation**, Population studies no.49. Council of Europe Publishing, pp.117 -181, 2006.

KAUFMANN, F.X. 'Politics and Policies towards the Family in Europe' in Knijn, T., (2012). **Work family policies and transitions to adulthood in Europe**. UK, USA: Palgrave Macmillan, 2002.

LANDIS, D., BENNETT, J.M., BENNETT, M.J., (Eds), *Handbook of intercultural training*. (2<sup>nd</sup> ed., 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

LEWIS, J. **Work-Family Balance, Gender and Policy** (Cheltenham, UK, and Northampton, Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing Ltd), 2009.

MARKAUSKAITE, L.; FREEBODY, P.; IRWIN, J. **Methodological choice and design: Scholarship, policy and practice in social and educational research**. New York, NY: Springer, 2011.

MILES, S. **Youth Lifestyles in a changing world**. Buckingham: Open University Press, 2000.

MULLINGS, B. **Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting**. *Geoforum*, 30, 337-350. no.49. Council of Europe Publishing, 117-181, 1999.

SARACENO, C. 'Introduction: Intergenerational Relations in Families: A Micro-macro Perspective' in C. Saraceno (ed.), **Families, Ageing and Social Policy. Intergenerational Solidarity in European Welfare States** (Cheltenham, UK, and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing Limited), 1-19, 2008a.

SCHMID, G. 'Social Risk Management through Transitional Labour Markets'. **Socio-Economic Review** 4, 1-33, 2006.

SOBOTKA, T.; L. TOULEMON. 'Overview Chapter 4: Changing Family Society'. **European Societies** 7 (3), 379-398, 2008.

VERTOVEC, S.; COHEN, R. **Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

## O MÉTODO INVESTIGATIVO DE SHERLOCK HOLMES EM “O SINAL DOS QUATRO”: LIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

## THE INVESTIGATIVE METHOD OF SHERLOCK HOLMES IN “THE SIGN OF FOUR”: LESSONS FOR SCIENCE TEACHING

Tainara Ravaglia Ferreira Gonçalves<sup>23</sup>

Michelle Rezende Duarte <sup>24</sup>

Edson Pereira da Silva <sup>25</sup>

### Resumo

A “ciência da dedução” da personagem Sherlock Holmes de Conan Doyle como descrita no romance “O sinal dos quatro” é analisada de um ponto de vista epistemológico (Peirce, Popper, Kuhn e Lakatos). O objetivo principal é evidenciar aspectos relevantes do fazer científico que possam ser usados, de forma lúdica, em aulas de ciências, favorecendo um ensino menos focado no conteúdo e mais voltado para como o conhecimento é produzido, verificado e corrigido. Acredita-se que um ensino de ciências mais voltado para esses aspectos pode contribuir para uma visada crítica do fazer científico, prevenindo a suscetibilidade a argumentos falaciosos, tanto de cunho tecnocrático quanto pseudocientífico. Essa atitude crítica pode promover um exercício mais pleno da cidadania.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Detetive. Indução. Abdução. Sala de Aula.

### Abstract

Conan Doyle's "science of deduction" as described in the novel "The Sign of the Four" is analyzed from an epistemological point of view (Peirce, Popper, Kuhn and Lakatos). The main objective is to highlight relevant aspects of the scientific activity which can be used in a playful way in science classes. Thus, science classes can be more focused on how knowledge is produced, verified and corrected. A science education more focused on these aspects than in specific subjects can probably contribute to prevent susceptibility to fallacious arguments, both of a technocratic and pseudo-scientific nature. This critical approach can help a better exercise of citizenship.

**Keywords:** Epistemology. Detective. Induction. Abduction. Classroom.

---

<sup>23</sup> Mestranda em em Biologia marinha e ambientes costeiros pela Universidade Federal Fluminense. tainara.ravaglia@gmail.com

<sup>24</sup> Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros da Universidade Federal Fluminense no Laboratório de Genética Marinha e Evolução. michellerezendeduarte@yahoo.com.br

<sup>25</sup> Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Biologia Marinha. edsonpereirasilva@id.uff.br

## Introdução

O médico e escritor Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930) publicou, em 1890, o livro *O sinal dos quatro* (Título original em Inglês, *The sign of the four*). Este livro é o segundo da personagem Sherlock Holmes, um detetive particular que, eventualmente, serve de consultor da polícia metropolitana de Londres (Scotland Yard). Holmes mora em *Baker Street* no distrito de *Marylebone*, em *Westminster*, com seu leal amigo, o Dr. John Watson, ex-oficial médico do exército britânico.

A personagem Sherlock Holmes foi parcialmente baseada em Joseph Bell (1837-1911), um professor de Conan Doyle no curso de medicina na Universidade de Edinburgh (COSTA e SANTOS, 2012) que muito o impressionou pela sua insistência na observação meticulosa. Essa inspiração, portanto, em tudo se relaciona com a personagem Sherlock Holmes, uma vez que ela se notabilizou pelo seu método de investigação, o qual é, claramente, uma declaração de admiração pelo método científico como entendido no século XIX, quando a medicina (e Bell) era um dos modelos de ciência positivista.

É possível se afirmar, em boa medida, que Conan Doyle/Sherlock Holmes foram os responsáveis pela introdução, nos romances policiais, de uma verdadeira didática do método científico, ou daquilo que era entendido como tal à época. Nos dias atuais, o rigor na investigação criminal (elemento forte nos romances de Doyle) é parte do “orgulho” científico da ciência forense (JUNIOR e CRESPO, 2016). Assim, Holmes (como Bell) era um homem de ciência, que fundamentava seu trabalho na razão. Nos romances de Doyle isso significa: tentar analisar os fatos sem a influência das emoções (SOUZA et al., 2017).

Esse foco no método de investigação criminal presente nos romances de Sherlock Holmes é, provavelmente, uma das razões que notabilizaram a personagem que, ainda hoje, exerce grande fascínio. Baseando-se sempre nos indícios presentes na cena do crime e, também, em entrevistas com as vítimas envolvidas, Holmes é capaz de formular hipóteses que, posteriormente, são colocadas à prova pelo confronto com os fatos observados na investigação. Esse procedimento permite a personagem resolver os crimes investigados (JUNIOR e CRESPO, 2016).

O método de Sherlock Holmes envolve, em certa medida, a clássica definição do método científico: (1) Problema (a existência de um crime); (2) Indução (a apreciação dos indícios na cena do crime); (3) Hipótese (a elaboração de conjecturas, palpites ou soluções

provisórias para o problema); (4) Teste (a verificação desses palpites a partir de evidências colhidas para esse propósito); e, finalmente, (5) Teoria (a formulação de uma explicação geral para o problema) (GEWANDSZNAJDER, 1989). Neste sentido, pode ser um bom recurso didático para se trabalhar o método científico em sala de aula.

Neste pequeno ensaio, o método de Sherlock Holmes (que Conan Doyle denominou de “*a ciência da dedução*”, Doyle 2016, p. 136), como descrito no romance *O sinal dos quatro*, será analisado. O objetivo principal é evidenciar as características dessa “*ciência da dedução*” de modo a que ela possa ser usada de forma lúdica por professores e alunos na sua aproximação da atividade científica em aulas de ciências. Outro objetivo deste ensaio é discutir essa “*ciência da dedução*” em relação aquilo que algumas correntes da epistemologia do século XX dizem ser a atividade científica. Com isso espera-se fornecer a professores e alunos uma visada crítica em relação à atividade científica.

### ***O Sinal dos Quatro***

O livro *O sinal dos quatro* é considerado um romance, uma vez que a personagem John Watson, responsável pela narrativa, conta sua história de amor por Mary Morstan, uma dama da sociedade inglesa que contratou Sherlock Holmes para resolver o caso misterioso do desaparecimento de seu pai. Dessa forma, o livro apresenta as características próprias do romance que são apresentar uma história completa composta por enredo, temporalidade, ambientação e personagens bem definidos (BAYM, 1984).

O enredo se inicia com a senhorita Mary Morstan contratando Sherlock Holmes para acompanhá-la a um encontro com uma figura desconhecida que, anualmente, durante seis anos, enviou-lhe uma pérola pelo correio. Neste encontro, Sherlock Holmes, John Watson e Mary Morstan conhecem Tadeu Sholto, filho de um amigo do pai da senhorita Morstan (Major John Sholto). Tadeu revela que as pérolas tinham sido enviadas a senhorita Morstan porque ele e seu irmão (Bartolomeu Sholto) estavam de posse de um tesouro que teria pertencido aos seus pais (Sr. Morstan e Major Sholto). Mais que isso, Tadeu Sholto dá a conhecer a senhorita Morstan que o seu pai, Sr. Morstan, estava morto.

A morte do Sr. Morstan aconteceu quando ele, vítima de um infarto, caiu e bateu a cabeça na quina do baú do tesouro. A causa do infarto teria sido uma discussão havida entre o Sr. Morstan e o Major Sholto por causa do referido tesouro. Major Sholto, com

medo de ser incriminado de assassinato por aquilo que teria sido um acidente, decidiu então, esconder o corpo do Sr. Morstan.

Tendo explicado o desaparecimento do pai de Mary Morstan, Tadeu Sholto, agora, desejava entregar a senhorita Morstan a sua parte de direito do tesouro. Nesse sentido, ele solicita que Morstan, Holmes e Watson o acompanhassem até a casa, onde o seu irmão Bartolomeu os esperava. Entretanto, ao chegarem a casa, encontram Bartolomeu Sholto morto no seu quarto e o tesouro, por sua vez, não estava mais lá. É a partir deste momento que se inicia a investigação de Sherlock Holmes e que, portanto, o romance começa a desenvolver a “*ciência da dedução*” da personagem.

Sherlock Holmes começa sua investigação analisando a cena do crime, composto de um assassinato e um roubo. No quarto de Bartolomeu Sholto são encontrados vestígios (pegadas de formato diferente) que indicavam a presença de duas pessoas no local. Assim, Holmes formula sua primeira hipótese: duas pessoas deveriam estar envolvidas nos crimes (assassinato/roubo). Holmes encontra, também, vestígios que indicam algumas características particulares das circunstâncias dos crimes. Primeiro, ele percebe que uma das pessoas deveria ter uma perna de pau, uma vez que uma das pegadas tinha apenas um pé e uma marca redonda ao lado. As pegadas da outra pessoa, por seu turno, estavam cheias de alcatrão. Neste momento, Holmes lança mão do primeiro aparato técnico aplicado a sua investigação. Solicita a Watson que busque Toby (um cão farejador) de modo que o rastro de alcatrão pudesse ser seguido. Toby leva Holmes e Watson à beira do Rio Tâmis. Holmes pensa, então, que as pessoas envolvidas no crime deveriam estar em fuga pelo rio (mais uma hipótese formulada por Holmes com base nas evidências empíricas). Inicia-se no rio, então, uma perseguição das duas supostas pessoas envolvidas nos crimes.

Obviamente que tudo o que foi descrito até aqui representa apenas um excerto de toda trama que é muito mais extensa e complexa. Contudo, optou-se por realizar esse procedimento por que o objetivo desse ensaio não é a reprodução de toda a trama ou a análise dos seus procedimentos literários e estilísticos, mas sublinhar determinadas passagens que evidenciam aquilo que é interessante para discussão da “*ciência da dedução*” de Sherlock Holmes.

Dessa forma, resumindo uma história longa (o romance tem 108 páginas), Holmes (com auxílio de Watson e do Detetive Jones, chamado para auxiliar na perseguição pelo

rio) encontra, de fato, duas pessoas. Uma delas, Jonathan Small, atendendo a solicitação de Holmes, explica que o tesouro, na verdade, pertencia a um bando de quatro pessoas (*O sinal dos quatro*) e que havia sido roubado desse bando pelo Major Sholto. O Sr. Morstan, sabendo do fato, exigiu que o tesouro fosse dividido com ele. Isso gerou a discussão que levou a morte o Sr. Morstan.

Nesse ponto, espera-se que tenham ficado evidentes, na descrição feita da trama, as cinco etapas da definição clássica do método científico já descritas na introdução (problema-indução-hipótese-teste-teoria). Mais que isso, outro elemento importante na “ciência da dedução” aplicada por Sherlock Holmes é a utilização da técnica (Toby, o cão farejador) para ampliar o poder de produção de evidências empíricas. Toby é um exemplo, em *O sinal dos quatro*, de todo aparato técnico utilizado hoje em dia na ciência forense (análises de DNA, balística, computação gráfica, identificação de insetos em cadáveres etc.). Na próxima seção deste ensaio os elementos da “ciência da dedução” de Sherlock Holmes serão analisados em mais detalhes.

### **A “Ciência da Dedução”**

No livro, a indução é expressa como a observação atenta aos indícios. O método indutivo consiste em um processo que parte de dados particulares para inferir uma verdade geral não contida nas partes examinadas. Assim, a indução baseia-se na ideia de uma causa ou lei que rege o fenômeno ou fato observado. Essa causa pode ser inferida a partir de um ou mais casos (LAKATOS e MARCONI, 2003). Por exemplo: CASO: Estes feijões são deste saco. RESULTADO: Estes feijões são brancos. REGRA: Todos os feijões nesse saco são brancos (LOZANO, 1990).

Assim, a indução é formada por três etapas, a primeira é a observação atenta a certos fatos ou fenômenos. A segunda etapa é a classificação, na qual se faz uma comparação e aproximação dos fatos ou fenômenos no intuito de descobrir a relação constante entre eles. Na terceira etapa é feita uma generalização da relação observada (LAKATOS e MARCONI, 2003).

No livro *O sinal dos quatro*, Sherlock Holmes dá a John Watson um exemplo que segue exatamente esse esquema. Watson estava em dúvida sobre como o método de Holmes funcionava. Como forma de exemplo, Holmes passa a analisar as roupas e sapatos

de Watson. Diz Holmes a Watson: “A observação me mostra que você esteve esta manhã na agência postal da Wigmore Street e a dedução indica que foi passar um telegrama” (DOYLE, 2016, p. 141). E explica:

A observação me diz que no peito do seu pé há um pouco de terra avermelhada. Exatamente em frente à agência de Wigmore Street retiraram o calçamento e jogaram terra para fora, que ficou acumulada de forma que é impossível passar por ali sem que ela entre pelo sapato. A cor avermelhada da terra, que eu saiba, não se encontra em nenhum outro lugar da vizinhança. Até aqui é observação. O resto foi dedução.

A observação de que fala Holmes é a indução, na qual é possível encontrar as três etapas do método indutivo. Na primeira etapa é observado que nos sapatos de Watson existem vestígios de terra vermelha. Na segunda etapa é feita uma classificação, ou seja, dois fatos são comparados: Holmes havia observado antes que existia terra vermelha em frente à agência de *Wigmore Street* e, agora, observava terra vermelha nos sapatos de Watson. Na terceira etapa, Holmes faz uma generalização: Em Londres, naquele momento da situação dada, só existiria terra vermelha na vizinhança da agência de *Wigmore Street*.

Mas como ele “deduziu” que Watson havia ido passar um telegrama? Holmes havia passado a manhã toda com Watson e não o tinha visto escrever uma carta e, na escrivania de Watson, havia vários cartões postais e uma folha de selos, portanto, as hipóteses de carta, cartões postais e a compra de selos foram eliminadas após terem sido testadas em relação às evidências empíricas. Portanto, a conclusão seria que ele teria ido passar um telegrama. Ou seja, o arco indutivo produziu a possibilidade de pelo menos três hipóteses, as quais foram testadas em relação às observações e fatos conhecidos. Dessa forma, Holmes, chegou àquilo que se mostra, enfim, como um fato “verdadeiro” (o conceito de verdade, não será discutido aqui e está fora do escopo desse ensaio).

Falando agora um pouco sobre a dedução. Essa forma de raciocínio baseia-se em uma construção lógica que, através de duas proposições (premissas), chega-se a uma conclusão. O método dedutivo parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, possibilitando a formação de conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica. Em um entendimento clássico, este método parte do geral para o particular (GIL, 2008). Em outras palavras, o método dedutivo vai da causa ao efeito, utilizando-se do raciocínio lógico, no qual, através de premissas verdadeiras (premissa maior e premissa menor) chega-se às conclusões verdadeiras (a conclusão é

verdadeira uma vez que se baseie em premissas verdadeiras). A premissa maior é uma premissa geral e, a premissa menor, é mais específica. Utilizando-se do mesmo exemplo usado anteriormente para indução, a dedução seguiria as etapas: REGRA: Todos os feijões deste saco são brancos. CASO: Estes feijões são deste saco. RESULTADO: Estes feijões são brancos (LOZANO, 1990).

Assim, é possível concluir que a afirmação de Doyle/Holmes de que o seu método seria a pura “*ciência da dedução*” não se sustenta. Como se acabou de mostrar, o método utilizado por Holmes não segue do geral para o específico como se esperaria se ele fosse dedutivo. Muito pelo contrário, Holmes parte sempre do efeito e a partir dele tentar inferir as suas causas. Uma vez que o que está sendo aplicado não é a dedução, o que seria então?

O que Sherlock Holmes faz é, basicamente, aplicar um procedimento pelo qual ele tenta avaliar as suas respostas iniciais ou as suas primeiras soluções para o problema. Ou seja, se utilizando de critérios empíricos (simplicidade, coerência, precisão, analogia) avalia quais das soluções possíveis têm mais possibilidade de sucesso. Nesse sentido, aquilo que Holmes aplica na sua investigação criminal é o método abduutivo descrito por Charles Sanders Peirce (MENNA, 2011).

### **Charles Sanders Peirce**

Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático nascido em Cambridge (Massachusetts, EUA). Um dado curioso, já que se está tratando de Sherlock Holmes, é que Peirce ele mesmo foi detetive em suas horas vagas (muito provavelmente pelo seu interesse em ciência e lógica). Peirce deixou uma obra extensa que só ultimamente vem sendo adequadamente avaliada (PIGNATARI, 2004). Não foi muito conhecido na sua época, mas nas últimas décadas vem sendo reconhecido como um dos grandes nomes da filosofia do século XIX. É hoje identificado, por exemplo, como o criador da Semiótica, que é a ciência dos signos (NICOLAU et al., 2010).

Outra contribuição de Peirce, que tem sido reconhecida, é o seu método de indagação denominado método reprodutivo, explicativo ou abduutivo. Esse método é, basicamente, um procedimento para avaliar se respostas ou soluções primeiras têm boas

chances de solucionar um problema (MENNA, 2011). Dessa forma, o método abduutivo define que o conhecimento é possível se há uma realidade geral que garanta a compreensão do individual. Ou seja, propõe uma ligação entre realidade e experiência, de modo que com base em uma informação é possível obter um bom palpite de solução para um problema.

A abdução, ao contrário da dedução, vai do efeito à causa buscando uma conclusão pela interpretação racional de sinais e indícios. Assim, as hipóteses são formadas pela abdução e, posteriormente, confirmadas e filtradas pela indução (SEBEOK e UMIKER-SEBEOK, 1987). Seguindo o mesmo exemplo da indução e da dedução apresentados anteriormente, a abdução operaria da seguinte forma: REGRA: Todos os feijões nesse saco são brancos. RESULTADO: Estes feijões são brancos. CASO: Estes feijões são deste saco (LOZANO, 1990).

Pode-se concluir, portanto, que, ao contrário do que se pensa (e pensava o próprio Conan Doyle/Sherlock Holmes), quando Holmes desenvolve suas hipóteses a partir das suas observações, ele não está deduzindo, mas, na verdade, está se utilizando do método de abdução descrito por Peirce (BACHA, 1997; NICOLAU et al., 2010; MENNA, 2011). A hipótese é uma conjectura que fornece a melhor explicação para uma determinada observação, não podendo ser deduzida, uma vez que não é uma certeza, mas uma especulação que precisa ser testada. A cada novo fato observado, as hipóteses podem ser reformuladas de modo que possam dar conta do conjunto antigo de fatos e dos novos agora incorporados. Quando uma hipótese é reformulada, ela é testada através de novos fatos observados, para que possa ser confirmada e mantida durante a investigação.

Em um dado momento do livro, por exemplo, Holmes observa na cena do crime, pegadas próximas à janela. Neste momento Holmes, formula sua hipótese de que um suspeito havia entrado pela janela. Entretanto, em seguida Holmes observa que a janela está fechada por dentro, o que elimina sua hipótese, mostrando ser impossível a entrada do suspeito pela janela. Mas porque, então, essas pegadas estariam próximas à janela? Para explicar este fato observado, Holmes reformula a hipótese, e passa a pressupor que o suspeito teria um cúmplice que abriu e fechou a janela. Esta hipótese é testada através de novos dados observados que possam indicar a presença de uma segunda pessoa no local. Em sua busca, Holmes encontra pegadas no telhado que eram diferentes das pegadas encontradas próximas à janela, além de encontrar, também, uma entrada para o

local do crime pelo telhado. Assim, Holmes confirma a sua hipótese, de que havia dois suspeitos e que, um suspeito, entrou pela janela através da ajuda de um segundo suspeito, que entrou pelo telhado, abriu e depois fechou a janela, saindo pelo telhado.

Para Sherlock Holmes, um detetive deveria ter três qualidades: capacidade de observação (indução), capacidade de dedução (que, agora, espera-se que se saiba que, de fato, é capacidade de abdução) e conhecimento. Esta última capacidade – o conhecimento – é importante para interpretar as observações. Por exemplo, no momento que em Holmes encontra as pegadas no telhado (como dito no exemplo acima), o seu amigo Watson acredita que pertencem a uma criança, por serem pegadas muito pequenas. Entretanto, Holmes, tinha uma hipótese diferente da de Watson. Devido ao fato de que o assassinato de Bartolomeu tinha se dado por meio de dardos envenenados e Holmes já tinha lido em um dicionário geográfico que esta prática era típica de uma determinada tribo aborígine das Ilhas Andamã, ele postula, então, que o assassino deveria ser um aborígine dessa tribo. Assim, o conhecimento prévio da personagem Sherlock Holmes amplia a sua visão e suas interpretações acerca das observações e, também, serve a formulação de hipóteses.

O método de Holmes, portanto, é constituído pelas etapas de indução e abdução. Holmes cria suas hipóteses através da abdução, testando-as através da indução (MENNA, 2011). A dedução não se aplicaria, uma vez que ela demonstra que algo deve comportar-se de certa maneira. A indução, por outro lado, indica que algo se comporta assim e, a abdução, que, presumivelmente, algo se comporta assim (LOZANO, 1990) estando, portanto, na base da formulação das hipóteses de Sherlock Holmes.

### **O Método Investigativo de Sherlock Holmes**

Sherlock Holmes não faz adivinhações, ele tem um método que se utiliza do raciocínio de abdução e indução, de forma sistemática, para analisar os vestígios e resolver os problemas. O método abduutivo foi desenvolvido por Charles S. Peirce como uma forma de raciocínio que é utilizado tanto no dia-a-dia das pessoas, quanto por cientistas na avaliação de quais as soluções teriam mais possibilidades de sucesso, ou seja, na formulação de hipóteses de trabalho (MENNA, 2011).

A característica central da filosofia de Peirce é que toda cognição (da percepção até o raciocínio lógico e matemático) está mediada por signos (DENTZ, 2010). Os signos ajudam a compor argumentos de raciocínio dedutivos, indutivos e abduativos permitindo, dessa forma, chegar à compreensão de fenômenos diversos (NICOLAU et al., 2010). Peirce classifica os signos em três tipos: *ícone*, *índice* e *símbolos*. Os *ícones* são os signos que possuem características semelhantes ao objeto como, por exemplo, uma fotografia que mostra a imagem de uma árvore. Os *índices* são externos aos objetos, mas remetem a eles como, por exemplo, uma nuvem que remete a ideia de chuva (nesse sentido, a medicina seria um bom modelo de atividade indicial, já que os médicos para o seu diagnóstico do problema-objeto-doença partem de indícios-índices-sintomas). E, por fim, os *Símbolos* que correspondem aos signos que estabelecem com seu referente uma relação de convenção como, por exemplo, as bandeiras nacionais que representam países e fazem os observadores se remeterem a esses países representados por elas (SOUZA et al., 2017).

Assim, o método investigativo de Sherlock Holmes é a abdução que está fundada numa análise dos signos que estão presentes na cena dos crimes como, por exemplo, fotos, pegadas, vestígios em roupas, entre outros abundantes exemplos presentes nos romances da personagem. Para ser mais claro, utilizando o que foi descrito na seção anterior quando Holmes dá a Watson um exemplo da “*ciência da dedução*”, a observação da terra vermelha no sapato de Watson poderia ser classificada como a utilização de um *Índice*.

Tomado como um todo, o método de Sherlock Holmes em *O sinal dos quatro*, pode ser considerado como paradigmático daquilo que Peirce define como os tipos de raciocínio (abdução, dedução e indução) ou estágios da pesquisa científica (NICOLAU et al., 2010). Ele propõe que primeiro se utilize do raciocínio de Abdução (formulação da hipótese); seguido pela Dedução (formulação das condições de aceitação das hipóteses); e, finalizando, com a Indução (teste das hipóteses, de tal forma que novas hipóteses possam ser sugeridas) (BACHA, 1997).

Espera-se que tudo o que foi dito até aqui seja útil como recurso para professores de ciências ilustrarem para seus alunos em aula quais são os procedimentos aos quais a atividade científica está sujeita no seu cotidiano. A leitura das obras da personagem Sherlock Holmes é aconselhável, mas não obrigatória. O recorte de seções específicas para leitura e exercício são o suficiente para aquilo que está sendo proposto. Ou mesmo a

construção de roteiros de atividades do tipo crime-investigação-solução pode ser um recurso enriquecedor das aulas de ciências.

Para além da utilização lúdica dos romances de Sherlock Holmes, outra utilidade que a personagem e seu método podem trazer para as aulas de ciências é a possibilidade de discussão daquilo que vem a ser a ciência. Nesse sentido, a próxima seção desse ensaio é dedicada à apresentação de algumas definições de ciência que podem ser uma boa plataforma de discussão crítica da atividade científica por professores e alunos.

### **Para Além de Baker Street**

A atividade científica não é um fenômeno de fácil definição, mas com os imensos e rápidos avanços que ela tem experimentado desde os meados do século XIX (período em que viveu e trabalhou Doyle/Holmes), ela passou a ter um *status* e uma influência imensa na vida humana. Dessa forma, é importante que professores e alunos sejam aparelhados com algumas caracterizações desse empreendimento. Neste ensaio, será descrita uma das grandes matrizes de ideias sobre o conhecimento científico (Karl Popper) e duas outras que derivam dessa matriz (Thomas Kuhn e Imre Lakatos).

Karl Popper (1902-1994) foi um epistemólogo austro-britânico que caracterizou a ciência como uma atividade de “Conjecturas e Refutações”. Assim, para ele, o que caracteriza a ciência é que nunca podemos provar a veracidade de uma hipótese, mas podemos provar a sua falsidade. Ao se admitir isso, é preciso, sempre elaborar testes severos e situações de teste cruciais que colocarão nossas conjecturas sempre em risco de serem “desprovadas”. Desta forma, segundo Popper, conclusões do tipo B sempre sucederá A (o sol nascerá amanhã), podem ser aceitas racionalmente como hipóteses, na medida em que foram testadas e sobreviveram as condições de teste. Contudo, estas hipóteses podem ser refutadas a qualquer momento por novos testes e, portanto, as hipóteses devem ser sempre falseáveis, o que as caracteriza como conhecimento provisório, como todo conhecimento científico deve ser. O conhecimento científico, segundo Popper é, essencialmente, conjectural e tem que ser falseável (POPPER, 1982).

Assim, o falsificacionismo de Popper estabelece uma norma de prática para a atividade científica e define que aquelas atividades que não seguem essa norma não são científicas. Por essa razão, a epistemologia popperiana foi muito criticada por aqueles que

afirmam que, em ciência, muitas das vezes, as teorias científicas, mesmo refutadas, não são abandonadas, mas reformadas. A prática de reformar as teorias é, de fato, muito razoável, do contrário a atividade científica ficaria sem qualquer teoria de trabalho na maior parte do tempo. Na prática, o que se faz em ciência é tentar salvar da refutação as teorias estabelecidas por meio de várias explicações suplementares. Neste sentido, Sherlock Holmes poderia ser considerado, segundo Popper, como um exemplo de pseudociência, já que não está buscando falsear (demonstrar que estão erradas) suas hipóteses. Pelo contrário, ele está sempre buscando a confirmação dos seus palpites abduativos e reformando suas hipóteses.

As críticas e debates relacionados às ideias de Popper produziram novos pontos de vista. Entre esses, aqueles de Thomas Kuhn e Imre Lakatos são dois dos mais influentes que surgiram. Ambos, no entanto, podem ser considerados desenvolvimentos da matriz principal que são as ideias popperianas.

Desde o lançamento do seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, as ideias do epistemólogo americano Thomas Kuhn (1922-1996) têm sido, talvez, as mais discutidas em todos os tempos. O relativismo da mudança de paradigma de Kuhn descreve a ciência como uma atividade de resolução de problemas dentro de um aparato conceitual que envolve técnicas, métodos, linguagem, forma de ver o mundo etc. Esse aparato conceitual é chamado de “Paradigma”. O paradigma delimita aquilo que deve ser estudado e os problemas a serem resolvidos em determinado campo científico. É ele que estabelece o padrão de racionalidade aceito em uma comunidade científica sendo, portanto, aquilo que funda uma ciência e treina seus cientistas para nela atuar produzindo conhecimento (KUHN, 1972).

O paradigma define, também, aquilo que Kuhn chamou de “Ciência Normal”, ou seja, a atividade do dia-a-dia dos cientistas na resolução de problemas que se assemelham a resolução de quebra-cabeças, já que estão previamente determinados pelo paradigma. Contudo, segundo Kuhn, os paradigmas enfrentam anomalias ou contra-exemplos que podem colocar em dúvida sua validade. Se essas anomalias se tornam muito frequentes, elas podem determinar o abandono do paradigma vigente e o estabelecimento de um novo. O momento de crise de um paradigma é denominado de “Ciência Extraordinária” ou “Revolucionária”. O período revolucionário (crise do paradigma vigente) nada mais é do que o processo de substituição do velho paradigma por outro novo. Isto é: a adoção de

uma nova visão de mundo que traz consigo novas técnicas, métodos, linguagem e problemas (KUHN, 1972).

A epistemologia de Kuhn evidencia, assim, que a ciência tem um caráter de descontinuidade. Ou seja, não existe acumulação de conhecimento, mas um processo de rupturas. Nesse sentido, entre a ciência de um paradigma e outro existe uma verdadeira incomensurabilidade que inviabiliza a comparação dos resultados, problemas, soluções etc. A consequência disso é que a própria noção de progresso da ciência desaparece, já que não é possível serem feitas comparações entre a ciência produzida no interior de um paradigma e aquela produzida do interior de outro. Sherlock Holmes, se fazendo ciência estava, o fazia de dentro de um paradigma específico, o que nos impede, segundo Kuhn, de avaliar o seu método longe da sua visão de mundo.

Imre Lakatos (1922-1975), epistemólogo húngaro, desenvolveu a ideia de “Programas de Pesquisa Científica” como uma alternativa à epistemologia das “Conjecturas e Refutações” de Popper e ao “Relativismo da mudança de paradigma” de Kuhn. Suas ideias estão muito alinhadas com Popper, no entanto, ele reconhece que a refutação não é invariavelmente seguida pela rejeição e que as teorias devem poder florescer mesmo quando “anomalias” estão presentes. A alternativa de Lakatos é substituir as teorias (conjecturas popperianas) por programas de pesquisa como unidades básicas de avaliação. Esses programas de pesquisa seriam capazes de dizer quais caminhos de pesquisa evitar (heurísticas negativas) e quais perseguir (heurísticas positivas). A heurística negativa isola um “núcleo duro” de proposições que não são expostas à falsificação e, portanto, são aceitas por convenção (LAKATOS, 1972).

Quando os programas de pesquisa produzem resultados são chamados de progressivos e devem ser mantidos. Por outro lado, quando deixam de produzir resultados são chamados degenerativos e devem ser abandonados. Tudo isso sem o risco de serem completamente abandonados pelo fracasso momentâneo (refutação) de alguma hipótese que os compõem. Assim, os programas de pesquisa fornecem ao pesquisador indicações do que fazer e do que não fazer, definindo as pesquisas que devem ser realizadas no presente e aquelas que são importantes no futuro. Assim, diferentemente da epistemologia popperiana, as conformações são sempre mais importantes do que as refutações. O principal objetivo de tais ideias é manter uma reconstrução racional da substituição da teoria, melhorando a visão popperiana e kuhniana de fazer ciência. Neste

sentido, Sherlock Holmes poderia estar seguindo procedimentos de um programa de pesquisa em vigência no seu tempo, o positivismo. O que faz todo sentido, uma vez que ele não precisaria de procedimentos outros que não fosse aplicar aquilo que estava funcionando para a ciência do seu tempo.

### **Considerações Finais**

Uma característica fundamental da ciência, definida em todas as epistemologias descritas nesse ensaio, é que ela muda suas hipóteses e teorias ao longo do tempo. Esse processo de mudança começou a se tornar mais rápido a partir da segunda metade do século XIX (período em que vive e está atuando a personagem Sherlock Holmes) e atingiu uma velocidade impressionante a partir do final do século XX. Uma consequência direta disso, para o ensino de ciências, é que ensinar as especificidades de técnicas, teorias e modelos conceituais tornou-se menos importante do que compreender os processos de investigação e as questões fundamentais que movem a ciência (BURIAN, 2013).

Não é mais possível congelar os conhecimentos científicos, mesmo no curto espaço de tempo do período de escolarização e, mais que isso, exercer uma cidadania plena na sociedade técnico-científica da atualidade depende de um letramento científico. De outro modo, fica-se a mercê de argumentos falaciosos. Tanto aqueles de origem tecnocrática como, por exemplo, o determinismo genético (CASTÉRA e CLÉMENT 2014), quanto aqueles de origem pseudo-científica como, por exemplo, o desenho inteligente e outras formas de criacionismo (SCOTT e BRANCH, 2003; LONG, 2012; BIZZO, 2013).

Foi com base nesses pressupostos que este ensaio tentou fornecer a professores e alunos de ciências uma abordagem baseada nos métodos e processos envolvidos no fazer científico ao invés daquela fundada em conteúdos. Ou seja, como o conhecimento é produzido, verificado e corrigido. Para tanto, buscou-se escapar, também, da exposição escolástica de ideias, favorecendo uma aproximação mais lúdica da questão do fazer científico por intermédio da personagem Sherlock Holmes e sua *“ciência da dedução”*. Desse modo, espera-se que se tenha atingido os objetivos de: (1) Evidenciar aspectos relevantes do fazer científico que possam ser úteis, com algumas adequações, para aulas de ciências de todos os níveis; (2) Oferecer uma visada crítica do fazer científico que

previna a inclinação aos argumentos falaciosos tanto da tecnocracia quanto da pseudociência, promovendo, assim; (3) Um exercício mais pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS:

- BACHA, Maria de Lourdes. **A teoria da investigação de CS Peirce**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo: PUC, 1997.
- BAYM, Nina. **Concepts of the Romance in Hawthorne's America**. *Nineteenth-Century Fiction*, v. 38, n.4, p. 426-443, 1984. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/3044748?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3044748?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em 06 de abril de 2019.
- BIZZO, Nélio. **Criacionismo versus Evolucionismo: Literalismo religioso e materialismo darwiniano em questão**. *Filosofia e História da Ciência*, v. 8, n. 2, p. 301-339, 2013. Disponível em: <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-08-2/FHB-8-2-08-Nelio-Bizzo.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2019.
- BURIAN, Richard M. 2013. **On Gene Concepts and Teaching Genetics: Episodes from Classical Genetics**. *Science & Education*, v. 22, p. 325–344, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-011-9367-y>. Acesso em 06 de abril de 2019.
- CASTÉRA, Jérémy; CLÉMENT, Pierre. **Teachers' Conceptions About the Genetic Determinism of Human Behaviour: A Survey in 23 Countries**. *Science & Education*, v. 23, p. 417-443, 2014. Disponível em : <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-012-9494-0>. Acesso em 06 de abril de 2019.
- COSTA, Wigson lion Duarte da; SANTOS Evaldo Gondim dos. **O detetive metafísico no romance policial pós-moderno: Sherlock Holmes em Michael Hardwick**. In: Salão de Iniciação Científica, 7, 2012, Mossoró. Anais, Mossoró: UERN, 2012, p. 1179-1184. Disponível em [http://www.uern.br/sic/arquivos/vii\\_sic\\_lla.pdf#page=94](http://www.uern.br/sic/arquivos/vii_sic_lla.pdf#page=94). Acesso em 06 de abril de 2019.
- DENTZ, René Armand. **Percepção e generalidade em Charles Peirce**. *Revista eletrônica de filosofia*, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2010. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>. Acesso em 06 de abril de 2019.
- DOYLE, Arthur Conan. O sinal dos Quatro. In: DOYLE Arthur Conan. **Sherlock Holmes: obra completa**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016, p. 137-245.
- GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O que é o método científico**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.
- JUNIOR, Renato Luiz Pucci; CRESPO, Maria Rosa. **O método holmesiano de investigação e sua herança na ficção televisiva: os casos de Sherlock e The good wife**. Juiz de Fora: Lumina, 2016.
- KUHN, Thomas Samuel. Reflections on my critics. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1972, p. 231-278.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.
- LAKATOS, Imre. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: Lakatos, Imre; Musgrave, Alan. **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1972, p. 91-196.

LONG, David E. **The Politics of Teaching Evolution, Science Education Standards, and Being a Creationist**. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 49, n. 1, p. 122–139, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tea.20445>. Acesso em 06 de abril de 2019.

LOZANO, Jorge. **El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce**. *Politica y sociedad*, v. 6/7, p. 124-125, 1990. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38819616.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2019.

MENNA, Sergio Hugo. **Peirce e o método dos detetives**. *A Palo Seco-Escritos de Filosofia e Literatura*, n. 3, p. 70-76, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/apaloseco/article/view/5103>. Acesso em 06 de abril de 2019.

NICOLAU, Marcos; ABATH, Daniel; LARANJEIRA, Pablo César; MOSCOSO, Társila; MARINHO, Thiago; NICOLAU, Vitor. **Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce**. *Revista Eletrônica Temática*, v.6, n. 8, 2010. Disponível em [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40502733/Comunicacao\\_e\\_Semiotica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554593050&Signature=B1hsixFSEDE6TYSltwRvQozuT%2FQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComunicacao\\_e\\_Semiotica.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40502733/Comunicacao_e_Semiotica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554593050&Signature=B1hsixFSEDE6TYSltwRvQozuT%2FQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComunicacao_e_Semiotica.pdf). Acesso em 06 de abril de 2019.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e Literatura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

POPPER, Karl. *Ciência: Conjecturas e Refutações*. In: POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982, p. 63-88.

SCOTT, Eugenie C.; BRANCH, Genn. **Evolution: what's wrong with 'teaching the controversy'**. *Trends in Ecology & Evolution*, v. 18, n. 10, p. 499-502, 2003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169534703002180>. Acesso em 06 de abril de 2019.

SEBEOK, Thomas A.; UMIKER-SEBEOK, Jean. **Sherlock Holmes y Charles S. Peirce: El método de la investigación**. Barcelona: Letra e, 1987.

SOUZA, Fanny; WINTER, Yasmin; FEITAL, Yasmine; PINHEIRO, Carlos Henrique. **Sherlock Holmes: Semioticista por Excelência?**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 40, 2017, Curitiba. Anais, Curitiba: Intercom, 2017.

Data do envio: 07 /04 /2019

Data do aceite: 19/06 /2019.

**RESISTÊNCIA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
*“Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”.*  
**OPPOSITION AND INDEPENDENCE IN INFANT EDUCATION**  
*“Stop talking: let me think by myself”*

Maria Luisa Furlin Bampi<sup>26</sup>

Virginia Georf Schindhelm<sup>27</sup>

**Resumo**

O grito/desabafo da criança, que disparou este artigo, parte de um embate cotidiano observado numa escola de educação infantil e apresenta reflexões sobre experiências de crianças e as relações intersubjetivas representadas por figuras de autoridade, por condutas de indisciplina e por construções de autonomia moral no cotidiano escolar. O texto dialoga com os temas indisciplina, autoridade, autonomia e resistência, numa relação ensino/aprendizagem onde a experiência vivenciada e os sentidos construídos norteiam as pedagogias do dia-a-dia no cenário da educação infantil. Compreende-se a escola como um potencial de acesso aos conteúdos científicos, às experiências desafiadoras capazes de transformar e desencadear processos de desenvolvimento e comportamentos nas crianças e também nas educadoras.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Autoridade. Autonomia. Educação infantil.

**Abstract**

This child's yell/outflow was the base for this article from a daily conflict observed in an infant education school and shows thoughts about children's experiences and the relationship among individuals represented by people with authority in cases of indiscipline behaviour and by autonomy construction in a daily school life. The text deals with indiscipline, authority, independence and opposition themes in a teaching/learning relationship where living experience and given sense, guide pedagogies in infant education's daily scene. The historical and cultural theory understands school as being a potential entry to scientific studies and to challenging experiences, able to transform behaviours and initiate development processes with children and their educators.

**Keywords:** Indiscipline. Authority. Independence. Infant education.

---

<sup>26</sup> Psicóloga, mestrado em Psicologia Escolar/Educacional - PUCCAMP em criatividade - Doutorado em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano - USP. Trabalha na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores e na coordenação acadêmica da Faculdade SENAI Rio. E-mail: [luisa.bampi@uol.com.br](mailto:luisa.bampi@uol.com.br)

<sup>27</sup> Psicóloga, mestre e doutora em Educação. Professora adjunta na UFF/INFES, campus Santo Antônio de Pádua, coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Infâncias (NUPEDIS), pesquisadora nas áreas de Psicologia da Educação, Educação Infantil, Gênero e Sexualidades. E-mail: [psicovir@terra.com.br](mailto:psicovir@terra.com.br)

## Considerações iniciais

*“Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”*. Nesta experiência vivenciada entre duas crianças, a educadora tentava impedir uma transgressão à norma escolar. Um dos garotos incentivava Tadeu a correr pela escola na hora da rodinha, a educadora não concordou e recomendava insistentemente: *Não faz isso, não está certo!* Diante do impasse entre a recomendação da ordem (educadora) e do incentivo para a desordem (colega), Tadeu expressiu sua inquietude de querer pensar, tomar sua decisão e agir por si próprio (Diário de campo, 2012).

Esta experiência foi vivida no cotidiano de uma escola de Educação Infantil vinculada a uma universidade pública e registrada num diário de campo durante uma pesquisa de doutorado. No estudo adotou-se a observação participante desenvolvida ao longo de dois anos e meio de inserção no cenário escolar, que possibilitou-nos pensar na proximidade da criança com os saberes e práticas instituídos pela arte pedagógica que, em muitos momentos, leva os adultos a não saberem definir se uma exclamação como a de Tadeu configura-se como uma expressão de autonomia ou de indisciplina.

A cena descrita foi presenciada por crianças e adultos presentes naquele contexto no momento do ocorrido e, por isso, foi objeto de reflexões durante um dos encontros mensais de formação continuada promovida por toda equipe escolar da instituição. A Educação Infantil configura-se como um espaço institucional de pesquisa, ensino e extensão desde sua fundação. Sendo assim, por ocasião do contrato para realização da pesquisa de doutoramento nessa escola, ficou acordado que cenas registradas no cotidiano poderiam servir como objetos de estudos e de material pedagógico construído para processos de estudos acadêmicos sem identificações de adultos e crianças, de modo a proteger identidades dos membros que compõem a instituição. Assim, a proposta metodológica desse artigo, apoia-se em um estudo de natureza qualitativa com o uso de narrativas infantis e suas produções no espaço escolar como ferramenta científica para compreender e atribuir significados à experiência humana (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A narrativa/fala infantil é priorizada como uma forma de darmos sentido à criação e imaginação das crianças em suas relações/atividades, na medida em que apresentamos eventos passados pela nossa perspectiva – a do narrador – com uma visão *à posteriori* daquilo que ocorreu. No contexto educativo, o valor de utilizar a narrativa enquanto instrumento metodológico nesta e noutras investigações e enquanto promotora de conhecimentos, se apresentou como um meio de aprendizagem e também de

investigação, na medida em que nos ofereceu uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornecer-nos uma base para a reflexão crítica da experiência pedagógica.

Devemos refletir sobre a Educação Infantil para que não se configure como um aparelho de normatização do sujeito ou como produtora de subjetividades que tem como função a homogeneização e o disciplinamento da diversidade sócio-política que se produziu ao longo de nossa sociedade. Nesse sentido, a escola pode tornar-se um território que tende a considerar na sua composição sujeitos universais, com a mesma essência, possibilidades e interesses. Sob essa ótica a infância pode perder seu caráter dinâmico e passa a ser vista como um fenômeno único e com comportamentos previsíveis.

Os pressupostos teóricos que sustentam esse trabalho têm como referência, Piaget (1998; 2011), Kamii (1991) e De La Taille (1999), por defenderem a aprendizagem e a construção da moralidade nas interações das crianças com os objetos do conhecimento e nas propostas orientadas em experiências concretas de aprendizagem; e as teses de Foucault (2006a e b) que apresentam as questões do poder, da autoridade e dos controles dos corpos na escola. Buscamos ainda outros referenciais que enfatizam propostas pedagógicas organizadas em torno do conhecimento mediado por um contexto cultural, “nas relações estabelecidas nos espaços institucionais de convívio coletivos efetivadas por meio de relações sociais entre os professores e crianças que propiciam a construção de suas identidades”, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.6).

Kohan (2008, p. 40) destaca a palavra infância “associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” cuja origem etimológica remete a um sujeito de pouca idade, denominado *infans*, “que não fala” e com um sentido que se tornou tão forte que originou o substantivo *infantia* e infância como o “incapaz de falar”. O presente artigo coloca em evidência o fato de que as crianças falam e sempre têm o que dizer, portanto, têm voz. Entretanto, na escola comumente observamos que “não se dá voz” às crianças e não são criados/estimulados espaços de diálogo onde todos – adultos e crianças - tenham oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas, defendê-las ou mesmo refutá-las. Com isso, percebemos o descrédito ou ainda a desvalorização da escuta dos “pequenos”. Educadoras deixam de ouvir as contribuições infantis que

poderiam aprimorar não apenas as práticas pedagógicas, mas o processo educacional das crianças.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicam o direito da criança ao acesso à linguagem verbal, que inclui a oral e a escrita, enquanto um bem cultural, instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação, processo esse, que precisa ser continuamente trabalhado no cotidiano por meio da oferta de oportunidades a serem dadas às crianças de observarem e participarem de situações comunicativas e entender suas interconexões para compreender melhor o mundo.

Com relação ao paradoxo no entendimento da infância como ausência de linguagem, Kohan (2008) cita o trabalho de Agamben (2005), - “Infância e História” – onde relaciona a infância com a experiência, a linguagem e a história. Discorre que, se a infância é a ausência da linguagem, então a adultez é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, na medida em que já se encontra dentro dela – são sempre crianças e não adultos que aprendem a falar.

Assim, uma das mais importantes características humanas – aprendizagem da linguagem – está ligada à disposição infantil. Se abandonarmos a infância, abandonamos a possibilidade de entrar na linguagem, seja porque a renunciamos, seja porque estamos dentro dela. Assim, a infância simboliza um rito de passagem especificamente humano porque aprende-se a falar e passa-se de uma condição natural/biológica para a condição cultural. Nesse sentido, a infância também é uma condição da história e da experiência.

Kohan (2007) vai aos gregos para destacar que a palavra *aión* também pode relacionar-se com a infância, na medida em que sugere significados como intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração e uma temporalidade não numerável e nem sucessiva, todavia singular e intensiva de uma criança que faz, que vive experiências e acontecimentos, que criam novas histórias, que revolucionam para um novo início.

Comumente as educadoras infantis, imbuídas por seus afazeres cotidianos, deixam de perceber, não entendem ou não escutam a singularidade das experiências vividas pelas crianças.

Diante disso, a voz de Tadeu em seu desabafo “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça” oferece possibilidades para pensarmos sobre algumas questões, dentre elas, a construção da subjetividade e o não dar voz às crianças, as práticas escolares de controle e a subversão infantil numa tentativa de renovar o velho, resgatar o sensível e o

belo num tempo intenso e circular com a potência de um eterno retorno e a afirmação intensiva de uma outra forma de existência (KOHAN, 2007).

Distante da origem etimológica da infância, que anuncia um silêncio entendido como a não emissão de palavras e a não enunciação do discurso, este menino Tadeu, ao proferir “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça” ameaçou algo que, naquele momento, a educadora entendia como instituído: “eu digo/mando porque sou autoridade e você obedece porque é a criança”. Entendemos que esse grito infantil se configurou como uma interrupção, uma ruptura da voz adulta para não apenas dar voz à criança, todavia para liberá-lo para pensar sobre a experiência vivida, refletir sobre a possibilidade de escolher o que fazer, enfim, falar com a sua própria voz infantil.

Diante dessa experiência cotidiana, fomos impelidas a construir algumas questões para refletir: (a) haveria a necessidade por parte da educadora de dominar o outro, impor as regras se exigir obediência?; (b) estaria Tadeu experienciando uma incapacidade de aceitar situações com regras, devido à inquietação, dispersão ou necessidade de transgredir?; (c) ou estaria evidenciando o estabelecimento da relação existente entre o pensamento e a palavra, melhor dizendo, do significado das palavras?

Partindo do pressuposto que as crianças em destaque nessa vivência poderiam ser entendidas como transgressoras porque não têm confiança na fidedignidade do meio, estariam elas submetendo-o a um teste por meio de uma provocação ou do uso do brincar como uma oportunidade de contestação e de incomodar a educadora para que esta as percebesse e voltasse sua atenção só para elas?

Muitas questões, contemporaneamente, atravessam o cenário cotidiano escolar, dentre elas a indisciplina. Entendida como um ato, ação ou comportamento em desacordo com as regras, normas ou leis presentes num determinado contexto social, a indisciplina é uma transgressão ao que está estabelecido e, por isso, infringe a ordem prevista. É uma experiência desestabilizadora na escola e costuma ser alvo de queixas avaliadas na dualidade respeito/desrespeito à ordem de convivência.

Este artigo busca refletir sobre uma experiência cotidiana vivenciada por crianças, que se opõem às pedagogias tradicionais impostas pela escola e às relações de autoridade de educadoras diante de normas e regras que configuram o cenário escolar. Diante disso, nos parece importante cotejar algumas perspectivas teóricas que possam ajudar-nos a pensar sobre o tema proposto, sem deixar de considerar suas diferenciadas contribuições

para a construção de uma melhor compreensão da complexidade das questões inerentes ao tema da resistência, como um fenômeno que subverte modos de pensar/fazer educação, da autoridade, da indisciplina e da autonomia na infância.

Estruturamos nossos relatos e reflexões em duas seções. Na primeira, discorremos sobre a cena cotidiana em destaque evidenciando a autoridade da educadora infantil e refletindo sobre essa concepção na relação com a criança que a ela se submete ou deveria se submeter.

Na segunda seção, inicialmente apresentamos algumas concepções teóricas que sustentam nossa reflexão e subsidiam nossos questionamentos quanto à resistência enquanto força legítima da indisciplina e da autoridade exercida na educação de crianças. Em seguida problematizamos concepções naturalizadas, universais, descontextualizadas e hierárquicas sobre a construção da autonomia moral na criança.

### **Autoridade e autonomia: embates e desafios cotidianos na escola**

A cena em destaque revela um embate onde, de um lado emerge a autoridade do adulto e, do outro lado destaca-se a criança e seus mecanismos de reflexão e conquista de autonomia. Cabem alguns questionamentos: estaria a criança que quer correr buscando conquistar autonomia para usufruir de liberdade de ação? A criança que quer pensar com “sua cabeça” encontrou uma linha de fuga entre “os comandos” do colega e as “regras, ou comandos da professora”?

A educadora com a sua autoridade interfere solicitando que não corram. Concordamos com De La Taille (1999) quando assinala que alguém tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são legitimados por quem ouve e obedece. Assim configura-se uma relação hierárquica com a autoridade na parte superior e quem se submete e a ela obedece na base dessa estrutura relacional.

Na cena relatada, Tadeu se depara com comandos contraditórios, ambos vindos de fora: o do colega incitando-o a correr e o da educadora ordenando a não correr e/ou o controle sobre o corpo. Diante desta ambiguidade e do conflito que nele se instala, assume refletir sobre sua própria escolha: um comando vindo de dentro de sua cabeça.

A postura de perplexidade da educadora revela que não esperava tal reação vinda de Tadeu. Este, por sua vez, vive o desafio de correr quando a regra estipulada pela

educadora é de parar ou simplesmente seguir o seu colega para correr e brincar. Como resolver o impasse? Pensar com sua cabeça e, a partir disso, demonstrar uma autonomia, pautada em desobedecer ao comando da autoridade e ser diferente? Ou obedecer a regra do adulto, após ter pensado com sua cabeça? Qual dos dois comandos deveria escolher?

Diante de tais questionamentos, somos levadas a entender que, para uma criança refletir, participar e assumir certas responsabilidades, ela precisa estar inserida em um processo educativo que valorize tais ações. Este é o sentido proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seus princípios básicos (BRASIL, 2009, p. 8) quando explicitam alguns pontos que mais se destacam nas discussões da área, dentre eles, os princípios éticos e a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

O mesmo documento (BRASIL, 2009, p. 7) destaca que:

[...] cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamento e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia [...] conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Na história cotidiana das interações com seus pares e também com os adultos, as crianças vão construindo significações compartilhadas, a partir das quais aprendem como agir ou resistir aos valores e normas do ambiente escolar. Muitas vezes, no confronto dos gestos, das falas e das ações dos sujeitos com os quais convivem, a criança pode modificar sua forma de agir, sentir e pensar. Entretanto, cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções, por isso, elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas, como no caso em destaque nesse texto. Assim, inferimos que Tadeu busca compreender a experiência e

a si mesmo, testando de alguma forma as significações que construiu, todavia, modificando-as continuamente em cada interação com os outros.

Para refletirmos sobre a concepção de autonomia como princípio didático entendemos a importância de considerar a atuação da criança na construção de seus próprios conhecimentos, valorizar suas experiências, seus conhecimentos prévios e a sua interação com seus pares e com educadores, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que seja dirigida por outrem a situações dirigidas por si própria.

A autonomia também pode ser compreendida como a capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, dentre outros. Dessa forma, refere-se à uma relação emancipada, integrada com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos.

No entanto, é importante ressaltar que a construção da autonomia não deve ser confundida com atitudes de independência. Uma criança pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto ainda não possui autonomia. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser entendida como sinônimo de autonomia, na medida em que se refere a uma atitude interna ou a uma prática social como um longo trabalho de construção de si mesmo desde o nascimento. Nas crianças a independência envolve ações simples, tais como saber cuidar de si mesmo em termos de higiene, vestuário, organização do espaço pessoal, dentre outros.

A escola costuma destacar a autonomia numa relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão. Entretanto, entendemos que uma atitude autônoma não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional, considerando que ambas envolvem o respeito por si e pelo outro social, segurança, sensibilidade dentre outras características que as compõem.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a construção da autonomia ocorre pela aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes. Dentre eles poderíamos destacar: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular perguntas e respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas.

Procedimentos e atitudes dessa natureza são objetos de aprendizagem escolar, na medida em que a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem as crianças a se tornarem progressivamente mais autônomos. Dessa forma, vale considerar a importância, desde a educação infantil, de propostas didáticas que facilitem aproximações sucessivas com as construções subjetivas da autonomia.

Frente a tais pressupostos, somos levados a refletir sobre o papel da escola mediante tais concepções. Quais seriam as referências da escola sobre o desenvolvimento infantil, sobre a infância e sobre educação? E mais, a escola não estaria legitimada como a instituição social com o dever e a autoridade para educar as crianças para a construção de conhecimentos científicos e para o convívio social?

Em nossa sociedade está historicamente estabelecido à educação o compromisso da instituição e o papel de autoridade responsável pelo acesso e ensino dos saberes já elaborados e acumulados, de modo que eles colaborem para o desenvolvimento dos educandos e para o exercício da cidadania.

Assim, a autoridade é delegada e institucionalizada, seja pela sociedade, pelos pais que “escolhem” uma determinada escola, com determinada cultura, “filosofia” de trabalho, etc. e da própria instituição de ensino que seleciona seus professores e lhes confere tal papel.

Segundo Aquino (1999) a autoridade do professor se dá pela ideia de ocupação de um lugar social instituído, lugar pré-determinado historicamente. Embora esse lugar seja delegado ao educador, sua autoridade precisa do crédito ou do consentimento do outro para se efetivar.

Desse modo, pode-se dizer que existe uma relação de assimetria na base das instituições escolares, sejam creches, escolas, universidades, na medida em que são constituídas por aqueles que sabem algumas coisas –educadores – e outros que a

procuram porque não sabem as mesmas coisas – educandos. É dessa assimetria que se estabelecem as relações hierárquicas, ou seja, um “lugar” de quem sabe, lugar esse que precisa ser construído pelo educador e seu saber e “um dos motivos” para que lhe seja atribuída a sua autoridade.

Assinalamos “lugar” porque trata-se de um estado transitório, não físico e destina-se a ser superado através do tempo e ao longo da formação do sujeito, contudo enquanto perdura o processo a relação de autoridade entre educador e educando, este jamais pode ser um elemento acessório ou um recurso eventual pois, não há como escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade (CARVALHO, 2015).

Destacamos a expressão “um dos motivos” porque não é o único, pois muitas vezes atribui-se a falta de autoridade aos educadores principalmente quando as crianças não correspondem às normas e aos limites esperados pela escola e também pela família. Além disso, a assimetria se manifesta também porque o mundo em que será iniciada, precede-o, seja através da educação ou da cultura e também o transcende.

Sendo assim, nossas reflexões se voltam para a figura de autoridade de uma educadora da infância. O que se espera dessa autoridade? Ou melhor, de que forma essa autoridade deve desempenhar o seu papel como educadora de crianças pequenas?

### **Autoridade e indisciplina na educação de crianças: algumas concepções**

A indisciplina se configura como uma afirmação da diferença, da heterogeneidade ou como expressão individual de um desvio que explicita o caráter de conflito e tensão do desenvolvimento de sujeitos no coletivo.

Uma criança considerada indisciplinada se constitui como um obstáculo ao processo de formação, na medida em que a escola apresenta dificuldades em administrar os contornos da existência social na singularidade de sujeitos rebatidos sobre modelos universalizantes (ROCHA, 2001). Nesse sentido, a indisciplina pode ser entendida como fruto de confrontos de novos sujeitos históricos e velhas formas institucionais.

Ao refletirmos sobre o papel da educadora infantil e a autoridade que deveria exercer no processo de formação das crianças, resgatamos alguns autores da Psicologia por considerarmos que nos ajudam a construir nossas fundamentações acerca de tal tema.

Os estudos desenvolvidos por Bandura (SCHULTZ, SCHULTZ, 2012) sobre a aprendizagem social nos levam a compreender os padrões de conduta moral das experiências infantis, onde as crianças, com base em procedimentos imitativos e de identificação com modelos sociais, tomam o mundo adulto onde estão inseridas e desenvolvem padrões típicos de moralidade.

Nessa perspectiva teórica ressalta-se a ênfase sobre o caráter adaptativo que a vida em comunidade impõe à criança no processo de sua progressiva inserção em diferentes grupo de instituições sociais. Neste processo, a criança faz uso de recursos diferenciados e os utiliza ao longo de seu desenvolvimento vital. A imitação de padrões de comportamento social dos pais, familiares e professores – estes entendidos como modelos reais por Bandura - se afigura inicialmente para a criança como um recurso de organização de padrões interativos que lhe permitem uma melhor adaptação ao ambiente. A motivação da conduta imitativa se ampara na necessidade de aprovação e no medo de sanções por parte de seus familiares. A ampliação da socialização e, paralelamente, a ativação de mecanismos de autocontrole da criança, leva-a a desenvolver processos de auto-regulação direcionados por padrões de conduta socialmente desejáveis, que a orientam a manter uma organização estável e integrada do comportamento. Para Bandura “o controlador do modelo social regula o comportamento” (SCHULTZ, SCHULTZ, 2012, p. 307).

Dialogamos também com os estudos interacionistas de Piaget (1988), que em sua obra “Para onde vai a Educação” ressalta a importância de a educadora não ser uma mera transmissora de saberes e de verdades, deve sim proporcionar à criança a possibilidade de conhecer uma verdade, adquirindo-a, reinventando-a e reconstruindo-a como um sujeito construtor de seu próprio conhecimento.

O autor afirma ainda que a transmissão cultural é um dos fatores básicos que marcam o processo de desenvolvimento cognitivo, além da maturação, da experiência física e do equilíbrio. A dinâmica estabelecida por esses quatro fatores propicia a construção do conhecimento pela criança, desde o seu nascimento, por meio das relações que mantém com o mundo físico e social em que está inserida (PIAGET, 2011).

Estudos de Kamii (1991), aluna e colaboradora de Jean Piaget, desenvolvidos nos diversos cursos de pós-doutorado relacionados à Epistemologia Genética, dão sustentação à teoria do autor, pois por meio dos mesmos, retoma exemplos de perguntas e histórias

feitas às crianças para compreender a construção da autonomia moral. Segundo tal concepção, evoluímos de uma moralidade heterônoma, na qual somos governados pelos outros para a autonomia moral. Isso significa a possibilidade de a criança tornar-se progressivamente autônoma à medida que cresce e, quanto mais autônoma e apta a governar a si própria, menos heterônoma ou governada por outros será. Vale, entretanto, ressaltar que, na heteronomia, as regras e os valores morais são pré-fixados por uma autoridade e aceitos pela criança como algo imutável e sagrado.

Nesse sentido podemos inferir que a moralidade é um processo inerente ao humano, evolui e acompanha o sujeito desde a infância, de forma gradual e progressiva, até a idade adulta. Isto é, crianças menores manifestam inicialmente a moralidade da heteronomia e evoluem progressivamente para a autonomia ou ao processo de governo por si mesmas. Isso nos leva a sinalizar a importância do papel dos adultos nesse processo, especialmente no papel das educadoras infantis em referência ao nosso estudo.

Ora, se está comprovado pelos estudos de Piaget que o adulto ou o educador exerce inicialmente um poder sobre a criança, no processo de desenvolvimento “precisamos reduzir esse poder sobre as crianças, encorajando-as a construir por si mesmas os seus próprios valores morais” e chegar a uma autonomia intelectual. (KAMII, 1991, p.108)

Esse postulado piagetiano nos leva a uma importante questão: o que leva algumas crianças a tornarem-se adultos moralmente autônomos? De acordo com Kamii (1984, p. 106) “a resposta de Piaget a esta pergunta era a de que os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças quando usam recompensas e castigos e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças”.

Ressalta-se ainda que a autonomia como meta da educação infantil vai além de educar para torná-los obedientes e conformistas, mas em direção à autonomia moral proposta por Piaget (1988), que abarca não apenas a redução do poder adulto, mediante a abstenção do uso de recompensas e castigos, todavia encorajando as crianças a construir seus próprios valores morais, mas também a autonomia intelectual, ou seja, pensar de forma lógico-formal, ensinando-os a refletir para pensar de forma crítica e autônoma. Segundo (KAMII, 1991, p.123-124):

Ironicamente, muitos educadores gostariam de ver a autonomia moral e a autonomia intelectual em seus alunos. A tragédia está em que, por não saber a distinção entre autonomia e heteronomia, e por terem ideias ultrapassadas sobre o que é que faz as crianças “boas” e “educadas”, continuam a depender de prêmios e punições, convencidas de que estes são essenciais para a produção de futuros cidadãos adultos bons e inteligentes.

Assim, sob a perspectiva piagetiana, a autonomia é construída e evolui avançando à medida que a criança interage com os objetos de conhecimento. Primeiro relaciona-se com o adulto como aquele que conhece e sabe, gradativamente, a partir da vivência de situações de desafios, que geram “desequilíbrios” cognitivos à criança, busca novos equilíbrios e pode evoluir em direção a autonomia e ao governo de si.

Nesse sentido, associa-se a autonomia moral a um quadro de maturidade global e, a escola representaria a instituição a serviço de tornar adultos inteligentes e “bons” cidadãos. Assinalamos o termo “bons cidadãos” por evidenciar atitudes de obediência e submissão às regras e à autoridade, o cuidado em associar a inteligência à disciplinarização, e a escola em produzir a tragédia anunciada por KAMII, quando a “disciplinarização” é o fim único da educação.

Pensar em autoridade nos remete à concepção de poder em Foucault (2006a;2006b) que, ao abordar a arqueologia do poder contribui com subsídios teóricos para nossos estudos sobre a disciplinarização na escola a partir da economia de espaço, corpo, dos movimentos e, por que também não estendermos para o controle das ideias, dos modos de ser e de construir seus próprios valores?

### **Autoridade, poder, disciplina e autonomia: contribuições em Foucault**

A escola, enquanto maquinaria da infância, está sujeita às influências e impactos da comunidade e se vê atravessada pelas correntes de pensamento, movimentos sociais e tensões que perpassam pela sociedade onde se insere. Assim, reúne e instrumentaliza dispositivos de saberes e poderes, que enquadram e normalizam as crianças em regras sociais, reproduzindo dicotomias e políticas da verdade entre certo/errado, normal/anormal, verdadeiro/falso, natural/antinatural.

As crianças, por sua vez, como sujeitos que comumente são ensinados a ser passivos e passíveis de receber ações que vêm dos outros que compõem os seus

cotidianos, costumam criar formas de resistência quando se opõem aos modos de governo impostos pela escola. Segundo Foucault (2006a, p. 280) “as práticas de governo são múltiplas, e a arte de governar flui por todas as instâncias sociais”, inclusive pela escola para a infância.

Falamos: (1) do poder como uma prática social, constituída historicamente, que se concretiza através da circulação, da difusão, das redes e do consumo. Num exercício bastante intrincado, o poder perpassa pelas experiências vividas na comunidade escolar constituindo-se como núcleo do processo educador efetivo e (2) do saber como o conjunto de elementos, dentre eles, objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas, formado no campo de uma formação discursiva.

A análise do poder existente nas instâncias sociais, inclusive na escola, apresenta as seguintes características, segundo a visão foucaultiana (2006a, p. 183): (a) o poder não é algo que se possa dividir entre os que o possuem e o detêm com exclusividade e aqueles que não o possuem e a ele são submetidos; (b) o poder deve ser analisado como algo que circula e que só funciona em cadeia, uma vez que se exerce em rede; (c) nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem; (d) as pessoas nunca são o alvo inerte do poder, sendo centros de transmissão, pois o poder não apenas as investe, mas é também reapropriado e transmitido por elas. Assim, não se deve tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. O poder é fluido, relacional e admite múltiplos revezamentos.

Essas manifestações de poder são exercidas em diversos pontos da rede institucional da escola e situam-se no próprio corpo social, afirma Machado (2006, p. XIV). O poder (a) adquire formas peculiares de seu exercício por meio da tentativa de controlar gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos e (b) cria formas de saber que garantem a sua sobrevivência em torno de focos específicos.

A partir desses poderes e saberes constituem-se relações de cumplicidade, dominação ou confronto, assim como movimentos de resistência contra o poder instituído.

Na experiência de Tadeu, percebemos as crianças e a educadora num cenário circunscrito em configurações subjetivas, onde ocorreu um embate com aproximações,

afastamentos, diálogos e conflitos produtores de saberes e de poderes relativos ao certo/errado, permitido/não permitido. Ressaltamos com isso a presença política da educadora na escola, na medida em que não passa despercebida, pelo contrário, é figura central e importante nas relações com as crianças e, por meio da educação, como uma prática social produtora de saber, proporciona o acesso dos pequenos aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nos espaços de educação infantil, o trabalho educativo não apenas é envolto pelo tecido emocional das relações de educadores com as crianças, mas também se vê permeado por estratégias de saber, poder e resistência nas experiências vivenciadas no cotidiano.

Um dos tipos de poder, que Foucault (2006b) chamou de disciplina ou poder disciplinar é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento com métodos que permitem o controle do corpo, preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Esses métodos asseguram a sujeição constante das forças corporais e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade com o intuito de “fabricar” o tipo de criança necessária ao funcionamento e manutenção da escola e da sociedade na qual ela se insere.

O termo governo, utilizado neste contexto, refere-se à noção foucaultiana de governamentalidade, como a arte que envolve (a) uma variedade de técnicas e formas de conhecimento científico, destinadas a avaliar e melhorar a educação, os costumes e os hábitos da criança; (b) múltiplos aspectos, dentre outros, “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2006a, p. 277-278).

Na medida em que a educadora na escola exerce a arte de governar, percebe-se que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social, numa trama complexa e heterogênea de relações de poder, onde as resistências também tomam parte e presentificam-se. Pois as resistências podem ser compreendidas como o outro lado do poder: “(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 2006a, p. 241).

Nesse sentido, é preciso que a resistência seja como o poder: “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2006a, p. 241).

O exercício do poder, como um modo de ação sobre a ação dos outros, inclui a liberdade como um elemento importante, na medida em que o poder se exerce sobre sujeitos livres e, nessa condição, tem diante de si um campo de possibilidades no qual condutas, reações e modos de comportamento podem ter lugar, esclarece (BRANCO, 2001).

Assim, a resistência acontece contra o aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar a vida das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar e de pensar. Nesse sentido, entendemos que a resistência é promotora da autonomia.

Na experiência cotidiana em discussão, consideramos que a educadora tentava governar Tadeu por meio da técnica de governo por individuação, que pretende dirigir a consciência da pessoa. O resultado é uma criança condicionada e assujeitada a normas e padrões de constituição de sua subjetividade e auto identificada por meio de regras de conduta previamente praticadas. A resistência aparece como uma luta pela autonomia, liberdade emancipação e autogoverno. Não foi o que fez o menino quando gritou: “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”? Entendemos que sim.

### **Articulações conclusivas**

Mediante nossa proposta de refletir nesse artigo sobre uma experiência cotidiana e singular das crianças em oposição às pedagogias tradicionais e às relações de autoridade de educadoras diante de normas e regras que configuram o cenário escolar, buscamos invocar alguns pontos importantes para a discussão sobre a autoridade, a indisciplina e a autonomia na educação infantil.

Considerando a Pedagogia como uma ciência da prática, destacamos a importância de refletirmos sobre nossas práticas cotidianas, na medida em que um diálogo consigo próprio e com os demais envolvidos no processo pedagógico tende a propiciar a aprendizagem da escuta. Com isso, convidamos colegas educadoras à valorização da fala e do pensamento infantis, como valiosos recursos na investigação do que é vivenciado pelas crianças.

Ressaltamos também a importância de se pensar na relação entre a criança e os desafios cotidianos, enquanto cenário de negociações onde os pequenos vivenciam constantes processos de “resistência” e “desequilíbrio” que promovem a recriação e reinterpretação de informações, de conceitos e de significados avançando em seus processos cognitivos.

Nesse sentido, cabe à escola assumir o seu papel de instituição de ensino e lugar onde conhecimentos são produzidos na relação educador(a)/criança e que, paulatinamente, tornar-se-iam desnecessários para os educandos que alcançam autonomia, tornando, dessa forma, a assimetria hierárquica inicial – criança na base e educador(a) no topo – numa simetria em determinados campos de saber e de conhecimentos. Assim sendo, as escolas deveriam ser lugares de conquista de autonomia tanto nas áreas de conhecimentos quanto nas de condutas pessoais e coletivas.

Ao longo do desenvolvimento vital, essas funções: pensamentos conscientes, vontade, escolha, intenção e controle de palavras configuram-se como processos cognitivos sofisticados que constroem significados e, por isso, recriam a cultura onde estão inseridos. Ao tomar posse de novas formas de funcionamento psicológico a criança não apenas as torna suas, mas também as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e de ação no mundo (DE LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

Frente a isso, fazemos referência à teoria Piagetiana, tal análise nos apresenta uma visão que ultrapassa a autonomia enquanto um processo linear e um prolongamento do desenvolvimento da inteligência, e sim um processo interativo, dinâmico de negociação, de construção e de reconstrução de sentidos. Tais questões contemplam os objetivos e fins da educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e são caminhos possíveis de intervenção presentes no cotidiano da escola.

Do ponto de vista da escola é importante salientar a necessidade de alimentar, nutrir esse modo de ser e de pensar da criança, de agir, experimentar e buscar as respostas por si mesma na interação com os outros, pois como assinala Foucault (2006b) a resistência é efeito do poder ao qual o sujeito se opõe, decorre daí duas possibilidades de ser constituído pela lei ou do efeito da resistência.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- BRANCO, Guilherme Castelo. As resistências ao poder em Michel Foucault. In: Revista **Trans/Form/Ação**, São Paulo, Marília, UNESP, v. 24, p. 237-248, 2001.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição**. In: Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p. 975-993
- DE LA TAILLE, Yves – Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- DE LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Martha Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygostky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31.ed., Petrópolis: Vozes, 2006b.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61. (Coleção Ciências Sociais da Educação)
- KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Piaget**. Apêndice. In: \_\_\_\_\_. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1984.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1991.
- MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 22. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006, p. VII-XXIII.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROCHA, Mariza Lopes da. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: ROCHA, Mariza Lopes da. **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. RJ: Ciência Moderna, 2001. p.213-229.
- SCHULTZ, Duane P. SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. Tradução Suely Sonoe Murai Cuccio e Marília de Moura Zanella. São Paulo: Cengage Learning, 2012

Data de envio: 09/04/2019

Data de aceite: 10/07/2019

**BASTIDORES DA INCLUSÃO: A RELAÇÃO EDUCACIONAL PROFESSOR –  
ALUNO SURDO – INTÉRPRETE DE LIBRAS<sup>28</sup>**  
**FRAMES OF INCLUSION: THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP TEACHER- DEAF  
STUDENT – INTERPRETER OF LIBRAS**

Ester Vitória Basilio Anchieta<sup>29</sup>

**Resumo**

Este estudo foi realizado em uma escola pública e tem como objetivo promover reflexões sobre práticas educacionais inclusivas com surdos. É inegável que a educação se encontra perante um encontro muito particular entre dois profissionais atuantes diretamente na educação dos surdos: professores e intérpretes. Mas, no contexto inclusivo existem, na verdade, três personagens: alunos surdos, intérprete de Libras e professor. Não há dúvida de que o surdo é protagonista nessa relação tripartite. O mesmo não se pode dizer concernente à prática educacional em sala de aula, cuja eficácia é questionada por revelar ausência de respostas concretas para problemas de aprendizado desses sujeitos, mostrando aspectos negligenciados que precisam ser discutidos, os quais deram corpo a este texto.

**Palavras-chave:** Relação educacional. Inclusão. Aluno surdo.

**Abstract**

This study was carried out in a public school and aims to promote reflections on inclusive educational practices with the deaf. It is undeniable that education is faced by a very particular duel between two professionals directly involved in the education of the deaf: teachers and interpreters. But in the inclusive context there are, in fact, three characters: deaf students, interpreter of Libras and teacher. There is no doubt that the deaf is the protagonist in this tripartite relationship. The same can not be said about classroom educational practice, whose effectiveness is questioned because it reveals the absence of concrete answers to learning problems of these subjects, showing neglected aspects that need to be discussed, which gave substance to this text.

**Keywords:** Educational relationship. Inclusion. Deaf student.

---

<sup>28</sup> Este estudo foi feito a partir de um recorte da dissertação de Mestrado da autora.

<sup>29</sup> Professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ). Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ (PropEd/UERJ). E-mail: estervbasilio@gmail.com

## Introdução

No panorama atual, os sujeitos surdos têm sido respaldados por leis, como o Decreto nº 5626/2005, que é regulamentador de um outro dispositivo norteador, a Lei nº 10.436/2002. Grande conquista para a comunidade surda, essa lei reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão desses sujeitos.

O decreto citado esclarece que a educação dos surdos deverá ser realizada em língua de sinais enquanto a modalidade escrita deverá ser em português, em um plano de segunda língua. Toda conquista legal vem tomando espaço e melhorando no quesito aceitação. Para cumprirem um viés de inclusão, as escolas têm se “acessibilizado”, através de tradutores intérpretes de Libras/português, para promover a comunicação entre surdos e ouvintes.

De acordo com Fernandes (2006), ao nos depararmos com todas as mudanças que refletem diretamente na sala de aula, abre-se uma nova discussão acerca do ensino das pessoas com surdez, a qual repousa sobre a proposta de uma educação bilíngue.

O Bilinguismo defende a disponibilidade de duas línguas dentro da escola: a língua de sinais e a língua de modalidade oral/auditiva. Essa diretriz alega que a estratégia de ensinar Libras como Primeira Língua (L1) e português como Segunda Língua (L2) promoverá a valorização da língua de sinais aos sujeitos que a dominam e ainda fornecerá o ensino do português de forma adequada.

No horizonte dos últimos 12 anos, a partir do momento em que surgiu a Lei nº 10.436/2002, as salas de aula deveriam ganhar um novo cenário que passou a acomodar dois profissionais: o professor e o intérprete. Não tanto quanto a proposta da Libras como L1, este foi um grande marco na história de educação de surdos.

Nesse cenário escolar inclusivo, com salas de aula que mesclam alunos surdos e ouvintes, ensinados por professores restritamente ouvintes, mas que contam com a ajuda de um profissional TILS<sup>30</sup>, insere-se a pesquisa em questão. O objetivo foi traçar como se dá a relação entre alunos surdos, professores e intérpretes e de trazer às claras o real sentimento de todos os envolvidos no quadro de inclusão.

O contexto em que há uma valorização e defesa de salas bilíngues, onde a LIBRAS é vista como L1, incluindo professores surdos que ministram as aulas em sinais, sugere

---

<sup>30</sup> Tradutor/intérprete de língua(s) de sinais.

críticas à proposta inclusiva. Assim posto, a hipótese da pesquisa, realizada em uma escola inteiramente inclusiva, era de encontrar uma insatisfação dos surdos em relação à presença de TILS (Tradutores intérpretes de língua de sinais) em sala de aula, haja vista defenderem uma educação integralmente bilíngue. O resultado foi surpreendente, como será discutido nas próximas seções.

A escola investigada, Escola Municipal Oswaldo Velloso, está localizada na cidade de Juiz de Fora/MG e contou com o maior número de surdos no ano de 2014. Consequentemente, este foi o período de maior contratação de TILS<sup>31</sup>. É importante frisar que os professores desta escola são todos ouvintes. Segundo Carvalho e Barbosa (2008), agregar surdos e ouvintes em um ambiente de coparticipação é essencial para que o processo de inclusão aconteça, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais.

Com o intuito de entender este ambiente de coparticipação e seus impactos na educação para surdos, a metodologia da pesquisa incluiu visitas na escola e aplicação de três questionários distintos, um para alunos surdos, outro para professores e outro para TILS. Acredita-se que os dados levantados por meio dos questionários suscitarão novas questões reflexivas que implicarão na qualidade de ensino à pessoa com surdez.

## **A pesquisa**

Além de promover reflexões acerca de práticas educacionais, a pesquisa apresentada pleiteia dados que contribuam com projetos para uma escola bilíngue para surdos em Juiz de Fora/MG.

Tendo em vista que os respaldos legais atuais asseguram que toda escola deve ter seus espaços totalmente adaptados a receber qualquer aluno, a pergunta é: e quando se trata de uma diferença linguística, qual os meios de acessibilidade pensados pela instituição?

A discussão aqui travada considera a língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas, ou seja, como sua língua materna. Segundo as teorias de Noam Chomsky e de outros estudiosos linguistas, a língua materna pode ser entendida como aquela em

---

<sup>31</sup> Decerto, ainda há uma longa discussão que pode ser feita a respeito da contratação de apenas um intérprete de Libras, considerando que o cansaço físico e mental, após tantas horas de trabalho, poderá comprometer a qualidade da tradução. Todavia, não adentraremos neste mérito, mas discutiremos alguns pontos resultantes desta ação, ou melhor, a falta dela.

que há um conforto maior para a comunicação, aquela que se domina melhor em termos argumentativos e expressivos; ou pode ser vista também como aquela que se dá naturalmente, sendo a língua nativa do indivíduo.

No âmbito da surdez, reconhecendo-se a ausência do canal auditivo, não há dúvida que a comunicação torna-se melhor através de uma modalidade gesto/visual. Por isso, a comunidade surda, muitas vezes, tem se posicionado contrária às classes nomeadas inclusivas, onde há surdos e ouvintes juntos, e se colocado a favor do fortalecimento e da implementação de escolas bilíngues para surdos, com salas em que as disciplinas sejam lecionadas em Libras, com o português somente na modalidade escrita.

Acredita-se que, desta forma, a língua contribuirá no processo de ensino-aprendizagem e não mais atuará como algo que perpassa pelo mediador, neste caso o TILS. Na escola pesquisada não seria diferente. A defesa e luta por uma escola bilíngue trazem suas marcas. Tais dados podem ser comprovados mais adiante.

O projeto de educação bilíngue em Juiz de Fora/MG é uma iniciativa já tardia em relação a outros estados do país. Na Escola Municipal Oswaldo Velloso ele tem o objetivo de contemplar uma educação integralmente acessível à pessoa com surdez. Em razão de ter como L1 a Libras, pode-se dizer que a presença do intérprete de Libras é discutível. A respeito da educação para surdos Frias (2010, *apud* GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 2) diz que:

[...] a inclusão dos alunos com surdez na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno Surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades ao aluno surdos iguais aos do aluno ouvinte.

É fato que a presença de qualquer aluno que demande algum tipo de adaptação requer do professor o reconhecimento da necessidade de adaptação curricular e metodológica. No caso do aluno surdo, é evidente a necessidade de atitudes docentes condizentes com o perfil assumido pela classe ao ter incluído esse aluno. Dito isto, a pesquisa em tela adentra nos seguintes pontos referentes à postura docente: formas e posturas de avaliação; adaptação de metodologias; presença ou ausência na educação dos

surdos; transferência de papéis (professor/intérprete); e bem-estar ou mal-estar em relação aos alunos surdos e TILS.

Sabendo-se que neste contexto a presença do TILS também é crucial, buscou-se saber principalmente se assumem o papel designado ao professor, bem como as ações que norteiam sua postura ética, sua formação acadêmica e suas perspectivas para com os sujeitos surdos com quem lidam diariamente.

Já no que concerne aos principais sujeitos motivadores desta pesquisa - os alunos surdos -, a análise teve seu foco no bem-estar ou mal-estar desses sujeitos dentro de uma escola onde a língua predominante é de modalidade oral. Além disso, deu atenção à importância dos profissionais que atuam em seu favor e às relações que estabelecem com eles. Para dar continuidade à discussão é necessário, portanto, destacar como a palavra “relação” é entendida. Segundo o dicionário:

[...] **relação** re.la.ção *sf (lat relatione)* **1** Conexão entre dois objetos, fenômenos ou quantidades, tal que a modificação de um deles importa na modificação do outro. **2** Ligação íntima de coisas ou pessoas. [...] **R. humanas:** a) comportamento do indivíduo em seus contatos de pessoa a pessoa, de pessoa a grupo ou de pessoa a sociedade; b) observância de um conjunto de princípios na esfera dos contatos pessoais, visando a um perfeito entendimento entre chefes e subordinados, nas empresas.

As relações que acontecem dentro de uma sala de aula não podem ser ditadas. Falar de relações interpessoais é colocar em jogo tudo que se passa dentro dos indivíduos e é ou não externado em alguma circunstância. Freire (1987) já dizia que em uma prática educacional é preciso considerar a “bagagem” inerente do próprio aluno.

Partindo então do pressuposto de que num contexto escolar normalmente há heterogeneidade, buscou-se refletir sobre o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e das relações estabelecidas em sala, considerando, além da “bagagem” do professor, a bagagem de um profissional a mais e a do indivíduo surdo, integrante e ativo em uma comunidade repleta de marcas históricas, militâncias e de cultura singular.

### **Metodologia de pesquisa**

O viés metodológico usado nesta pesquisa foi a análise de dados, os quais foram levantados mediante entrevistas direcionadas a alunos surdos, intérpretes e professores de uma única escola, localizada no centro da cidade de Juiz de Fora/MG. Foram

formulados três (3) questionários distintos, um para cada personagem. Em cinco (5) visitas à escola, foram localizados dez (10) alunos surdos, dez (10) professores que atuam com surdos e três (3) intérpretes. É importante ressaltar que a escola possui, em sua totalidade, a média de dois mil alunos, sendo doze deles (12) surdos.

Cada questionário foi composto, em média, por quarenta (40) questões objetivas e duas (2) discursivas optativas, estas últimas de caráter complementar, sendo respondidas a critério dos entrevistados. Havia no questionário a opção de anonimato e, mesmo não sendo a opção de todos, para melhor produção da análise desta pesquisa e para se preservar a identidade dos participantes, não serão usados os nomes dos sujeitos. A opção de anonimato foi escolhida por quatro (4) pessoas, sendo duas (2) surdas e dois (2) professores.

Tabela 1 – Descrição dos questionários

	Objetivos principais dos questionários	Quantidade de entrevistados	Número de questões
Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Formas e posturas de avaliação</li> <li>*Adaptação de metodologias</li> <li>*Presença ou ausência dos docentes na educação dos surdos</li> <li>*Transferência de papéis (Professor/intérprete)</li> <li>*Bem-estar ou mal-estar docente em relação aos alunos surdos e TILS</li> </ul>	10	40
Intérpretes	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Se estes profissionais assumem o papel designado ao professor</li> <li>*Ações que norteiam sua postura ética</li> <li>*Formação acadêmica</li> <li>*Perspectiva sobre os sujeitos surdos que lidam diariamente</li> </ul>	3	42
Alunos Surdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Bem-estar ou mal-estar dentro de uma escola onde a língua predominante é de modalidade oral</li> <li>*Perspectiva sobre importância dos profissionais que atuam juntos</li> <li>*Relações com os profissionais.</li> </ul>	10	38
Total:		23	120

Fonte: Elaborada pela autora.

A entrevista feita aos sujeitos surdos foi coletiva e traduzida para Libras. Quatro (4) surdos são alunos do 1º ano do ensino médio, três (3) do segundo ano do ensino médio e os outros três (3) do terceiro ano do ensino médio, conforme demonstrado na tabela explicativa abaixo:

Tabela 2 – Quantidade de surdos por séries

Série	Quantidade de alunos surdos
1º ano do E.M.	4
2º ano do E.M.	3
3º ano do E.M.	3

Fonte: Elaborada pela autora.

### Levantamento de dados

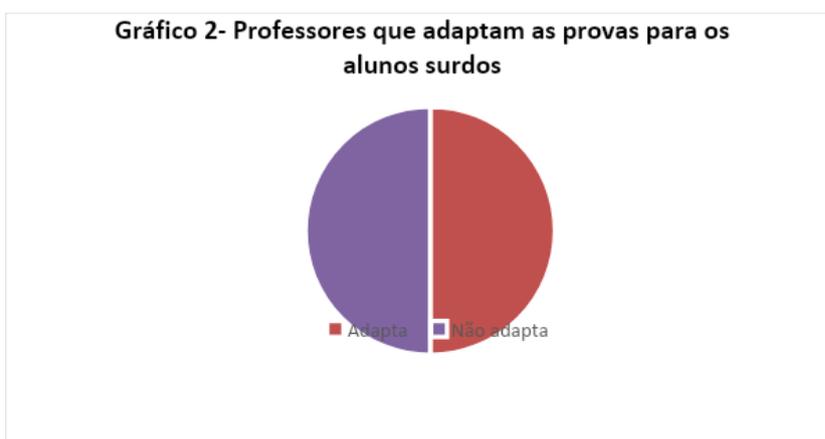
As hipóteses para a pesquisa consistiam, basicamente, em encontrar uma rejeição da parte dos surdos pelas escolas inclusivas e uma não-aceitação pelo fechamento de escolas de ensino regular. Esperava-se também um quadro de professores despreparados e não conhecedores dos aspectos da surdez, além de intérpretes de LS apenas certificados e não formados/preparados para exercerem a profissão.

A pesquisa não sofreu barreiras para sua execução. A aceitação dos sujeitos para o preenchimento dos questionários, a abertura da escola e a receptividade dos alunos e funcionários foi esplêndida. Os 10 professores entrevistados atuam no ensino médio, sendo cinco (5) do gênero feminino e cinco (5) do gênero masculino. Cinquenta por cento (50 %) dos professores possuem entre um (1) e cinco (5) anos de contato com alunos surdos e os outros cinquenta por cento (50 %) entre cinco (5) e dez (10) anos (Conforme indicado no gráfico 1).



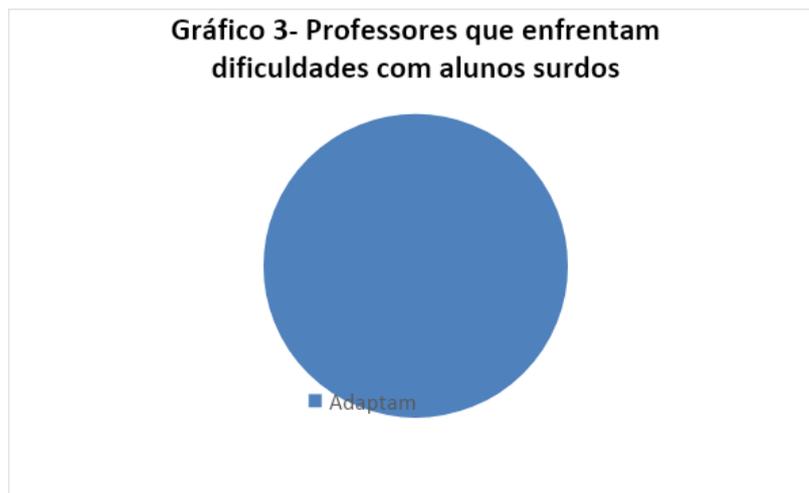
Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à forma e postura de avaliação, cinquenta por cento (50%) dos professores têm procurado adaptar a prova utilizando mais imagens. Além disso, passaram a solicitar ajuda dos TILS aos surdos durante a execução da avaliação (Dados indicados no gráfico 2), questão que será tratada mais à frente.



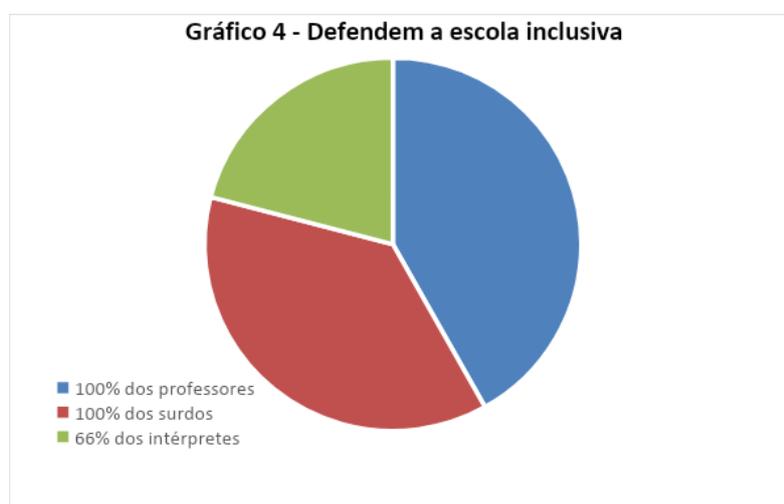
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dez (10) professores entrevistados relataram ter problema com alunos surdos “copistas” (Dado indicado no gráfico 3) e que sentem necessidade de cursos de formação continuada para que possam melhor atender este cenário.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em 100% das questões referentes ao debate sobre escolas inclusivas x especiais, todos os professores defenderam a escola inclusiva como aquela que oferece melhor acesso à pessoa com surdez (Dados indicados no gráfico 4).



Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores, unanimemente, demonstraram satisfação com a presença dos TILS dentro de sala de aula. Não se queixaram de nenhuma prática e ainda relataram que sem os intérpretes as aulas para surdos não aconteceriam, pois nenhum dos professores entrevistados é fluente na LSB, sendo apenas três (3) deles comunicadores básicos. A relação professor-intérprete pareceu ser agradável e ausente de contendas e problemas.

Os três (3) TILS abordados para este trabalho são graduados em Pedagogia, mas aprenderam Libras em cursos livres e em contato com surdos, com exceção de um 1 deles, o único do gênero masculino e filho de pais surdos, o que o faz um CODA (Childrens of

Deaf Adults<sup>32</sup>). Importante ressaltar também que uma das Tradutoras intérpretes é pós-graduanda em Libras. O gráfico 5 indica o tempo de atuação dos TILS.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os questionários traziam perguntas específicas sobre as formas de avaliação. Foi indagado, por exemplo, se os TILS acompanhavam o aluno durante as provas avaliativas e todos responderam que sim. Foi questionado ainda aos intérpretes se os professores lhes passavam os materiais das aulas com antecedência. As respostas oscilaram. Alguns disseram que sim e outros que não.

Um dos pontos interessantes observado foi a falta de reciprocidade de satisfação dos profissionais no que se refere à relação intérprete-professor. Enquanto a maioria dos professores revelou satisfação quanto ao trabalho com os TILS, 100% destes demonstraram alguma insatisfação quanto aos professores. Eles reclamaram da falta de acessibilidade em provas e a materiais, dizendo que, para muitos professores, a presença do intérprete já garante a acessibilidade aos alunos surdos. Os próprios TILS, entretanto, admitiram que seria necessária uma tradução prévia das avaliações. Sobre a relação entre esses profissionais seguem os gráficos explicativos 6 e 7:

<sup>32</sup> “Nos anos 80, o acrônimo Coda (Child of Deaf Adults) ganhou popularidade, sobretudo pela fundação da organização internacional *Children of Deaf Adults, Inc* (CODA) que, sediada nos EUA, dedica-se à promoção de temas relacionados às experiências de filhos ouvintes de pais surdos, mundo afora”. Disponível em: <https://culturasurda.net/2013/02/01/coda/>.



Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua relação com os alunos surdos, os TILS demonstraram total companheirismo, ética profissional e parcialidade. Não se queixaram de comportamentos inadequados ou confusões de papéis entre Intérpretes e professores. Os alunos, em sua integralidade, procuram sempre os professores em caso de dúvidas, solicitando a adaptação de materiais como filmes, textos e afins.

Os TILS se demonstraram solícitos aos surdos presentes na comunidade e atuantes em sua busca por formação, levando em consideração as limitações de ofertas até o ano de 2013 na cidade. 100% dos TILS entrevistados pretendem ingressar no curso de Letras Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora tão logo seja aberta a modalidade de bacharelado. Eles reconhecem, pois, a importância que a formação pode trazer ao seu desempenho profissional.

## Análise dos dados

Diante dos dados coletados, é possível salientar que a educação encontra-se numa confluência de dois profissionais que atuam diretamente com a educação dos surdos: professores e TILS. No contexto que mescla surdos e ouvintes, nomeado inclusivo, fomenta-se as indagações que despertaram esta pesquisa: como o conhecimento tem caminhado até os sujeitos surdos?

Além da reflexão sobre as formas como a língua passa pelo processo tradutório, é importante pensar: será que esse método garante integralmente a melhor formação para o aluno? Como os próprios alunos surdos lidam com essa situação? Será que se sentem com seus direitos garantidos por lei? Quem é a referência do aluno? Sobre o ponto de vista profissional, quais estratégias de ensino e socialização têm sido promovidas? Qual tem sido a postura do Tradutor Intérprete de Língua de sinais? O aluno tem acesso direto ao professor? O intérprete tem mediado algo além da língua? Como funciona o trabalho de dois profissionais na mesma sala de aula?

Na investigação inicial a relação pedagógica entre professor, intérprete de Libras e aluno surdo causou inquietação. Muitas dúvidas sobre essas relações surgiram, mas principalmente sobre o sentimento de cada um desses personagens. Será que os professores conhecem a surdez? O que conhecem? Quais as dificuldades e desafios? Como se conduz a interação? Como se procede a adaptação curricular? Tem acontecido a inclusão ou a exclusão?

Pode-se dizer que os dados levantados com esta pesquisa contribuem para uma rica reflexão acerca destas práticas. De início, é importante pensar sobre os TILS. A exigência do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, como já foi dito, se deu em 2005. Por se tratar de um profissional novo no contexto educacional, é possível observar muitos conflitos para uma compreensão clara do seu papel. Alguns professores esclareceram que a presença do TILS “alivia” sua preocupação com o grupo de alunos surdos, deixando por conta deles qualquer tipo de correção e repreensão, motivo este de, como apontam os dados obtidos na pesquisa, não haver a reciprocidade dos TILS para com os professores.

Em se tratando da relação desse profissional com os alunos, no decorrer da pesquisa observou-se que um (1) aluno surdo não sabia a Língua de Sinais e se

demonstrou defensor da imposição oralista e da “ouvintização” vivida no século passado. Sobre os TILS, este aluno não compreendia que se tratava de um colaborador da instituição na qual estava inserido. Porém, os demais alunos revelaram uma total aceitação e apoio à profissão, sem problemas de afinidade ou mal-estar.

Sabemos que este recorte de pesquisa é muito pequeno para a grandeza das especificidades que surgem nas relações aqui analisadas. Mesmo assim, foi possível observar que pode ocorrer uma afinidade entre o intérprete e o aluno surdo.

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor (QUADROS, 2004, p. 60).

Essa aproximação entre esses dois sujeitos é fortificada pela rotina. O intérprete está diariamente em contato com o aluno surdo, participando de todas as aulas e atividades em que está inserido. É claro que nessa relação poderá surgir conflitos. Também é comum relatos de que alguns alunos surdos se afeiçoam intensamente aos intérpretes produzindo, assim, situações até mesmo constrangedoras de ciúmes. Há instituições que, para evitar esse laço, fazem rodízios semestrais dos profissionais nas turmas para não estabelecer a possibilidade de algum conflito ético e/ou pessoal.

Muitos intérpretes convivem com a comunidade surda e isso é bom, pois, é dessa forma que se aprendem novos sinais e não se perde a fluência na língua. Uma questão que costuma ocorrer é que o surdo, ao ingressar em alguma instituição, tem como intérprete um amigo que conheceu fora desse ambiente, o que conflita a postura destes personagens frente à relação restritamente profissional.

Quando se fala dessas relações com o docente, é necessário entender que muitos professores, quando se deparam com uma situação com a qual não estão acostumados, têm a tendência de fugir ou transmitir a responsabilidade para outra pessoa. Um professor que nunca teve a oportunidade de ter contato com pessoas com deficiência e, no caso, com um surdo, sente-se despreparado para exercer o seu papel.

O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído (QUADROS, 2004, p. 60).

Nesta pesquisa, constatou-se que os docentes, talvez por falta de formação/informação adequada, deixaram a desejar no que se refere ao ato de ceder posição ao intérprete como, por exemplo, nos momentos das avaliações. Como já foi dito, os TILS precisam acompanhar os alunos, pois o material não lhes é disponibilizado previamente para tradução.

Cada pessoa tem a sua função dentro da sala de aula. Se anteriormente havia dois atores nesse espaço (professor e aluno), surge agora um terceiro: o intérprete de Libras. De um lado, o aluno deverá ter clareza de quem é o intérprete e que este é apenas um intermediador da comunicação. Em tese, o tradutor não tem competência para esclarecer as dúvidas do aluno. Do outro lado, o professor deve estar ciente de que todos os alunos, surdos e ouvintes, são de fato seus alunos e que não pode dispensar a responsabilidade pedagógica ao intérprete.

São poucos os docentes que se enxergam como educadores de seus alunos surdos. Sejam os motivos relacionados à formação inicial e/ou continuada ou à identificação pessoal, uma série de questões que envolvem o ambiente escolar contribuem para que esta afirmativa aconteça. Uma amostra clara é a de transferir toda e qualquer forma de acessibilidade aos surdos para os intérpretes.

Há casos de um grande número de alunos dentro da sala de aula, chegando mesmo a ter turmas nas quais mais de 50 % dos alunos são surdos. Esse fato acaba trazendo uma carga excessiva a um professor despreparado, tendo por consequência o distanciamento entre docente e discentes. Consequentemente, a responsabilidade de acompanhar o aluno recai sobre o intérprete. Este, por sua vez, não raro acaba assumindo tal responsabilidade.

Perante essas situações, surge um novo conflito: raramente o intérprete é formado para desempenhar seu papel e, quando formado, dificilmente é especialista na área na qual está atuando.

No tocante aos tradutores participantes desta pesquisa, 100% mostrou ter interesse de cursar uma graduação específica para sua profissão, enquanto 1/3 está sendo pós-graduado em uma especialização em Libras. Esses dados mostram o quão difícil é encontrar um profissional qualificado para a atuação de áreas específicas.

Na educação, o intérprete de língua de sinais será altamente requisitado, uma vez que na grande parte do país, as escolas não são escolas para surdos. A atuação do intérprete em sala de aula será objeto de estudo de várias pesquisas, pois implicará em revisão constante de seu papel nos diferentes níveis de ensino (QUADROS, 2004, p. 82).

A presença dos surdos no cenário escolar traz atualmente alguns equívocos por parte dos profissionais envolvidos. Há relatos de que a falta de compreensão de como o intérprete atua em sala provoca em alguns professores desconforto e, em certos casos, desconfiança na sua competência profissional. Fomentando esta questão, há relatos por parte da comunidade surda de que muitos TILS não interpretam da forma correta, omitindo e acrescentando informações. Em complemento, os alunos afirmam que esses profissionais utilizam o horário em que deveriam estar atuando para conversarem sobre assuntos paralelos, soltando risadas e mantendo posturas que nutrem a falta de confiança de alguns professores.

Deve-se frisar, no entanto, que, em algumas situações, os próprios surdos, que usufruem das habilidades desses profissionais, tornam-se fiscalizadores do processo de tradução e interpretação, levando os problemas e os descontentamentos para a gestão escolar. Essa postura pode ser entendida mediante as observações de Bourdieu (1979, p.5), quando afirma que:

O habitus docente exerce uma violência simbólica no corpo discente de forma a legitimar os interesses e a cultura da classe dominante, que é julgada como a correta e que deve ser utilizada. Trata-se de algo que não é explícito, não é percebido por quem a sofre e nem por quem a exerce.

O descontentamento dos surdos torna-se bastante evidente quando se trata da utilização da língua portuguesa, a qual está presente em todo material didático usado,

sendo o idioma em que estão escritos os livros, os filmes, as atividades. O próprio Decreto nº 5.626 assim afirma:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

- I. -atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- II. - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Decerto, o Brasil vive um processo histórico no campo educacional. A satisfação de ver pessoas que antes nem sequer chegavam ao ensino médio e hoje adentram em universidades de renome é uma vitória por parte da comunidade surda. Atualmente, os surdos estão muito mais conscientes e são protagonistas da própria trajetória de vida. Mas ainda há muito que fazer. É preciso que o princípio da alteridade seja praticado por todos os envolvidos com a comunidade surda (intérpretes, professores, gestores), como em um “mundo moral [...] que se estende entre eu e o Outro” (BAUMAN, 1997, p. 62).

Adquirir esta perspectiva de olhar para o Outro é dar oportunidade a toda comunidade escolar. De acordo com Marques (2008), é preciso (re)significar o olhar aos alunos. Em um ambiente carregado de pluralidades, mudar o significado dado historicamente há alunos com deficiência e àqueles discriminados pela sua condição financeira, de etnia, gênero, sexualidade, etc. trará benefícios na formação não só destes sujeitos, mas também aos demais. Assim, todos poderemos construir uma escola realmente inclusiva, acessível a todos.

Nessa perspectiva, Freire (1987) adverte os educadores sobre a necessidade de terem cuidado em não considerarem apenas os conteúdos, numa concepção bancária de ensino. O professor, assim como o intérprete, deve conhecer os sujeitos com quem está trabalhando. Por um lado, o professor deve estar sensível às diferenças que existem na classe, de forma que o conteúdo transmitido possa atingir e ser absorvido por todos os alunos. De outro lado, o intérprete deve procurar saber qual a forma de utilização da língua de sinais do aluno surdo para fazer as escolhas lexicais pertinentes no momento da interpretação. Assim, os três “atores” deste cenário escolar e inclusivo poderão “[...]”

construir o conhecimento de forma satisfatória, num processo dialógico entre o professor, intérprete e o aluno.” (PEREIRA, 2013, p. 94).

## Conclusão

Intitular este trabalho com a palavra “bastidores” significou ir além do discutido no dia-a-dia da educação de surdos. Mesmo com um recorte pequeno, foi possível exemplificar muitos outros olhares sobre esta relação atual presente na nova configuração escolar.

Os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados quando ela trouxe à tona os laços existentes entre aluno surdo-professor-TILS, os quais surpreenderam fortemente mediante as hipóteses iniciais. Verificou-se que a aceitação unânime por salas de aula inclusivas, com a presença de TILS, pode ser um dado norteador e fomentador de novos projetos tanto em nível local como nacional.

A partir dessa análise, pode-se (re)pensar e (re)significar as práticas docentes, bem como dialogar e trocar saberes. Os dados aqui apresentados trouxeram a compreensão de que “[...] para a verdadeira escola inclusiva é necessária a transformação da concepção de deficiência vista pelos profissionais envolvidos. A ação deve ser baseada neste conceito.” (BARTALOTTI, 2006, p. 57).

Deve-se ressaltar que aqui não há verdades absolutas, mas possibilidades, possibilidades estas que esperam novas atitudes das(os) novas(os) pedagogas(os). É possível, portanto, ir adiante, enfrentar, mobilizar o que estava engessado e realizar novas reflexões. Afinal, como diz Vanessa Vidal sobre os sujeitos surdos e sua principal característica - a língua:

[...] Pronunciar palavras eu posso, sim, converso com quem não sabe LIBRAS, normalmente. Mas no meu nome, na minha vida, na minha história, tenho como marca as minhas mãos, a minha forma de me comunicar: a LIBRAS! Esse bailado que sempre sugerirá benção, edificação. ‘A mão é o verbo dos eleitos’ [...] (VIDAL, 2011, p. 17).

## REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**. Utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.

- BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 12 ago. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial – **A educação dos Surdos** (Org.). Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE**: Introdução à Deficiência Auditiva, [S.l.], 2008.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na Educação Bilíngue para Surdos. IN: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI Giselle; DE ANGELIS, Cristiane C. Mori (Org.). **Letramento: referências em Saúde e Educação**. São Paulo: Plexus, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos**. Disponível em: [www.opet.com.br/.../pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf](http://www.opet.com.br/.../pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf). Acesso em: 17 de outubro de 2018.
- LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- Marques, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, 2008.
- MONTEIRO, M. S. **História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/histria--do/asustecnologia/movimento-surdo-no-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- MOURA, M. C. **O Surdo**. São Paulo: Revinter, 2000.
- PEREIRA, Osmar Roberto. Alunos Surdos, Intérpretes de Libras e Professores: Atores em Contato na Universidade. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 24, p. 73-96, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/issue/view/296>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- QUADROS, R. M.; MASUTTI, M. L. **Codas Brasileiros: Libras e Português em Zonas de Contato. Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, v. 1, p. 9-267.
- QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- REILY, L. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- VIDAL, V. **A verdadeira beleza**: uma história de superação. 2. ed. Fortaleza: Expressão gráfica e editora Ltda., 2011.

Data do envio: 03/04/2019  
Data do aceite: 03 /07/2019.

**ENSINO DE QUÍMICA PARA PRIVADOS DE LIBERDADE: POSSIBILIDADES E  
DESAFIOS DA (RE)EDUCAÇÃO DE ALUNOS DE UM CENTRO DE  
RECUPERAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ**  
**CHEMISTRY TEACHING FOR DEPRIVED OF LIBERTY: POSSIBILITIES AND  
CHALLENGES OF (RE)EDUCATION OF STUDENTS OF A RECOVERY CENTER IN  
THE STATE OF PARÁ**

Dhaniella Cristhina Brito Oliveira <sup>33</sup>

Luely Oliveira Silva <sup>34</sup>

Sandra Maciel Almeida <sup>35</sup>

**Resumo**

Como é realizado o ensino de química em unidades prisionais do Estado do Pará? Indagado isto o presente artigo objetiva apresentar, discutir e propor didáticas para o ensino de química a privados de liberdade no Estado. O trabalho realizou-se pelo método de pesquisa ação, com coleta de dados por meio de entrevistas com alunos e com o professor de química e finalizou com a realização de intervenções pedagógicas. Os resultados apontam ausência de formação continuada aos professores, falta de materiais didáticos e alunos que associam a química somente a práticas criminosas. Quanto às intervenções, realizaram-se aulas com abordagem lúdica, experimental e aula-oficina. Em conclusão, destaca-se a necessidade de criar políticas públicas voltadas aos alunos e profissionais desta educação.

**Palavras-chave:** Ensino de química. Privados de liberdade. Desafios.

**Abstract**

How teaching of chemistry in the prison unit of the State of Pará is realized? Through these questions this paper present didatics proposals and discuss the challenges of teaching chemistry the people deprived of liberty. The method used was of investigation action, for collect of information was made interviews with students and with the teacher of chemistry, so was made pedagogical interventions. How results have absence of offer continued formation the teachers, absence didactic materials and that student do not perceive chemistry as science, associating it only with criminal practices. As for the interventions, there were classes with a playful approach, experimental classes and

---

<sup>33</sup>Universidade do Estado do Pará. Discente de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química, Universidade do Estado do Pará. dhaniella.admm@gmail.com

<sup>34</sup> Universidade do Estado do Pará. Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Pará (2006) e é Especialista em Docência em Ensino Superior e Mestre em química Orgânica (UFPA), Doutorado em andamento em Química Orgânica (UFPA). Professora Auxiliar III da Universidade do Estado do Pará Campus VIII (Marabá). luelyoliveira@hotmail.com

<sup>35</sup> Universidade Federal Fluminense. Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (1997), com Mestrado (2000) e doutorado em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde coordena o Núcleo de Etnografia, Educação e Justiça Social e é Membro do Formar - Grupo de Pesquisa em Formação e Práticas Pedagógicas e do Núcleo de Didática e Formação de Professores. Pesquisa Etnografia da Prisão de Mulheres e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Prisional e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: etnografia e educação; exclusão e gênero. sandramacieldealmeida@gmail.com

workshops. In conclusion, there is a need of public politics for students and professionals this education.

**Keywords:** Chemistry teaching. Deprived of liberty. Challenges.

### **Introdução**

Em nossa sociedade está cada vez maior o índice de pessoas em situação de privação de liberdade. Em 2017 o Brasil passou a ocupar o terceiro lugar no ranking de países com a maior população prisional do mundo possuindo 660 mil pessoas presas, excedendo em 63,48% a capacidade de alocação dos estabelecimentos prisionais brasileiros, com 55% de jovens de 18 a 29 anos, em maior parte, com ensino fundamental incompleto (GEOPRESÍDIOS-CNJ, 2017; ICPS, 2017; INFOPEN, 2014).

Dados do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017) demonstram que das 186,1 mil escolas brasileiras somente 514 possuem turmas em unidades prisionais (UPs) matriculando o correspondente a 34,75% de pessoas privadas de liberdade no país. Em relação à educação, a oferta dela nos estabelecimentos prisionais é tida como um meio de aquisição de conhecimento e integração social do preso, de forma a (re)educá-lo para o retorno ao convívio social (LOURENÇO E ONOFRE, 2011). O uso do termo (re)educação no decorrer deste artigo parte de uma concordância com o pensamento de Onofre (2014) o qual aborda que o ensino em unidades prisionais não pode ser visto apenas como um complemento do aprendizado, uma vez que uma parcela dos estudantes está, pela primeira vez, sendo educada.

Neste contexto, a disciplina de Química configura-se como uma importante ferramenta para proporcionar (re)elaborações de visões de mundo.

Aos conhecimentos químicos está associado o desenvolvimento de habilidades para lidar com as ferramentas culturais específicas à formação química de entender e agir no mundo, e que, por sua vez, um conjunto de habilidades associadas a apropriação de ferramentas culturais (conceito, linguagens, modelos específicos) pode possibilitar o desenvolvimento de competências, como, capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação, e também de valores aliados aos conhecimentos [...] ao se definirem competências aliadas a formação da cidadania responsável, intrinsecamente são enfatizados conteúdos e conceitos fundamentais da Química, sem os quais elas não se desenvolvem (BRASIL, 2006, p. 116).

A aprendizagem em química estabelece portanto grande relação com o desenvolvimento da cidadania (FARIA E REIS, 2016; SANTOS E ESCHNETZLER, 1996; SILVA, 2014) configurando-se como uma ferramenta relevante na educação de pessoas privadas de liberdade, uma vez que esta educação visa (re)educar os apenados para o retorno ao convívio social.

A partir do reconhecimento da Química como disciplina essencial para o desenvolvimento da cidadania e de debates sobre educação em espaços não usuais, como as práticas educativas desenvolvidas nas UPs, surgiu a seguinte problemática: de que forma o ensino de Química nos estabelecimentos penais do Estado do Pará é realizado? Os conteúdos, metodologias e materiais didáticos utilizados são iguais ou diferem dos de escolas fora de centros de recuperação? Quais políticas públicas o Estado possui para a educação dos privados de liberdade? Partindo destes questionamentos, o presente artigo tem como objetivo apresentar como o ensino de Química é realizado, discutir os desafios do ensino de Química a pessoas privadas de liberdade no Estado do Pará, assim como propor didáticas que possam ser utilizadas para o ensino a estes estudantes.

### **Educação Prisional no Estado do Pará**

Segundo a Constituição do Estado do Pará (1989, p. 05), “compete ao Estado concorrentemente com a União, legislar sobre direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico”, incluindo nesta legislação a educação, cultura, ensino e desporto no território que corresponde à faixa de terra do Estado do Pará. Ainda de acordo com a Constituição do Estado, “a política penitenciária do Estado do Pará tem como objetivo a reeducação e reintegração moral e social dos presos, devendo priorizar a manutenção de colônias penais agrícolas ou industriais com o objetivo de promover a escolarização e profissionalização dos presos” (p. 129). Para tal, o sistema penitenciário do Estado do Pará é administrado pela autarquia reconhecida como Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE), esta é vinculada à Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social (SEGUP) e tem por finalidade planejar, coordenar, implementar, fiscalizar e executar a custódia, reeducação e reintegração social de pessoas presas, internadas e egressos, em cumprimento a Lei de Execução Penal (SUSIPE, 2018).

Como forma de administrar a educação nos centros, a SUSIPE possui a Coordenadoria de Educação Prisional (CEP), responsável por garantir a educação básica e profissional das pessoas privadas de liberdade, garantindo a este público o aumento da escolaridade e o direito de remição de pena pelo estudo. Em convênio com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e Secretarias Municipais de Educação são disponibilizados professores para atuarem na educação nos centros de recuperação, o que possibilita a oferta de educação em 33 unidades prisionais do Estado do Pará, o que corresponde a 71,74% das unidades do Estado, com educação formal por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA (SUSIPE, 2017a).

### **Referencial Metodológico**

O referido trabalho realizou-se mediante metodologia de pesquisa ação. A pesquisa ação é classificada por Tripp (2005) como sendo “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Neste método, o pesquisador adentra e vivencia a realidade do lócus de pesquisa traçando formas de ação que possam resolver obstáculos encontrados.

Foram realizadas visitas à casa penal durante os anos de 2017 e 2018, utilizando abordagem de análise qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram o professor de Química de um centro regional de recuperação masculino do Estado do Pará e 12 estudantes do ensino médio na modalidade EJA da escola anexa ao local, sendo 6 estudantes da classe multisseriada de 1º e 2º ano e 6 estudantes da classe do 3º ano o que correspondem respectivamente aos módulos iniciais e ao último módulo do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Para a coleta de dados, as aulas de Química foram observadas e registradas em diário de campo, instrumento de pesquisa que Oliveira (2014, p. 71) define como um “lugar de registros dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram”. Utilizando roteiros semiestruturados foram realizadas entrevistas com o professor de Química do centro e com os alunos do ensino médio. Neste manuscrito, os alunos do 1º/2º ano estão denominados como E, já os entrevistados do 3º ano são denominados como A.

Após as entrevistas, foram realizados os levantamentos das respostas dos estudantes, observando as dificuldades e prioridades na educação que cada turma dos entrevistados apresentava e, em seguida, realizaram-se reuniões com o professor de Química para planejar formas de intervenções pedagógicas que, posteriormente, foram aplicadas às turmas para colaborar no desenvolvimento das aulas.

### **Análise e Discussão das possibilidade e desafios no processo de ensino/aprendizagem**

Na entrevista com o professor, ele abordou que a disciplina de Química contribui na ressocialização dos estudantes na medida em que faz parte da grade curricular da educação básica. Ele destaca que, em sua experiência como docente, acredita ser essencial o ensino de temas como: O que é a Química e a importância dela no cotidiano.

O professor esclarece que devido o tempo de aula ser de 30 minutos, ele procura enfatizar estes assuntos, além de questões sócio científicas, mesmo que isso interfira na abordagem dos demais conteúdos da grade curricular do ano letivo. Tal ato é defendido por Onofre (2015, p. 250), pois segundo a autora os conteúdos necessários para o ensino de pessoas privadas de liberdade “são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para se alcançar a autonomia do sujeito”. A autora ainda ressalta que “não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida”.

Em continuidade, o docente explicou que a proposta pedagógica que vem sendo utilizada no centro de recuperação não é específica para ambientes prisionais, ressaltou ainda que sua formação na graduação e pós-graduação não abrangeu a prática educativa em locais não usuais, a exemplo: educação indígena, especial, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), EJA ou educação para pessoas privadas de liberdade, o que é reconhecido em documentos legais:

Muitos profissionais contratados nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo

profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho [...] (BRASIL, 2010, p. 21).

Na colocação do professor percebe-se a necessidade da elaboração de uma grade curricular voltada a apresentar aos alunos de licenciatura as diferentes alternativas existentes no campo da educação, para que o futuro profissional já possua algum tipo de direcionamento quanto à diversidade de práticas existentes.

Enquanto professor de unidade prisional o docente esclarece que não é ofertado pelos órgãos responsáveis como SEDUC e SUSIPE curso de aperfeiçoamento aos professores. Em contrapartida, publicações da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE, 2017b) abordam que no ano de 2017 a Escola de Administração Penitenciária (EAP) iniciou o devido ano com um curso de formação de docentes e elaboração de plano de aula e plano de ensino, em que participaram profissionais da capital e do interior do Estado do Pará.

Continuando, o professor comentou participar de um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade ofertado por outro órgão sem nenhuma relação com os acima citados. Ressaltou ainda que além da desmotivação profissional ocasionada pelo ambiente de trabalho, o que interfere na melhor atuação docente, algumas vezes, devido sua participação neste curso, ele precisa ausentar-se da sala de aula, uma vez que esta formação ocorre em uma cidade a 500km de distância.

De fato, a procura do professor por formação continuada é de suma importância, pois:

O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes (ONOFRE, 2011a, p. 42).

O professor reforça que se o Estado realmente ofertasse formação continuada aos profissionais da educação estes não necessitariam ausentar-se da sala de aula para ir a outros locais receber tais cursos e finaliza abordando que há desmotivação de muitos profissionais para participar de cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos por outros órgãos, devido eles mesmos terem que custear todos os gastos.

Onofre e Julião (2013, p. 60) ao abordarem a necessidade de formação específica aos educadores de unidades prisionais, faz uma analogia interessante, comparando a chegada dos educadores a um processo semelhante à chegada do novato na prisão “quando lhe são passadas as regras da casa pela equipe dirigente, no processo denominado boas-vindas”. Quanto a isso, o professor aborda que durante sua introdução ao corpo docente do centro de recuperação não lhe foi apresentada nenhuma restrição com relação ao ensino de Química, porém há receios sobre o que utilizar em sala de aula e até que ponto um assunto pode ser associado à vivência do aluno e não atingir a apologia ao crime.

Este receio, apresentado pelo professor, não limita-se somente a sua atuação, pois de acordo com Vaz e Soares (2008):

O professor de Química, pela especificidade de sua matéria é obrigado a limitar as suas aulas experimentais, já que o uso de produtos como fogo, álcool, instrumentos pontiagudos entre outros, oferecem riscos para os adolescentes e para os funcionários, incluindo os professores da escola (p. 19).

Quando indagado quanto a diferença em relação a turmas de centros de recuperação e as de escolas ditas regulares, o professor respondeu que a diferença está na contextualização. Uma vez que muitos conteúdos necessitam de experimentação e às vezes é inviável sua realização, ele procura apresentar o conteúdo a partir de exemplos associados à atual ou à antiga vivência dos estudantes, procurando assim adequar o currículo à realidade do ensino no local. Complementa que as adaptações realizadas são tamanhas que faz com que seja um novo plano de educação, totalmente diferente do que se tem determinado. O professor destacou ainda que o Estado do Pará não possui um Plano Estadual de Educação Prisional exigido pelo Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP) no Decreto nº 7.626 (BRASIL, 2011). Relata ainda que a SUSIPE já realizou algumas reuniões para a elaboração deste plano e de um currículo voltado a educação prisional, mas não se tem informações sobre o andamento desta elaboração. Onofre (2009c) ressalta que:

Essa ruptura entre o preconizado e a realidade do cotidiano escolar leva à desmotivação e à insegurança dos professores, que mostram ter clareza de que a meta da reabilitação tem permanecido, no nível verbal,

como uma expressão de esperança para o consumo público, em vez de um programa coerente com um pessoal integrado e profissional (p. 09).

Complementando o citado pela autora, Aguiar (2009, p. 118) esclarece que “não basta simplesmente ampliar a oferta de educação nas unidades prisionais se essa ampliação não for acompanhada de medidas que contribuam para a melhor qualidade dessa oferta”, como por exemplo a formação continuada dos educadores atuantes nos centros de recuperação ou a elaboração de um currículo específico para o ensino de jovens e adultos privados de liberdade, respeitando a especificidade desta educação assim como as escolas em comunidades indígenas e em quilombos possuem.

Sobre os materiais didáticos utilizados pelo professor, este respondeu que prefere selecionar seu próprio material, fazendo uso de apostilas e atividades impressas uma vez que os únicos materiais didáticos disponíveis para o ensino de Química aos alunos privados de liberdade são o quadro branco, os pincéis e o livro didático que engloba conteúdos de ciências naturais (Química, Física e Biologia) e Matemática. O livro não apresenta os assuntos separados por área de conhecimento. Nele foram identificados dez capítulos referentes somente à disciplina de Química e 8 capítulos com temas transversais ou interdisciplinares. Verificou-se ainda que o livro é direcionado à modalidade de ensino EJA regular, o que não auxilia nas especificidades da educação de alunos privados de liberdade, datado ainda para uso de 2014 a 2016.

### **Entrevista com os estudantes**

Na primeira pergunta do roteiro de entrevista e também durante a vivência em sala de aula observou-se que os estudantes possuíam grande dificuldade em perceber a relação dos conhecimentos químicos com o seu cotidiano, a não ser quando estes conhecimentos estavam ligados a alguma das atividades mencionadas nos relatos abaixo.

A: “Eu percebo esta relação, assim: aqui mesmo lá em cima tem umas pessoas que fazem cachaça com casca de fruta.”

E: “Ah! Eu vejo relação demais, nas drogas que o povo usa, nessas coisas.”

Em ambas as turmas do ensino médio, as respostas dos entrevistados a esta questão diferem pouco uma das outras. Durante a entrevista, indagados quanto à

percepção da relação da Química fora do contexto de um centro de recuperação, a maioria dos alunos disse não ver relação, enquanto outros abordaram a ligação da Química ao cotidiano somente quanto a produtos industrializados ou entorpecentes. Então foi perguntado aos estudantes, para que respondessem de acordo com seus conhecimentos, o que é Química. Abaixo são apresentadas algumas respostas, identificando-as em relação à turma em que surgiram:

A: “É a matéria que ajuda a aprender sobre os elementos químicos e como trabalhar com eles.”

E: “É uma parte do conhecimento através de produtos de alto riscos.”

A: “É assim, uns produtos que colocam nos orgânicos.”

E: “É a cocaína, o crack, tudo isso aí é Química.”

Através dos relatos percebe-se que os estudantes associam bastante a Química somente a produtos industrializados, de alto risco ou a entorpecentes, o que leva a interpretar que os alunos não percebem a Química como uma ciência. Quanto a isso, Faria e Reis (2016) ressaltam que uma grande parcela dos estudantes imagina que a Química é algo que acontece somente dentro dos laboratórios e nas indústrias, não conseguindo associar esta ciência a ações simples do dia-a-dia. As autoras complementam que, para quebrar essas concepções que os alunos carregam consigo, são necessárias metodologias que tragam algum significado para os educandos, ou melhor, que os levem a compreender os conceitos científicos e entender fenômenos que vivenciam no seu dia-a-dia.

Na terceira questão do roteiro, em que os alunos deveriam relatar sua experiência no ensino de Química a partir das aulas ministradas no centro de recuperação, a maioria dos estudantes relatou que a experiência no ensino foi boa e que o professor de Química explica bem o conteúdo, contextualiza e retira dúvidas. Relatam que a experiência no aprendizado em Química somente não foi melhor porque tiveram poucas aulas devido a alguns acontecimentos internos do centro de recuperação e a faltas do professor. Quanto a isso, Onofre e Julião (2013) abordam que muitas vezes ocorre o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional. Os autores destacam que é necessário que todos os profissionais atuantes no sistema penitenciário entendam a importância da educação, pois somente entendendo o poder da educação nestes

ambientes é que algumas interferências nos dias letivos podem deixar de acontecer, uma vez que quando não se reconhece a importância da educação tudo é motivo para que a aula não ocorra. Segundo Vaz e Soares (2008) a autonomia da escola é reduzida, e é o departamento de segurança que acaba determinando quando e como será o funcionamento escolar.

Ressalta-se que, a partir deste ponto, as questões do roteiro de entrevista contam somente com dados de 9 dos alunos apenados. Isso ocorreu devido fatores diversos como a não permanência no centro de recuperação durante os meses de entrevista, por motivo de fuga, determinação judicial, ausência nas aulas ou mesmo pela não mais disponibilidade do estudante para continuar participando da pesquisa, uma vez que todos eles participaram de forma espontânea. Isso demonstra um dos motivos da baixa demanda de pesquisas nesta área, pois devido a estes e outros fatores torna-se difícil acompanhar em longa escala de tempo uma amostra da população prisional.

Na quarta questão do roteiro de entrevista, grande parte dos estudantes revelaram que desejam regressar ao trabalho que desenvolviam antes de adentrarem o sistema prisional, sendo que alguns deles abordaram como é difícil esse retorno ao mercado de trabalho. Segundo Onofre (2009b) algumas políticas públicas propõem o aprendizado de um ofício paralelo à formação escolar para proporcionar aos privados de liberdade meios de enfrentar as primeiras dificuldades encontradas na vida livre. Porém, “tal medida não tem encontrado suporte de sustentação, pois os ex-presidiários quando voltam ao ‘mundo’ já contam com o obstáculo da rotulação” (Onofre, 2009b, p. 68).

Na questão cinco do questionário dos estudantes, os alunos deveriam enumerar por ordem de prioridade o que almejam com a educação do centro de recuperação. As respostas deles demonstram uma grande diferença de pensamento quanto à perspectiva com a educação do local. O gráfico da figura 1 relaciona as respostas obtidas.

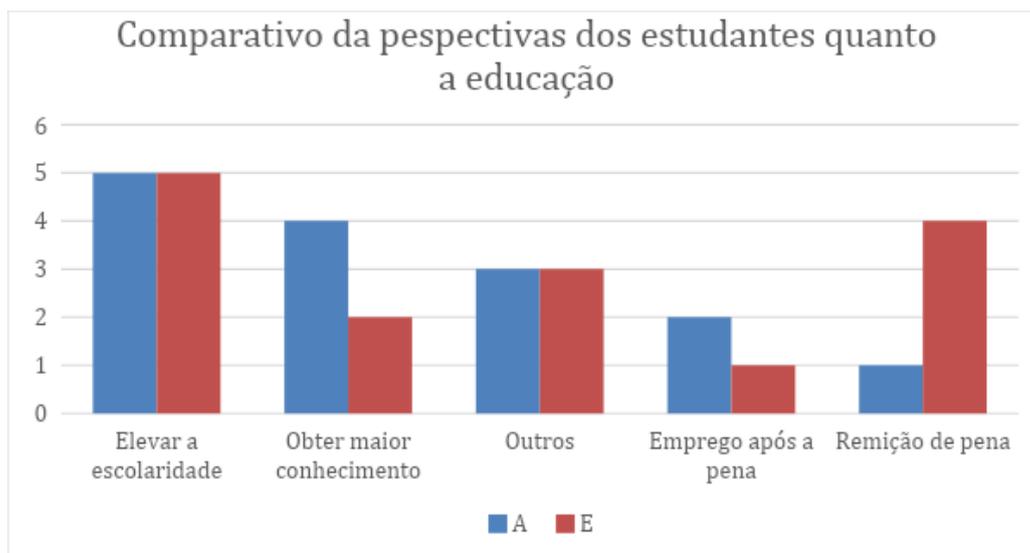


Figura 1: Prioridades abordadas pelos alunos quanto a educação no local  
 Fonte: Os autores

O gráfico demonstra que, em uma escala de 1 a 5 em que cinco é a maior prioridade e um a menor prioridade, não podendo duas opções possuir mesma numeração, os alunos A e E veem como essencial, na educação do centro, o aumento da escolaridade. Esta visão é de grande utilidade, uma vez que Oliveira (2017, p. 64) ressalta que “o aumento da escolaridade é um fator que pode promover a proteção e a redução de vulnerabilidades sociais no retorno à vida em sociedade”. Continuando, em ordem decrescente de prioridades, os alunos A destacaram suas perspectivas para a educação no local: obter maior conhecimento, conseguir emprego após a pena e alcançar remição de pena, excluídas outras citações de índice pouco significativo. Enquanto os alunos E responderam que suas perspectivas prioritárias seriam: remição de pena, obter maior conhecimento e emprego após a pena.

Os alunos A são, em grande parcela, estudantes que já possuem maior tempo de participação nas aulas do centro, diferentemente dos estudantes E. Acredita-se que isto tenha sido um dos motivos das divergências encontradas nas respostas. Quanto à remição de pena, esta é determinada pela Lei n. 12.433 (BRASIL, 2011), estabelecendo aos presos em regime fechado ou semiaberto a diminuição de um dia da pena a cada 12 horas de frequência escolar, mesmo que não seja apresentado aproveitamento nas disciplinas. Assim entende-se a resposta dos alunos E a esta questão. Na resposta dos estudantes A destaca-se o que é dito por Onofre (2009b, p. 73) pois de acordo com a autora, “uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de

compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão”, assim a educação nas unidades prisionais é capaz de modificar as perspectivas dos estudantes quanto ao presente, o que reflete no seu futuro.

Na sexta questão do roteiro de entrevista foi pedido para os entrevistados relatarem suas maiores dificuldades no aprendizado de Química dentro do centro de recuperação. Pelas respostas a essa questão e pela observação durante as aulas de Química ministradas pelo professor, identificou-se que a maior dificuldade dos alunos na disciplina de Química é associar a explicação do professor a alguns conteúdos complexos como por exemplo o tema atomística. Os alunos relataram ainda que sentem dificuldade em memorizar alguns nomes, símbolos e fórmulas utilizadas e associar a utilização dessas no cotidiano. Ao abordar características do público da modalidade de ensino EJA, Carvalho (2016) ressalta que este público apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas à criatividade e que esta dificuldade advém da carga de responsabilidade diária que os alunos possuem. Assim, entende-se a dificuldade dos estudantes em recriar o que o professor está abordando em sala de aula, um dos pontos necessários para o aprendizado do conteúdo de atomística.

Finalizando, na sétima e última questão do roteiro, os alunos sugeriram para a melhoria das aulas de Química do local a utilização de aulas experimentais, o aumento da carga horária e materiais didáticos atualizados para auxiliar o professor em sala.

O ato de ouvir a demanda dos estudantes é de extrema importância. Segundo Onofre (2011b):

[...] pouco se tem ouvido ou dado importância, ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles (p. 275).

Este foi um dos pensamentos que baseou a metodologia deste trabalho. Ao final das entrevistas observou-se que os estudantes apresentavam perceptível entusiasmo por participarem da pesquisa uma vez que se sentiram parte integrante dela, sendo eles aqueles que vivenciam intimamente os problemas do local.

## Intervenção com abordagem lúdica

Para ampliar a concepção que os alunos tinham sobre a Química foi trabalhado o assunto de maneira lúdica, utilizando para isso dois livros da autora Mariza Magalhães (2014, 2015), “Química da cabeça aos pés” e “Tudo o que você faz tem a ver com Química”, associados à estrutura representada na figura 2. De acordo com Onofre e Julião (2013, p. 60) a educação no sistema prisional, assim como deve ser em outros espaços, “não pode ser apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”.



Figura 2: Material didático utilizado para ensinar a Química no cotidiano  
Fonte: Arquivo Pessoal

A estrutura possui 120 cm de altura e foi utilizada para representar um ser humano. A escolha deste material didático partiu de discussões do que seria viável ou não para a utilização em sala de aula, pois assim como Onofre e Julião (2013) abordam, as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de pessoas privadas de liberdade devem estar vinculadas às da educação de jovens e adultos e respeitar as normas de segurança:

[...] respeitando seus saberes da vida, expectativas, visões de mundo, mas há que se respeitarem as regras específicas do contexto, ou seja, recursos que possam trazer qualquer tipo de risco em relação à segurança, não são permitidos. Dessa forma, todo o material é examinado pelo setor de segurança, antes de sua utilização (ONOFRE E JULIÃO, 2013, p.63).

Levando a estrutura para a sala de aula os estudantes ficaram responsáveis por nomeá-la, assim, foi realizada uma votação para a escolha do nome da estrutura, com isso foi possível ensinar, mesmo que não sendo o foco da aula, a democracia e o saber ouvir e respeitar a opinião do outro, uma vez que todos os estudantes tiveram voz e escolha. Tal medida é assegurada por Onofre (2009a, p. 09) pois a autora esclarece que é preciso cruzar as disciplinas “transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e normas, documentos pessoais e de trabalho, que lhe permitam dotar-se de ferramentas que garantam uma reinserção social mais sólida e crítica”.

Com a aula diferenciada foi possível reter a atenção dos alunos uma vez que a utilização de uma didática diferente de ensino chamou a atenção deles colocando-os como protagonistas na construção do seu conhecimento. Em continuidade, durante o decorrer das aulas daquele mês, associado ao conteúdo de funções orgânicas que os alunos A estavam estudando, foram adicionadas à estrutura moléculas de diferentes funções, feitas pelos próprios estudantes a partir da junção de bolinhas de papel cartão de diferentes cores para simbolizar os elementos químicos presentes na molécula. Assim o resultado final pode ser observado na figura 3, abaixo:

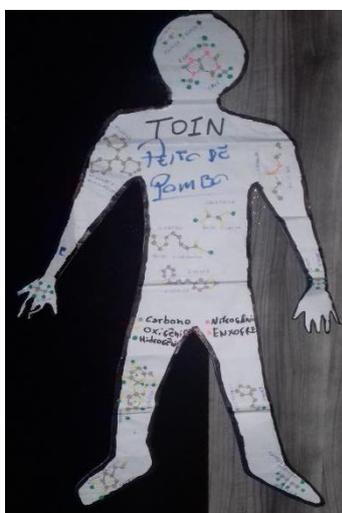


Figura 3: Material didático após o estudo dos conteúdos  
 Fonte: Arquivo Pessoal

Ao final desta intervenção foi perguntado aos alunos, por meio oral, durante a aula, se eles viam a relação da Química em seu cotidiano. A resposta dos estudantes já era totalmente diferente das primordialmente coletadas, conseguindo eles associar a Química a cosméticos, medicamentos, frutas, hormônios humanos, entre outros, o que nos permite dizer que a metodologia utilizada surtiu efeitos positivos na compreensão do conteúdo pelos alunos.

Ainda utilizando a abordagem lúdica de ensino, foi construído juntamente com os estudantes a estrutura de um átomo a partir das ideias abordadas em sala, utilizando bolinhas de isopor, fitas de tecido, fita adesiva, papel e palitos roliços de madeira, o resultado da estrutura obtida pode ser visualizado na figura 4.



Figura 4: Estrutura de átomo obtida  
Fonte: Arquivo Pessoal

Associado a isso, foi realizado o jogo denominado “Tabuleiro atômico”, um jogo de tabuleiro e cartas com perguntas, verificando assim o aprendizado dos estudantes. Segundo Teixeira e Apresentação (2014), jogando em sala de aula o aluno aprende a fazer escolhas e a aceitar as consequências destas, tornando-se um ser mais completo e capaz de produzir conhecimentos e estratégias, e não simplesmente de apenas reproduzir o que lhe é fornecido. No jogo verificou-se que os estudantes se envolveram bastante na aula e se esforçaram em aprender com o intuito de alcançar o primeiro lugar no jogo.

## Intervenção com abordagem do tipo aulas-oficinas

Uma segunda intervenção realizada foi a elaboração de aulas-oficinas, proporcionando aos estudantes por meio dos conhecimentos químicos desenvolver trabalhos autônomos. Quanto a isso, Onofre (2016, p.48) aborda que “oficinas de trabalho, artesanato, informática, jogos dramáticos, entre tantas outras atividades que acontecem no interior da prisão se constituem em práticas que educam, uma vez que nelas se estabelece o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro”. Assim, percebe-se que as oficinas de Química podem ser uma ferramenta interessante na forma de apresentação de conteúdo, tornando o ensino de Química mais próximo aos alunos e possibilitando também a visualização do conteúdo teórico na prática através dos experimentos.

As aulas-oficinas foram assim denominadas pois ocorriam no período das aulas de Química dos estudantes e complementavam o que os alunos já haviam estudado ou estavam estudando. Foram realizadas duas aulas-oficinas, uma de produção de sabão líquido e outra de produção de amaciante sustentável. As oficinas seguiam as etapas previstas no material desenvolvido por Brasil (2007) que aborda pontos relevantes para oficinas temáticas no ensino público. Segundo este material,

(...) nas oficinas temáticas as atividades são baseadas em experimentos, interligadas a partir de um tema gerador, apresentando situações e problemas procurando encorajar a participação ativa dos estudantes. [...] Nas oficinas temáticas, os conceitos químicos devem ser tratados de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, as atividades de uma oficina são elaboradas para provocar a especulação de ideias, a construção de conceitos e o estabelecimento de relações (p. 32-35).

Neste sentido a primeira oficina procurou responder como ocorre a reorganização das moléculas durante a reação de formação do sabão e os impactos ambientais causados nesta produção, além ainda da reflexão acerca da reutilização de óleos de cozimento usados, que podem ser utilizados para a produção de sabão. E na oficina de amaciante sustentável foi apresentada uma maneira de produzir amaciante de roupas e tratado o tema ecologia. Silva (2014) ressalta que dentro do contexto do ensino de Química é de grande relevância temas sócio científicos pois deve-se ter a preocupação de

formar alunos cidadãos que se preocupem com o que acontece ao seu redor e que possam ser agentes de mudanças daquilo que é prejudicial a todos.

Quanto à importância do desenvolvimento de oficinas temáticas para o ensino de Química, Garcês (2016) destaca:

Observa-se ainda que o ensino contextualizado adotado nas oficinas apresenta-se como um fator motivador, pois as atividades podem despertar a atenção dos alunos, tornando fácil a articulação de raciocínio entre os conceitos abordados e outros já conhecidos e até mesmo com os já observados na natureza e no dia-a-dia, apresentando uma satisfação por compreender os conceitos relacionados às suas vidas (p. 31).

Assim, as aulas-oficinas possibilitaram a contextualização do conteúdo e a manipulação dos materiais das oficinas pelos estudantes correspondendo a um importante pilar da educação brasileira, o aprender a 'fazer'.

### **Intervenção com abordagem experimental**

Uma outra intervenção foi a realização de uma aula experimental uma vez que os estudantes disseram não ter aula com essa metodologia. Assim foi preparado o experimento intitulado: 'O eteno' (PERUZZO E CANTO, 2006, p. 38). Na aula era abordada a presença do hidrocarboneto eteno e sua função amadurecedora a partir de um sistema fechado contendo uma banana e um tomate verde e um outro sistema fechado com somente um tomate igualmente verde. Dias depois foi apresentado aos alunos os dois sistemas e como o tomate verde que estava na presença da banana maturou mais rápido. No decorrer da problematização do experimento, alguns estudantes abordaram semelhanças da prática com processos ocorrentes no cotidiano que eles viveram, tais como embalar o cacho da banana na folha da bananeira, ou colocá-lo em uma caixa de papelão fechada para a fruta amadurecer mais rápido, no entanto, ressaltaram que assim faziam por ensinamentos passados de geração para geração sem perceber a aplicação da Química no ato de isolar o eteno com a folha ou com a caixa de papelão. Com isso identificou-se que os alunos visualizaram a Química no dia-a-dia, algo que segundo os próprios estudantes era difícil, e assim foi possível entender a importância do estudo das funções orgânicas e da Química para a explicação de questões do senso comum.

## Considerações finais

Na presente pesquisa observa-se a fragilidade da educação em ambientes prisionais em Estados que não possuem um Plano Estadual de Educação nas Prisões, uma vez que, nesses Estados, falta orientação para o setor pedagógico, ficando a atuação do professor dirigida pelo departamento de segurança, que dita diariamente novas regras aos educadores das unidades prisionais, causando nestes profissionais um sentimento de descontentamento com sua atuação docente, o que é percebido pelos estudantes, que, por sua vez, também sentem a necessidade de didáticas de ensino que sejam mais próximas da sua atual realidade enquanto apenados, e que supram seus anseios quanto ao futuro fora do cárcere.

Mediante o diálogo realizado através das entrevistas com os alunos, foi possível propor e aprimorar a prática pedagógica para o ensino de Química, fazendo com que a performance do aluno também fosse influenciada durante o processo de ensino aprendizagem.

Conclui-se que, a partir da elaboração de um Plano Estadual de Educação nas Prisões, seria possível a criação de políticas públicas voltadas ao compartilhamento de experiências educacionais bem-sucedidas entre educadores que exercem um árduo trabalho nas unidades prisionais, muitas vezes sem nenhum tipo de formação específica para sua atuação. Destaca-se que a divulgação de estratégias e de recursos educacionais que respeitem as especificidades da educação de pessoas apenadas, significa compreender a importância da educação nas unidades prisionais para auxiliar o sujeito privado de liberdade em sua reinserção à sociedade. Para que esse pensamento se concretize, deve-se investir nas escolas em casas penais e em materiais didáticos específicos para o ensino de Química e para as demais disciplinas da grade curricular de alunos em condição de privação de liberdade, para assim subsidiar verdadeiramente a (re)educação desses alunos, uma vez que este é o objetivo da educação no sistema penitenciário.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte. Ano 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/953>> Acesso em: 10 março 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. Brasília: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5142&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=)
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**, vol. 2. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Plano Estadual de Educação Prisional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 novembro 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12. 433, de 29 de junho de 2011. Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 junho 2011.
- CARVALHO, L. R. S. **Uma reflexão sobre o ensino- aprendizagem da EJA: perspectivas didáticas, uso das tics e recursos pedagógicos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. p. 1-29.
- FARIA, F. L. e REIS, I. F. A percepção de professores e alunos do ensino médio sobre a atividade estudo de caso. **Revista Ciênc. Educ.**, v.22, n.2, p. 319-333. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000200319&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000200319&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: 19 maio 2018
- GARCÊS, A. K. M. **Oficinas temáticas no desenvolvimento do ensino da Química para alunos do Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Universidade Federal do Maranhão, 2016. p.1-35.
- GEOPRESÍDIOS. **Total de pessoas presas no Brasil**. In: Portal CNJ. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/geopresidios>> Acesso em: 21 dezembro 2017.
- ICPS. **Ranking de países com maior população prisional**. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-popupation-total&ei> Acesso em: 5 Novembro 2017.
- INEP. Censo **Escolar da Educação Básica - Notas Estatísticas**, Brasília: MEC, 2017.
- INFOPEN. **Levantamento de Informações Penitenciárias**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal>> Acesso em: 02 janeiro 2018.
- LOURENÇO, A. S. e ONOFRE, E. M. C.. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas**. [online] São Carlos: EdUFSCar. 2011. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 dezembro 2017.
- MAGALHÃES, M. **Química da cabeça aos pés**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.
- MAGALHÃES, M. **Tudo o que você faz tem a ver com química**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- OLIVEIRA, C. B. F. **A Educação nas Prisões Brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. Tese Doutorado (Educação). Universidade de São Paulo, 2017. p. 1-293
- OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de Uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e**

**Adultos**, v.2, n.4, p.69-87. 2014. Disponível em: < <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059> > Acesso em: 23 maio 2018.

ONOFRE, E. M. C. e JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Revista Educação & Realidade**, v.38, n.1, p.51-69, jan/mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf> > Acesso em: 26 fevereiro 2018.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa?. **Caderno Cedes**, v.36, n.98, p.43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf> > Acesso em: 03 julho 2018

\_\_\_\_\_. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Caderno Cedes**, v.35, n.96, p.239-255, mai/ago. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf> > Acesso em: 15 abril 2018

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar na Prisão: O Olhar de Alunos e Professores**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Revistas Comunicações**, v.18, n.2, p.37-46, jul/dez. 2011a. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/161/596> > Acesso em: 24 março 2018

\_\_\_\_\_. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Revista Childhood & Philosophy**, v.7, n.14, p.271-297, jul./dez. 2011b. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/20571/14897> > Acesso em: 17 junho 2018

\_\_\_\_\_. **A educação escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade**. 32 Reunião Anual Anped. Caxambu, MG, 2009a.

\_\_\_\_\_. Processos educativos em espaços de privação de liberdade. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.27, p.65-74, jul/dez. 2009b. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/viewFile/67/56> Acesso em: 12 julho 2018

\_\_\_\_\_. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista Reflexão e Ação**, v.17, n.1, p.1-17, 2009c. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640> > Acesso em: 22 agosto 2018

**PARÁ. Constituição do Estado do Pará, de 5 de outubro de 1989.**

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Oficinas temáticas no ensino público: formação continuada de professores**. SILVA, Dayse Pereira da (Org.). São Paulo/SP: FDE, 2007. Disponível em: < [http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001658832](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001658832) > Acesso em: 17 abril 2018.

SUSIPE. **Serviço de Informação ao cidadão**. In: Portal da Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará. Disponível em: < [www.susipe.pa.gov.br](http://www.susipe.pa.gov.br) > Acesso em: 09 outubro 2018

\_\_\_\_\_. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social. Educação. **Revista SUSIPE em números**, p.55-63, set. 2017a. Disponível em: < <http://www.susipe.pa.gov.br/content/susipe-em-n%C3%BAmeros> > Acesso em: 30 setembro 2018

\_\_\_\_\_. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social. Escola de Administração Penitenciária. **Revista Além Muros**, v.13, n.08, p.6-7, jan/mar. 2017b. Disponível em: <http://www.susipe.pa.gov.br/content/revista-al%C3%A9m-muros> Acesso em 01 outubro 2018

PERUZZO, F.M. e CANTO, E. L. **Química na abordagem do cotidiano**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna. 2006.

SANTOS W. L. P. e SCHNETZLER R. P. Função Social: O que significa ensino de química para formar cidadão . **Revista Química Nova na Escola**, n.4, p.28-34, nov. 1996. Disponível em: < <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc04/pesquisa.pdf> > Acesso em: 25 janeiro 2018

SILVA, R. X. **Ensino de química e cidadania na escola estadual Santo Antônio**. Monografia de Especialização (Ensino de Ciências) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014, p.1-27.

TEIXEIRA, R. R. P. e APRESENTAÇÃO, K. R. S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, v.15, n.28, p.302-323, jan./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723815282014302/3103> > Acesso em: 27 julho 2018

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009> > Acesso em: 06 novembro 2018

VAZ, W. F. e SOARES, M. H. F. B. Ensino de química para adolescentes em conflito com a lei: possibilidade e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.8, n.3, p.1-23. 2008. Disponível em: < <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2212> > Acesso em: 13 maio 2018

Data do envio: 27/03/2019

Data do aceite: 03/07/2019

**RECONHECENDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UMA PESQUISA SOBRE EVASÃO E RETORNO À ESCOLA  
RECOGNIZING THE STUDENTS OF ADULT AND YOUTH EDUCATION:  
A RESEARCH ON EVASION AND RETURN TO SCHOOL**

Marcio Machado dos Santos<sup>36</sup>

Claudia Marcia Borges Barreto<sup>37</sup>

**Resumo**

A educação de jovens e adultos (EJA) tem apresentado índices relativamente elevados de fracasso escolar. Conhecer os sujeitos da EJA é fundamental para adequar o planejamento do ensino à sua realidade, prevenindo as causas da evasão intrínsecas à escola. O presente artigo diz respeito aos motivos de abandono e retorno à escola coletados por meio de questionário respondido por alunos de quatro turmas de um colégio estadual em Niterói-RJ. As respostas foram analisadas de forma qualitativa e quantitativa revelando que a principal causa de afastamento e de retorno aos estudos, entre os alunos, é a necessidade de trabalhar e entre as alunas se destacam as questões familiares. Esse estudo faz parte de dissertação do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Fracasso escolar. Estratégia didático-pedagógica.

**Abstract**

The youth and adult education (Educação de Jovens e Adultos - EJA) has presented relatively high rates of school failure. To know the subject of the EJA is essential to adapt the teaching planning to their reality, preventing the causes of intrinsic school evasion. This article is related to the causes of evasion and return to school collected through a questionnaire answered by students of four classes of a State school in Niterói-RJ. The answers were analyzed by qualitatively and quantitatively meanings, revealing the main causes of school dropout. The male students usually abandon school because they need to work, the female students abandon mainly because of family matters. This study is part of a professional máster degree dissertation in diversity and inclusion realized at UFF – Universidade Federal Fluminense (Fluminense Federal University).

**Keywords:** School dropout. School failure. Didactic-pedagogical strategy.

---

<sup>36</sup> Mestre em diversidade e inclusão pela Universidade Federal Fluminense (CMPDI-UFF). Professor de biologia e ciências das redes estadual e municipal de educação do Rio de Janeiro. e-mail: [marciomds@id.uff.br](mailto:marciomds@id.uff.br)

<sup>37</sup> Doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. e-mail: [claudiamarcia@id.uff.br](mailto:claudiamarcia@id.uff.br)

Esse estudo faz parte de dissertação do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

## Motivação da Pesquisa

Ao longo de mais de 21 anos atuando como professor de Ciências no segundo segmento do ensino fundamental e de Biologia no ensino médio nas redes públicas estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro, sempre me questioneei sobre os resultados pouco satisfatórios de parte dos alunos. Resultados que, certamente, ocorriam devido ao fato de haver pouca reflexão sobre a prática docente no sentido de tornar os conteúdos mais atrativos aos alunos e também de apresentá-los como parte do cotidiano. Ao ser selecionado para desempenhar a função de supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto à Universidade Federal Fluminense (UFF), foi possível promover mudanças em minha prática docente.

As mudanças foram oriundas das reflexões sobre as ações didáticas que eu desenvolvia, confrontadas com os diferentes fatores que influenciam a efetividade do trabalho docente. As mudanças foram tecidas na discussão dos problemas identificados em sala de aula entre professor/supervisor, coordenadora de área e licenciandos do curso de Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID. A intenção era a de compreender as principais dificuldades e necessidades cognitivas dos alunos, visando a promoção da aprendizagem efetiva. Assim, a prática docente passou a ocorrer intencionalmente, com base em referencial teórico-metodológico, desenvolvimento de planejamentos de ensino, debates em pequenos grupos e diálogos com os alunos. Tais ações possibilitaram um olhar mais crítico sobre minha prática docente, me levando a questionar como aprender a ensinar e como ensinar a aprender, tendo como base a visão dos próprios alunos. Dessa forma, me conscientizei de um novo papel como professor, conforme postulado por Freire (2016, p.120):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

A função de supervisor do PIBID me levou a refletir sobre a insuficiência na formação docente para atuar na EJA. Portanto, oferecer condições aos licenciandos para desenvolverem habilidades e competências necessárias ao exercício profissional na

educação de jovens e adultos passou a ser uma de minhas prioridades. Assim, passei a me dedicar à observação, reflexão, desenvolvimento de ações e avaliação de resultados que promovessem não só o meu desenvolvimento profissional, mas também a iniciação à docência dos licenciandos.

O trabalho colaborativo junto a equipe do PIBID, as inovações didático-pedagógicas realizadas e a sua divulgação em congresso e na semana acadêmica da Universidade Federal Fluminense, além de publicação em revista especializada, me incentivaram a buscar mais aprimoramento. Dessa forma, foi possível vencer um novo desafio profissional proporcionado pela Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II. Assim, em 2016 iniciamos a trajetória da minha formação como professor pesquisador junto ao curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão da UFF orientado pela coordenadora de área do PIBID e coautora desse trabalho.

## **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação destinada para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996, art.37). A EJA foi praticada por religiosos desde a época do Brasil colônia, cujas ações educativas eram exercidas com o intuito de ensinar ofícios, transmitir normas de comportamento e difundir o evangelho aos escravos e indígenas (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

A matrícula na EJA é direito dos alunos que não tiveram acesso à escola em idade própria e buscam por educação de qualidade que atenda às especificidades desses sujeitos, conforme descrito no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O inciso IV dessa lei garante o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”. Já em seu artigo VII é possível observar a atenção dada às especificidades da modalidade, quando garante:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A partir do estudo da legislação e da experiência inicial com a EJA foi possível identificar que esta é uma modalidade de educação repleta de peculiaridades. Tais peculiaridades devem ser identificadas e respeitadas por parte da instituição de ensino e de seus profissionais para que seja possível promover um melhor processo de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem efetiva deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades intelectuais e competências que os permitam atingir seus objetivos pessoais na promoção de melhor qualidade de vida e também na aquisição de condições que garantam autonomia no aprendizado. Tal autonomia, que está diretamente relacionada com o alcance da metacognição, para que, os alunos desenvolvam as condições necessárias para prosseguir nos estudos e ascender profissionalmente.

Os alunos, em sua grande maioria, trabalhadores de baixa renda e adolescentes oriundos do ensino regular que passaram por períodos de interrupções nos estudos ou reprovações sucessivas, retornam à escola em busca de condições que sejam diferentes das mesmas que os fizeram deixar os estudos no passado (HADDAD e DI PIERRO, 2005). Portanto, a escola deve oferecer condições que se adequem às diferentes realidades dos alunos, ou seja, condições que permitam o desenvolvimento cognitivo de indivíduos com histórias de vida tão diversas.

A experiência nos mostra que a maioria dos alunos almeja qualificação que lhes permita o ingresso e a permanência no mercado de trabalho ou alguma forma de ascensão profissional, muitos deles em busca de um certificado que, nem sempre, retrata a real situação de aprendizado (CARMO, 2015). Portanto, a promoção do aprendizado efetivo se torna essencial para que a distorção entre a certificação e o aprendizado real deixe de existir, permitindo que os alunos concretizem os seus projetos de vida.

Assim, ao considerarmos o ensino para os sujeitos da EJA é importante identificar o nível de desenvolvimento das suas habilidades intelectuais e cognitivas possibilitando a redução da diferença entre o aprendizado real e a certificação. Desse modo, os educadores devem buscar incessantemente pela adequação do ambiente escolar e de sua prática docente para atuar neste segmento da educação.

A EJA apresenta uma grande diversidade de sujeitos. Diversidade formada por jovens excluídos do ensino regular devido a distorção idade-série, passando pelos adultos em idade ativa e também por idosos, alguns deles afastados dos estudos por longos períodos (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

Não é incomum que alunos relatem episódios de exclusão social ou se encontrem até mesmo em situação de vulnerabilidade social, sendo vítimas da violência urbana, da fome, da falta de acesso à saúde e ao transporte, sendo estes, fatores que afetam diretamente o acesso à escola e o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Arroyo (2006), os jovens e adultos possuem trajetórias muito específicas, muitas vezes vítimas da exclusão e da opressão, na busca por condições melhores de sobrevivência, de liberdade e de emancipação no trabalho e na educação.

Ao lecionar na modalidade de EJA e também ao estudá-la, foi possível perceber que muitos alunos são oriundos de outros municípios e até mesmo de outros estados do país. A diversidade é também identificada quanto à cultura e aos costumes dos alunos, sendo esses elementos enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o tempo de afastamento dos estudos, as diferentes políticas educacionais ao longo do tempo, a ausência de um currículo nacional comum no passado e os diferentes critérios de avaliação, provavelmente, interferiram no aprendizado dos alunos. Dessa forma, entendemos que cabe ao professor fazer uso da diversidade tornando-a uma ferramenta potencializadora do aprendizado no ambiente escolar.

A experiência adquirida ao lecionar na EJA nos mostra que a autoestima dos alunos é um fator importante que deve ser considerado, pois a mesma, quando abalada, contribui para o desinteresse, o baixo rendimento do aprendizado, a repetência e a evasão escolar. Tal problemática requer uma reflexão sobre a prática docente adotada pelos professores da modalidade, no intuito de tornar o ensino na EJA significativo, na medida que se considera a realidade diversa deste público.

Apesar da legislação vigente assegurar o acesso e a permanência dos alunos, essa modalidade da educação tem apresentado índices consideráveis de evasão. A evasão escolar é considerada um fenômeno bastante presente na EJA (PEDRALLI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013). No passado, a exclusão dos jovens e adultos nos sistemas de ensino ocorria, principalmente, devido às questões como falta de oferta de vagas e também às longas distâncias a serem percorridas rumo às escolas. Com a universalização do ensino, houve uma redução significativa dessa problemática, porém, a exclusão que resulta das desigualdades ocorre, devido à qualidade do ensino oferecido à modalidade (RIBEIRO, 2014).

Oliveira (2005, p.63) relaciona a evasão escolar na EJA com a falta de adequação da escola, considerando também causas extrínsecas à mesma:

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Dentre as causas da evasão escolar na modalidade, percebemos que as mesmas podem ter características intrínsecas e extrínsecas à escola, sendo possível observar uma variedade de fatores que, associados ou não, podem ser os responsáveis, como: sociais, econômicos, institucionais, familiares e pessoais.

As causas extrínsecas da evasão escolar se encontram fora do alcance da instituição, sendo, portanto, mais difíceis de combater. Porém, tentativas de resolver tais questões podem ser efetuadas pelos próprios alunos ao planejar e buscar soluções para os fatores que afetam de forma negativa a sua permanência na escola. As causas intrínsecas da evasão escolar fazem parte do domínio da instituição, podendo ser identificadas e administradas na mesma. Dentre elas podemos citar: a falta de identificação do aluno com o grupo (PEDRALLI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013), a inadequação de currículos, programas e métodos de ensino (OLIVEIRA, 2005) e a falta de formação específica dos professores (RIBEIRO, 1999; DI PIERRO, 2003 e ARROYO, 2006).

Sobre a falta de formação específica dos professores da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro (2003, p.17) relata que:

[...] os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Um dos fatores intrínsecos que se relaciona diretamente com o desempenho dos alunos, tendo como base a minha própria experiência, é a rotina de trabalho dos professores, que em geral, têm pouco tempo para a análise de resultados, para o planejamento de ações e principalmente para refletir sobre a prática docente adequada à EJA. De acordo com Ribeiro (1999, p.197), “Criar novas formas de promover

aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional é uma tarefa, portanto, que impõe antes de mais nada um enorme desafio para os educadores.”

A partir da compreensão das causas de infrequência, baixo rendimento, repetência e evasão dos alunos em idade própria bem como aquelas que os fizeram retornar à escola, se torna possível enfrentar os problemas por meio de planejamento definindo-se os métodos e as estratégias de uso dos recursos didático-pedagógicos pertinentes para cada situação específica.

### **Material e Métodos**

O estudo realizado durante o desenvolvimento da dissertação que originou este artigo foi caracterizado por pesquisa-ação visto que o professor regente, autor do trabalho, está envolvido diretamente na intervenção da sua prática de ensino mediante análise dos fatores que condicionam o aprendizado de adultos, assim como aqueles que promoveram a evasão e o retorno escolar dos alunos da EJA. Segundo Thiollent (2011), pesquisa-ação é uma forma de pesquisa social com base empírica que é planejada e executada de acordo com uma ação ou resolução de um problema coletivo de forma que pesquisadores e participantes envolvidos na questão (ou problema) estejam também envolvidos de forma cooperativa ou participativa.

O projeto, submetido à plataforma Brasil, foi aprovado pelo comitê de ética da faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o número (CAAE): 64106116.7.0000.5243.

Foi usada a amostra por conveniência, sendo esta dependente do número de alunos matriculados em turmas do segundo segmento do ensino fundamental da EJA.

Entre os sujeitos da pesquisa encontram-se as alunas e alunos maiores de 18 anos de idade matriculados em turmas do sétimo, oitavo e nono anos do Colégio Estadual Raul Vidal (CERV), localizado na cidade de Niterói - RJ.

Para a identificação das causas da evasão dos alunos em idade própria e de seu retorno à escola foi desenvolvido um questionário denominado Q1. As perguntas do questionário foram elaboradas tomando como base a natureza do segmento estudado, o modo de vida dos alunos que dele participam, a análise das referências bibliográficas selecionadas sobre o tema EJA e a experiência do autor. A primeira parte do questionário

foi constituída de perguntas relativas à caracterização do perfil do aluno e a segunda com perguntas relativas aos motivos de saída e retorno da escola. Assim, o Q1 apresenta cinco perguntas fechadas, sendo que três delas (1, 3 e 5) oferecem espaço para a inclusão de outros fatores não previstos nas alternativas oferecidas sobre os motivos relacionados ao abandono da escola. A questão fechada de número 4, relacionada à importância da escola está associada a uma questão aberta, visando qualificar a dimensão da escola para a vida do aluno.

O Q1 foi respondido pelos alunos participantes após o consentimento dos mesmos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O desenvolvimento das atividades da coleta de dados foi realizado no início do período letivo de 2017.

A cada um dos cinquenta alunos voluntários foi atribuído um código alfanumérico visando garantir o anonimato em relação às respostas do questionário usado na pesquisa. A numeração do código foi feita de acordo com a ordem em que o(a) aluno(a) recebeu o questionário 1 e o respondeu. O código alfanumérico permaneceu inalterado até o final da pesquisa.

A análise das respostas dadas às questões fechadas foi quantificada por meio de frequência simples e a análise das respostas dadas às questões abertas foi realizada por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2009). Essa análise é aplicável a uma grande diversidade de discursos e possibilita a identificação de categorias baseando-se nas características das respostas dadas, permitindo, assim a sua quantificação.

## **Resultados e Discussão**

A análise das respostas dadas ao questionário 1 (Q1) associadas aos perfis de sexo e idade, nos permitiu verificar se estão, de alguma forma, relacionados entre si. Assim, os dados podem embasar o desenvolvimento de estratégias preventivas capazes de reduzir ou eliminar as causas intrínsecas do abandono, da infrequência, da impontualidade e do baixo aprendizado efetivo.

O gráfico número 1 representa o perfil de idade e sexo dos cinquenta alunos voluntários regularmente matriculados na EJA do segundo segmento do ensino fundamental.

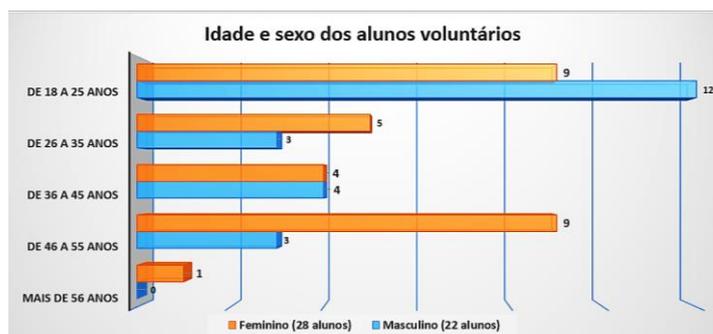


Gráfico 1: Número absoluto dos alunos voluntários participantes da pesquisa (n=50) de acordo com as faixas de idade e sexo.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que de um total de 50 participantes 28 eram do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Foi identificada predominância do sexo feminino na faixa dos 46 aos 55 anos e do sexo masculino na faixa dos 18 aos 25 anos. Nas demais faixas etárias de 36 a 45 anos e 26 a 35 anos houve equivalência entre os sexos e apenas uma aluna com idade superior a 56 anos.

A diversidade de sujeitos é bastante comum na EJA, também ocorrendo entre os alunos voluntários deste trabalho de pesquisa. Tal diversidade não se mostra somente nas faixas etárias e no sexo dos alunos voluntários, mas também nas culturas, religiões e, principalmente, nas necessidades de aprendizagem, exigindo, de certa forma, por parte do professor, competência específica para lecionar para esse público.

Verificamos, ao longo deste trabalho de pesquisa, que os jovens e os adultos apresentam comportamentos, atitudes e questões de aprendizado (atenção, participação, predisposição) bastante distintas. O contato entre os dois grupos pode, por um lado, ser um potencial gerador de conflitos, e por outro lado, pode ser um fator enriquecedor da aprendizagem, cabendo ao professor conhecer os alunos, suas potencialidades e administrar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre o contato entre esses dois públicos distintos, Ferrari (2012) afirma que o retorno à escola pelos alunos de mais idade ocorre devido à busca pela recuperação do tempo perdido, encontrando na escola a legitimação da posição da escala social e, por isso, a valorizam muito. Porém, nessa busca, encontram colegas bem mais jovens, evadidos da escola regular, cujas necessidades são bastante diferentes e o convívio nem sempre é harmonioso.

Para identificar as causas da evasão escolar, a questão de número 1 intitulada “Quais foram os motivos que fizeram com que você deixasse os estudos no regime regular

de ensino? ” teve suas respostas quantificadas e demonstradas no gráfico 2A. Nesta questão os alunos puderam escolher mais de uma alternativa, tendo em vista que a evasão escolar pode ter origem multifatorial. A alternativa “Outros”, que oferecia a oportunidade de citar motivos não previstos nas alternativas de evasão também foi marcada pelos alunos.

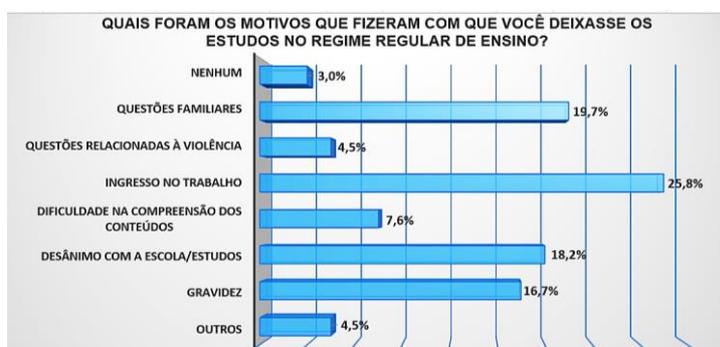


Gráfico 2A: Freqüência dos motivos (um ou mais) relacionados à evasão da escola de acordo com os 50 alunos participantes.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Na questão de número 1, em que os 50 alunos puderam marcar mais de uma alternativa, foram obtidas 66 respostas. O ingresso no trabalho (25,8%) foi o motivo da evasão apresentado com maior freqüência pelos alunos, que foi acompanhado por questões familiares (19,7%), desânimo com a escola/estudos (18,2%) e gravidez (16,7%). A freqüência do motivo dificuldade de compreensão de conteúdo alcançou 7,6% e violência 4,5%. Apenas 3% dos alunos não tiveram motivos e 4,5% informaram outros motivos para a evasão não previstos entre as alternativas oferecidas.

A gravidez foi considerada separadamente das questões familiares por considerarmos que a mesma é também uma questão educacional, logo, podendo ser abordada tanto pela família como também pela escola. Acreditamos que a instituição escolar tem, entre outras funções, a de orientar os alunos didaticamente nas questões relativas aos sistemas reprodutores, métodos contraceptivos, gestação precoce e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

Identificamos que o ingresso dos alunos no mercado de trabalho tem sido a principal causa do abandono da escola e dos estudos pelos alunos da EJA. Os resultados do relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elaborado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram números

semelhantes aos desta pesquisa no que concerne ao abandono dos estudos, sendo os dois fatores com percentuais mais elevados: o horário das aulas não compatível com o horário de trabalho (27,9%), e a incompatibilidade do horário das aulas com o horário dos afazeres domésticos (13,6%) (IBGE, 2007, apud Haddad, 2009, p.367).

Dentre os alunos que marcaram a alternativa “Outros”, que oferecia a oportunidade de citar motivos de evasão não previstos nas alternativas, uma aluna justificou: “A minha maior dificuldade foi meu histórico escolar. A escola que eu tinha estudado perdeu meu histórico”. A resposta nos permite concluir que falhas administrativas da unidade escolar podem dificultar a permanência, a transferência ou até mesmo impedir o retorno de um aluno aos estudos.

No gráfico 2B estão discriminados os motivos da evasão em idade própria no regime regular de ensino de acordo com o sexo dos alunos voluntários.



Gráfico 2B: Motivos da evasão escolar em idade própria de acordo com o sexo dos alunos voluntários.  
Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Dentre os alunos que marcaram a alternativa “Gravidez”, como motivo do afastamento dos estudos, três deles são do sexo masculino. Certamente pelo fato de apoiarem esposas/companheiras durante o período de gestação e também após o mesmo. Os resultados revelam que as questões familiares afetam com maior frequência os indivíduos do sexo feminino, enquanto o ingresso no trabalho afeta com maior frequência os indivíduos do sexo masculino.

A alternativa “Questões relacionadas à violência”, ainda que tenha se mostrado pouco significativa neste estudo, juntamente com a alternativa “Desânimo com a escola/estudos” afetam, um número duas vezes maior de indivíduos do sexo feminino. De forma semelhante a alternativa “Dificuldade na compreensão dos conteúdos” afeta quatro vezes mais indivíduos do sexo feminino do que indivíduos do sexo masculino.

A fim de identificar a frequência dos fatores intrínsecos à escola unificamos as alternativas “Dificuldade na compreensão dos conteúdos” e “Desânimo com a escola/estudos”, representados no gráfico 2C na cor laranja.

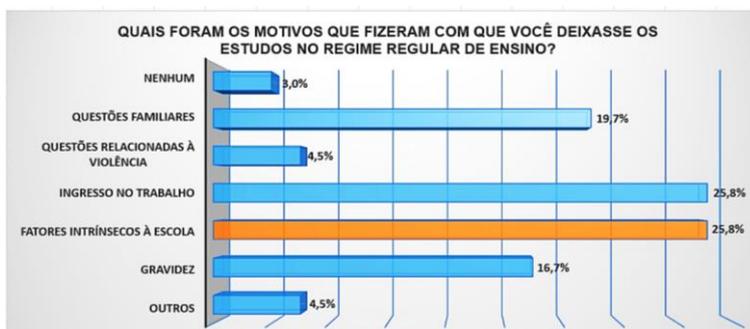


Gráfico 2C: Comparação da frequência dos diferentes fatores de evasão com os fatores intrínsecos à escola associados de acordo com as 66 respostas dos 50 alunos participantes.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que, unidas, as alternativas relacionadas aos fatores intrínsecos à escola passam a expressar o mesmo quantitativo de alunos cuja evasão foi motivada pelo “Ingresso no trabalho”. Dessa forma, podemos inferir que as três principais causas de afastamento da escola, entre os alunos participantes dessa pesquisa, são o ingresso no trabalho, os fatores intrínsecos à escola e as questões familiares, quando comparadas com as outras causas individualmente. Esse resultado ressalta a relevância das atividades didático-pedagógicas que procuram interferir na evasão por meio de ações adequadas às peculiaridades dos alunos. A adequação das atividades didático-pedagógicas se faz necessária para tornar a escola mais atrativa aos alunos, principalmente aos mais jovens, cujos objetivos de vida ainda não se encontram consolidados, prevenindo as evasões e reduzindo o quantitativo de alunos jovens com defasagem idade-série. Segundo Medeiros (2015) tais alunos têm como principal motivo do abandono as sucessivas reprovações e/ou problemas disciplinares. Esses alunos, ao encontrarem dificuldades na busca pelo primeiro emprego, sentem-se deslocados socialmente e retornam à escola, por meio da EJA, na busca por qualificação.

A questão fechada de número 2 intitulada “Quantas vezes você abandonou os estudos?” está representada no gráfico 3.

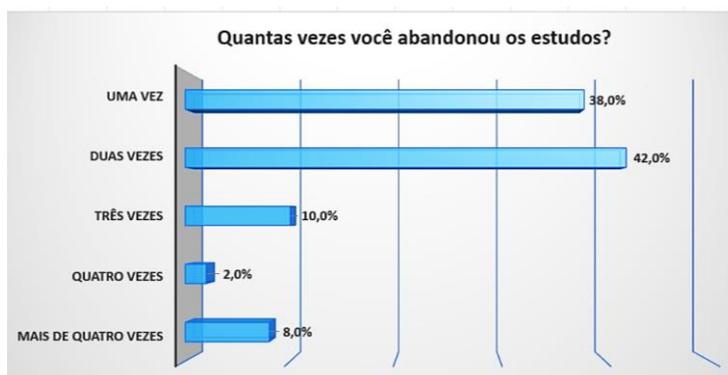


Gráfico 3: Frequência do número de vezes em que cada um dos 50 alunos deixou os estudos.  
Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que a maior parte dos alunos deixou a escola duas vezes (42%), valor quase equivalente ao número de alunos que deixou a escola apenas uma vez (38%). Os valores menores estão relacionados ao número de alunos que deixou os estudos por três vezes (10%), seguido por aqueles que deixaram os estudos por mais de quatro vezes (8%) e o número menos expressivo foi o de alunos que deixaram os estudos por quatro vezes (2%). É possível perceber a persistência dos alunos em retomar e continuar os estudos, porém, fatores de ordem social, econômica e familiar interferem diretamente nesta ação. Fatores relacionados ao ambiente escolar também foram identificados por Carreira (2014) quando destaca, que apesar dos avanços, as condições de atendimento na EJA ainda são consideradas precárias, sendo os espaços educacionais na maioria dos casos inadequados, os professores são mal remunerados e sem formação específica. Acrescenta ainda que os programas e projetos são descontinuados e sem oportunidades concretas para os educandos darem continuidade aos estudos, sendo necessárias mudanças no currículo da modalidade.

As condições de acesso à escola, que também devem ser consideradas como fatores que interferem diretamente na frequência e na pontualidade dos alunos, estão identificadas no gráfico 4.

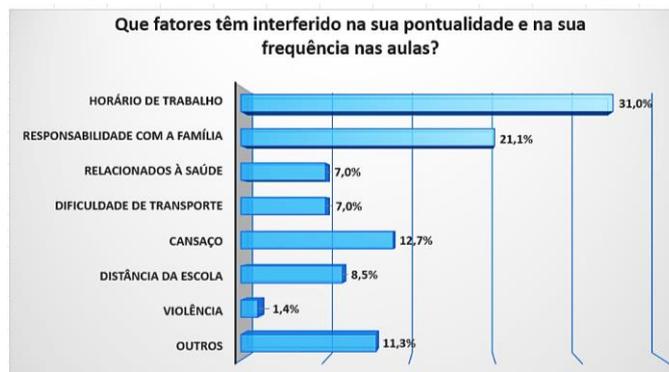


Gráfico 4: Frequência dos fatores que interferem na pontualidade e na assiduidade dos 50 alunos participantes. O número total de respostas obtidas foi de 71.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que todas as alternativas foram selecionadas, inclusive em associação, visto que foram obtidas 71 respostas para 50 alunos. Os fatores que interferiram com maior frequência entre os alunos foram horário de trabalho (31,0%), responsabilidade com a família (21,1%), cansaço (12,7%), outros fatores (11,3%). Os fatores que interferiram com menor frequência foram a distância da escola (8,5%), dificuldade de transporte (7%) e relacionados à saúde (7%). Quanto ao fator “Violência” foi encontrado apenas um registro (1,4%).

Dentre os alunos que marcaram a alternativa “Outros fatores”, uma das alunas justificou: “Procuro chegar sempre no horário. Não tem cansaço que me vença. Peço a Deus todos os dias pela minha saúde e que eu consiga alcançar meus objetivos”. Por meio da justificativa da aluna é possível perceber o engajamento no sentido de vencer os obstáculos e atingir os objetivos pessoais. Fato que nos leva a refletir sobre a importância da EJA para as pessoas que não puderam concluir os estudos em idade própria, assim como a importância da prática didático-pedagógica dos professores de forma a auxiliar os alunos na conquista de seus objetivos.

Os resultados da nossa pesquisa são semelhantes aos de Catelli Jr. et al (2014), visto que o principal fator que interferiu na conclusão dos estudos dos alunos da EJA foi a falta de tempo para estudar devido ao trabalho, sendo o segundo motivo mais apontado as questões pessoais (casamento, nascimento de filho, falta de apoio da família), de forma semelhante aos dois principais fatores que interferem na frequência e na pontualidade dos alunos neste trabalho de pesquisa.

Conciliar o horário de trabalho com o dos estudos ainda é um grande obstáculo para os alunos da EJA, logo, a qualificação do tempo oferecido à modalidade é de grande

importância no processo de ensino-aprendizagem. Outra importante ação seria a regulamentação de horário de trabalho especial para alunos da EJA.

Sobre as garantias de oportunidades educacionais aos alunos da EJA, Merazzi e Oaigen (2014) destacam que a modalidade necessita de oferta de oportunidades educacionais adequadas, capazes de atender às expectativas e peculiaridades dos alunos, contudo, tais ofertas de oportunidades devem vir acompanhadas de políticas que garantam e facilitem a formação escolar, tendo em vista que, a ausência dessas políticas constitui uma grave negação de direito ao acesso à formação escolar prevista na legislação federal.

Considerando todos os fatores que interferem na frequência e pontualidade dos alunos às aulas, e tendo em vista que as mesmas têm impacto direto no processo de aprendizagem, é importante que todos sejam considerados no projeto político pedagógico das escolas que participam da formação de jovens e adultos.

A questão de número 4, discorre sobre a importância da escola para a vida dos alunos. As respostas, de acordo com as alternativas, estão quantificadas por frequência simples e representadas no gráfico 5.

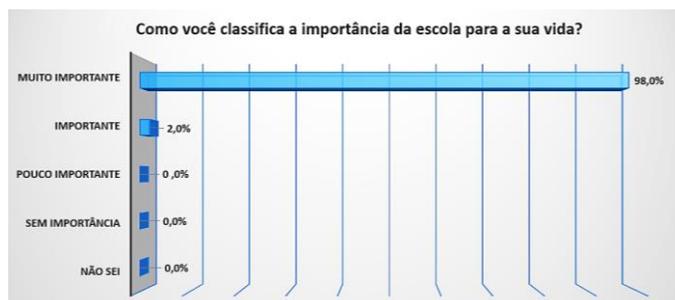


Gráfico 5: Frequência de respostas quanto à escala das alternativas sobre a importância da escola na vida dos alunos.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Foi verificado que quase a totalidade dos alunos da EJA (98%), participantes da pesquisa, reconhecem a escola como “Muito importante” para a vida, fato que justifica o empenho dos mesmos em vencer as dificuldades expostas na questão anterior.

O reconhecimento dos alunos sobre a importância da escola para suas vidas perpassa o papel e os objetivos da escola atual na formação de alunos críticos, capazes de transformar a curiosidade em conhecimento, como postulado por Freire (2016, p.121):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

De forma semelhante a Freire, Fernandes (2012) nos faz refletir sobre o papel da escola no que concerne à compreensão do público que dela faz uso, bem como das práticas pedagógicas adequadas às peculiaridades desses alunos ao citar que, ao conhecer e compreender o aluno da EJA como uma pessoa completa, integrada e contextualizada a escola se encontra no caminho para a inclusão e não mais de exclusão social. De mesma forma, quando o professor, busca práticas pedagógicas significativas para seus alunos passa a respeitá-los como pessoas completas.

Ao analisar as justificativas dadas à questão intitulada “Como você classifica a importância da escola para a sua vida” foi possível incluir as respostas em cinco categorias distintas, que estão representadas no gráfico de número 6 a seguir.



Gráfico 6: Frequência das categorias de justificativas identificadas entre as respostas de 45 alunos relativas à classificação da escola como importante ou muito importante.

Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que a grande maioria dos alunos voluntários (55,6%) considera a escola como importante ou muito importante, pois almeja a conquista de uma carreira profissional por meio dos estudos, tendo um dos alunos justificado da seguinte forma: “...quero fazer um concurso para o DESIPE, que é um agente penitenciário”.

Uma parcela menor dos alunos (20,0%) considera a escola como muito importante, pois acreditam que a participação da escola é imprescindível para a formação cidadã e para o desenvolvimento pessoal, como a aluna que relatou: “Porque não há outra instituição tão fundamental para o aprendizado e para a formação de um cidadão. E as diversas possibilidades de uma melhor colocação na sociedade”.

Outra parcela dos alunos com igual percentual (20,0%), considera a escola como muito importante devido à representação de perspectiva de futuro melhor por meio dos estudos, como é possível observar na justificativa do aluno: “É muito importante porque eu pretendo terminar meus estudos para ter um futuro melhor”.

Apenas uma aluna (2,2%) considerou a escola como muito importante relacionando-a com a família, ao relatar: “Porque eu não tive oportunidade. Meus pais eram pobres, família grande e eu não concluí os meus estudos por completo. Por esse motivo resolvi voltar agora”. Outro aluno (2,2%) considerou a escola como muito importante, relacionando-a com a saúde ao justificar: “Me ajudou a sair da depressão”.

Ainda que os alunos considerem a escola muito importante para a sua vida, mudanças são necessárias no sentido de adequar a escola aos alunos, pois, de acordo com Sá et al. (2011), pesquisas indicam que é necessário diminuir a distância entre as expectativas dos alunos e o que a escola pode oferecer a eles.

A quantificação das alternativas relacionadas à questão de número 5, intitulada “Que fatores foram responsáveis pelo seu retorno à escola” está representada no gráfico 7.

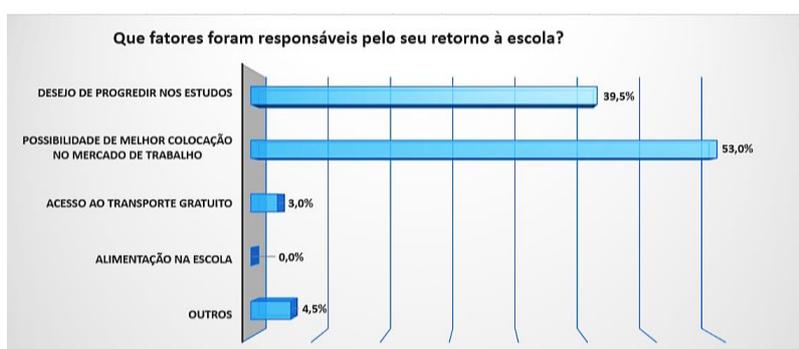


Gráfico 7: Frequência dos fatores responsáveis pelo retorno dos alunos à escola. O número de respostas obtidas foi de 66, em relação aos 50 alunos participantes.  
Fonte: O autor do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Corroborando com as respostas da questão anterior, a grande maioria dos alunos almeja uma melhor colocação no mercado de trabalho (53,0%) e por isso retornam à escola. A segunda alternativa mais escolhida pelos alunos foi o “Desejo de progredir nos estudos” (39,5%) e a terceira (4,5%) outros fatores. A alternativa “Acesso ao transporte gratuito” foi escolhida por 3,0% dos alunos. Nenhum aluno considerou a alimentação na escola como um fator de motivação de retorno aos estudos.

Dentre os alunos que marcaram a alternativa “Outros”, parte deles justificou de forma discursiva os motivos que os levaram a retornar aos estudos. As justificativas foram analisadas e classificadas em três categorias, que estão acompanhadas de exemplos conforme a seguir:

1 - Busca por qualificação para o exercício de uma profissão: “Cheguei a um momento da vida em que eu gostaria de fazer uma faculdade de engenharia civil.”

2 - Progressão nos estudos e a busca por um futuro melhor: “Eu tenho dois filhos, uma formada e o outro cursando faculdade. Eles foram os meus motivadores. Eu apenas queria terminar meus estudos, mas agora penso em terminar e ainda fazer faculdade.”

3 - Oferta de transporte gratuito: “Ter retornado à escola, a essa altura da vida, me fez sentir muito especial. O transporte gratuito ajudou bastante pois moro longe.”

Uma das alunas fez uso do espaço para agradecer à funcionária da secretaria responsável pela condição que possibilitou seu retorno à escola: “Quem me deu a maior força foi a Sandra da secretaria, quando eu disse a ela que gostaria de voltar a estudar. Ela me falou que ia fazer um histórico pra que eu voltasse a estudar. Fiquei muito feliz, pois procurei várias escolas e nenhuma me deu a oportunidade que tive aqui. Agradeço ao Raul Vidal e a todos os meus professores”.

Observamos, por meio deste relato, a importância do acolhimento do aluno no ato da matrícula. A aluna, que teve seu histórico escolar perdido pela escola anterior, teve a oportunidade de ser reclassificada e de voltar a estudar.

De acordo com Cavaliere (2015) o conhecimento dos motivos do retorno à escola pode auxiliar no desenvolvimento de ações que favoreçam a permanência dos alunos na escola por um período de tempo maior, reduzindo os índices de evasão escolar. Tendo como base o fato de que mais de 90% dos alunos retorna à escola buscando melhores colocações no mercado de trabalho e também movidos pelo desejo de progredir nos

estudos, torna-se possível o desenvolvimento de ações concretas que atendam a essas demandas de forma a reduzir a distância entre a teoria das salas de aula e a prática no trabalho e nos estudos posteriores. Sobre isso, Ferrari (2012) esclarece que, na grande maioria das vezes, os alunos jovens ou adultos retornam à escola sob pressão do mercado de trabalho, ao exigir maior nível de escolaridade, porém, nem sempre a escola é capaz de atender às expectativas dos alunos, muitas vezes por não considerar seus conhecimentos prévios, suas vivências e suas especificidades.

Di Pierro (2010) alerta que a motivação e a mobilização para os estudos na idade adulta não estão relacionadas somente às oportunidades e exigências da vida cotidiana, mas também a mudanças socioeconômicas e nas políticas participativas e redistributivas que se encontram fora do alcance da esfera educacional.

Portanto, percebemos a importância das políticas públicas que, mesmo de forma indireta, são capazes de promover o aumento do tempo de permanência dos alunos da EJA na escola, como também a melhoria da qualidade do tempo destinado pelos alunos à escola.

Acreditamos que, com a percepção da real finalidade da escola, de preparar os alunos para a vida, os mesmos sejam motivados a progredir nos estudos, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para a obtenção de uma certificação que retrate sua realidade educacional, ou seja, uma condição que permita a emancipação dos alunos. Sobre a certificação dos alunos da EJA, Carmo (2015) alerta para a existência de uma distância entre o desejo de certificação escolar e a condição de aprendizado real dos alunos da EJA e conclui que o problema se encontra no fato da certificação comprovar habilidades e competências que os alunos na realidade não desenvolveram.

Os resultados desse trabalho nos fazem refletir sobre o nosso papel como educadores visto a importância da escola para os alunos da EJA, que vai além de uma certificação para o mercado de trabalho. Portanto, precisamos avaliar a realidade da condição de aprendizado dos alunos da EJA, para que possamos desenvolver uma adequada prática de ensino que promova além dos conhecimentos, as habilidades, as competências, a autonomia e a criatividade necessárias para o exercício de funções sociais e profissionais.

O retorno dos alunos aos estudos é uma garantia legal dada pela Constituição Federal. Julião (2015) esclarece que a EJA não pode ser compreendida como uma segunda

chance de educação, nem mesmo a última chance, ou ainda uma educação incompleta e de baixa qualidade, não sendo um prêmio de consolação ou educação pobre para pobres que não puderam tê-la na infância e sim um direito de todos.

## **Conclusão**

Constatamos, por meio deste trabalho de pesquisa, que os sujeitos da EJA apresentam grande diversidade em relação à idade, ao sexo, à cultura e aos anseios pessoais e profissionais. Essa diversidade deve ser considerada pela instituição escolar como forma de enriquecer e adequar o processo de ensino-aprendizagem às condições de vida e também aos conhecimentos prévios dos alunos.

As principais causas identificadas como responsáveis pela evasão escolar são tanto extrínsecas quanto intrínsecas à escola. Quanto às causas extrínsecas, o ingresso no trabalho e as questões de ordem familiar são as principais, que por sua vez contribuem para a impontualidade e infrequência. As causas intrínsecas à escola são representadas por inadequação teórico-metodológica seja do ensino regular, quando promove a evasão, seja da EJA quando não promove a permanência dos sujeitos na escola.

A escola foi considerada pelos alunos como muito importante para as suas vidas, o que justifica as principais causas de retorno aos estudos como a progressão no mercado de trabalho e o desejo de progredir nos estudos.

Curiosamente, o ingresso no trabalho é maior das causas de evasão escolar dos alunos da EJA, sendo também, a principal motivação para o retorno aos estudos visando a melhoria da qualificação, a progressão profissional e a permanência no mercado de trabalho.

Podemos inferir que a permanência do aluno na EJA está relacionada ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades intelectuais para a conquista dos seus objetivos, sendo potencializada a partir do reconhecimento e controle das causas e das respectivas soluções da evasão.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p.17-32. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf)> Acesso em: 17 mai. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. 223p.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 28 dez. 2016.

CARMO, Gerson Tavares do. **Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social**: crítica ao senso comum e as suas justificativas. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em:

<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Publica%C3%A7%C3%B5es/Evas%C3%A3o%20Escolar.pdf>> Acesso em: 25 de março de 2017.

CARMO, Gerson Tavares do. Diversidade de concepções na Educação de Jovens e Adultos: os limites das retóricas intransigentes versus a possibilidade de construção coletiva. In: MEDEIROS, Cecília Correia de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. (Orgs.)

**Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p.103-132.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.) **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014. p.195-230.

CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.) **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. 230p.

CAVALIERE, Ivonete Alves de Lima. Cidadania, direito de aprender de todos e de cada um. In: MEDEIROS, Cecília Correia de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. (Orgs.) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p.249-270.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 32p. Disponível em: <[http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2347/1/seis\\_anos\\_eja.pdf](http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2347/1/seis_anos_eja.pdf)> Acesso em: 26 jun. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p.939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. Professores da educação de jovens e adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.) **Afetividade, aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. 154p. p.29-58.

FERRARI, Shirley Costa. A voz do aluno da educação de jovens e adultos: mudanças pessoais e suas razões. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.) **Afetividade, aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. 154p. p.137-154.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2016. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 284p.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.41, p.355-369, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27511688013.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005. 476p. p.83-126. Coleção Educação para todos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 16 set. 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, Cecília Correia de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. (Orgs.) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p.157-170.

MEDEIROS, Cecília. A EJA e as mulheres privadas de liberdade. In: MEDEIROS, Cecília Correia de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. (Orgs.) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p.215-232.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005. 476p. p.59-82. Coleção Educação para todos. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_exercicio\\_diversidade.pdf#page=59](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_exercicio_diversidade.pdf#page=59)> Acesso em: 14 set. 2016.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, jul./set. 2013. p.771-788 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop2213.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. Referências internacionais sobre avaliação na educação. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.) **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014. p.17-37.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro, 1999. p.184-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068>> Acesso em: 18 dez. 2016.

SÁ, Luciana Passos et al. **Análise das pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v.8, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0564-1.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2017.

SANTOS, Marcio Machado dos. **Inovação didático-pedagógica para a inclusão na educação de jovens e adultos**. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

Data do envio: 09/04/2019.

Data do aceite: 29 /05 /2019

# P U L S A Ç O E & Q U E S T Õ E S C O N T

---

O JOGO DE CENA, O GRUPO, O PALCO: SOBRE RISCOS E/OU TÁBUA(S) DE SALVAÇÃO? UM DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO TEATRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS.

---

PAISAGEM CONCEITUAL: CONSTRUÇÃO TEÓRICA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

---

AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

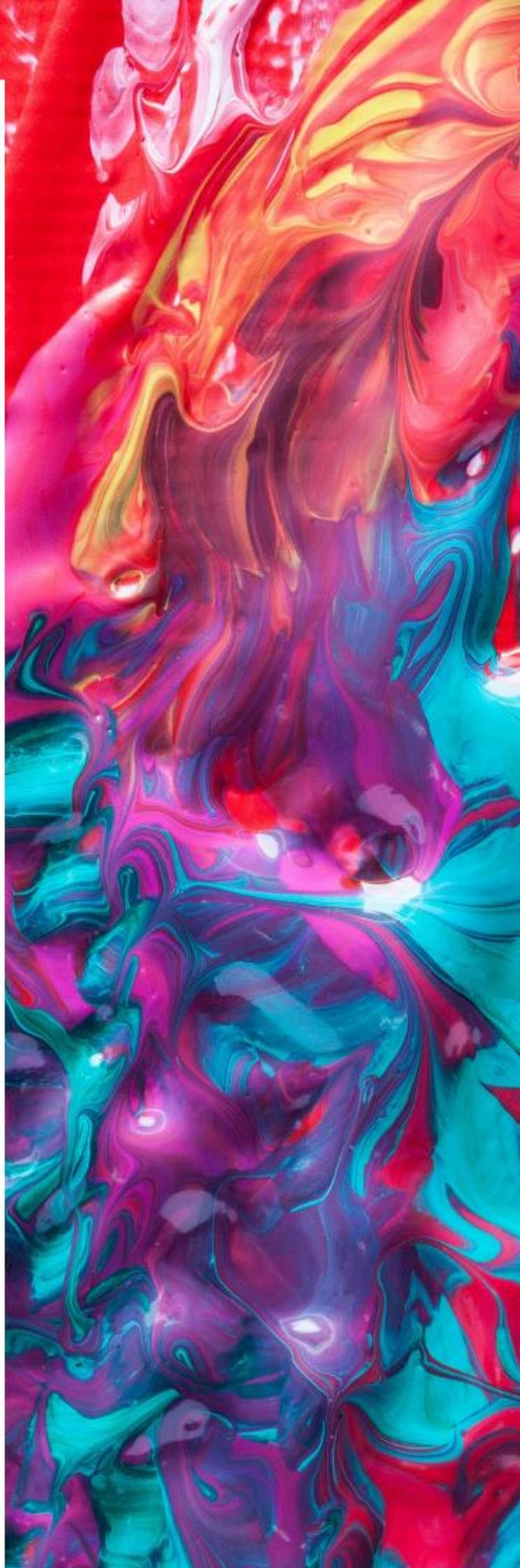
REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE E RACIONALIDADE NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA A PARTIR DE JOHN DEWEY

---

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E EMANCIPAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

---

ENTRE AS ESCOLAS "DE OUTRO TEMPO", "DE AGORA" E O "TRABALHO": OS SENTIDOS DAS PERMANÊNCIAS DE ESTUDANTES NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ



**O JOGO DE CENA, O GRUPO, O PALCO: SOBRE RISCOO  
JOGO DE CENA, O GRUPO, O PALCO: SOBRE RISCOS E/OU  
TÁBUA(S) DE SALVAÇÃO? UM DISPOSITIVO DE  
MEDIAÇÃO TEATRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS  
ADULTOS<sup>3839</sup>**

**Entrevista com Nathalie Sevilla**

Dominique Mahyeux<sup>40</sup>

*“Impõe tua sorte, abraça tua alegria e vai ao encontro do risco.  
Ao te olharem, acabarão te aceitando.”*  
René Char, *Les Matinaux*, 1950.

**Dominique Mahyeux:** A senhora é diretora teatral e diretora artística da companhia na qual desenvolveu O Laboratório de Teatro, um dispositivo de mediação cultural, que tem como foco um público adolescente em dificuldade. O nome teria sido uma homenagem ao Teatro Laboratório, de Jerzy Grotowski? E, além disso, a senhora poderia nos apresentar um pouco dessa iniciativa, nos dizer o que induziu sua escolha e, em termos mais gerais, qual foi sua trajetória?

**Nathalie Sevilla:** Sou professora de educação artística, da subdivisão de Teatro, em um conservatório da região parisiense e, também, responsável por formações no âmbito da mediação teatral, junto a profissionais que trabalham em instituições psiquiátricas. Essa questão da transmissão é fundamental para mim e sempre foi o âmago do meu trabalho. Além disso, sou diretora teatral e artística da Companhia À Force de Rêver<sup>41</sup>.

Em 2000, tivemos a ideia de criar, na companhia, um dispositivo dedicado exclusivamente a um público juvenil (adolescentes e jovens adultos). Em seguida, escolhemos o nome Laboratório de Teatro, como se estivéssemos dando um sinal para Jerzy Grotowski<sup>42</sup>. Quando jovem comediante, eu tive a oportunidade de participar de um

---

<sup>38</sup> Artigo original disponível em <https://www.cairn.info/revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2018-1-page-127.htm>

<sup>39</sup> Traduzido por Luckas Catojo, Mônica Fiuza BF, Rafael Rodrigues e Thainá Carungaba, no LABESTRAD/UFF, Junho de 2019.

<sup>40</sup> Psicanalista da Protection Judiciaire de la Jeunesse. E-mail : dom.mahyeux@wanadoo.fr

<sup>41</sup> N.T.: De tanto sonhar. O nome da companhia expressa a resistência presente no ato de sonhar.

<sup>42</sup> N.A.: Jerzy Grotowski (1933-1999) é um diretor teatral polonês, teórico de teatro e pedagogo. É um dos maiores reformadores do teatro do século XX. Em 1962, instala seu Teatro Laboratório (TeatrLaboratorium) na Breslândia, uma cidade da Baixa Silésia. Ele trabalhou no Colégio de França, de 1997 a 1999.

estágio, muitíssimo importante para mim, com o ator Richard Scieszlack, um dos “queridinhos” de Grotowski, que me apresentou o trabalho deste.

Na verdade, essa iniciativa do Laboratório de Teatro nasceu da experiência de uma criação com o Teatro Paris-Villette, em 1999, na qual os artistas convidados eram incentivados a irem ao encontro dos mais diversos públicos. E, a partir do nosso espetáculo “Alice Droz”, de Miguel Angel Sevilla, decidimos trabalhar mais especificamente com os jovens da vizinhança, do EREA<sup>43</sup> Jean-Jaurès, localizado no 19º bairro<sup>44</sup> de Paris, na seguinte sequência: a peça era reescrita de maneira livre pelos próprios jovens e pelo autor, de acordo com suas vontades, e, logo em seguida, eu passava a proposta para a forma teatral. Assim, nosso trabalho inicial teria um sentido suplementar, visto que esses jovens se reapropriavam dele, com muito entusiasmo e zelo.

Na continuidade dessa criação, foi projetada uma jornada teatral em outros bairros parisienses. Inclusive, o diretor do teatro L’Entrepôt nos pediu para “entrar em contato com todos os atores socioculturais do 14º bairro. Convencidos pela nossa última experiência, entramos em contato com o EREA Croce Spinelli, onde o Laboratório de Teatro esteve presente por cerca de uma década. Essa ação obteve reconhecimento institucional global e foi parabenizada tanto pela prefeitura quanto pela instituição escolar.

Em 2003/2004, os rapazes puderam integrar o EREA Croce Spinelli, até então exclusivo às jovens. No verão de 2005, o Laboratório de Teatro participou do Festival de Avignon, graças ao financiamento obtido do Fundo Social Europeu (FSE). Esse evento proporcionou uma experiência extremamente rica para todos os jovens. Em 2010, devido à parceria com o EREA, fomos solicitados pela equipe de desenvolvimento local do 14º, da Prefeitura de Paris, para trabalharmos no desenvolvimento educacional. Isso nos permitiu encontrar uma nova parceria, dessa vez com o Centro Sociocultural Maurice Noguès, Porta de Vanves, que acolheu o Laboratório de Teatro, local onde trabalhamos até hoje.

**D.M.:** Como foi essa aproximação entre vocês e os jovens adolescentes? E como foi o trabalho de vocês para se relacionar com eles?

---

<sup>43</sup> N.A.: Estabelecimentos Regionais de Ensino Adaptado, sob a tutela da Educação Nacional. São estabelecimentos públicos locais, cuja missão consiste em se encarregar de adolescentes em grande dificuldade escolar e social ou com alguma deficiência.

<sup>44</sup> N.T.: A cidade de Paris é dividida administrativamente em 20 *arrondissements*; optou-se pela tradução desse termo como ‘bairros’.

**N.S.:** No EREA Croce Spinelli, o protocolo de trabalho era direcionado às turmas do 9º ano, partindo de um projeto com toda a turma, até um voluntariado de maneira transversal, com o acompanhamento dos professores. Desenvolvemos essa atividade com grandes exigências, partindo de *As Suplicantes*<sup>45</sup> de Ésquilo, texto marcado pela questão do matrimônio forçado. No primeiro momento, nossa proposta foi recebida com grande rejeição pelas meninas mais jovens, que assumiram uma postura bastante defensiva, mas, com o tempo, as resistências foram cedendo, dando lugar a um forte engajamento, o que favoreceu o surgimento de apaixonantes improvisações. No mesmo contexto, foram propostos outros autores ao grupo (Molière, Brecht, Shakespeare...), cujos textos tocaram profundamente esses jovens.

E, então, em 2007, durante uma nova criação de *Khadija vient à Paris*<sup>46</sup>, surgiu um protocolo de trabalho inédito em forma de questionário. O enredo proposto ao grupo, já misto, foi o seguinte: uma criança vem da África a Paris. Imediatamente o grupo optou por uma personagem feminina. Alguém espera por ela? Por que ela saiu de lá? O que se passa com ela? Ela está sozinha nessa empreitada? A improvisação durou dois meses, durante os quais Miguel Angel Sevilla concluiu o texto.

**D.M.:** Como assisti à apresentação desse trabalho, pude ver que o objeto criado é, de fato, extraordinário e, ao mesmo tempo, contemporâneo e poético, se situando no “entremeio” do imaginário e do real. Khadija deixa Abidjan por Paris em busca de Kélélé, o menino que salvou sua vida. No decorrer dessa longa e arriscada jornada em direção a uma cidade distante e desconhecida, uma cegonha e um papagaio a acompanham e tomam conta dela. Ao longo desse caminho, ela se depara com diversos personagens que participarão dessa aventura. Essa peregrinação metafórica mostra, nas entrelinhas, o percurso de exílio dos migrantes, obrigados a abandonar suas famílias, suas regiões, línguas, cheiros, sons, as cores da terra que os viu nascer e à qual eles se apegaram. A acolhida da metrópole pode ser considerada, no mínimo, retraída e distante. As formalidades administrativas e uma certa indiferença a sua chegada, tendendo quase à inospitalidade, são felizmente compensadas no coração do subúrbio, graças ao entusiasmo caloroso de alguns.

---

<sup>45</sup> N.A.: As cinquenta filhas de Dânao – as danaídes– expressam sua aversão ao casamento, ao qual os cinquenta primos delas, filhos de Egito, pretendem forçá-las a ter com os mesmos (466-463 a.C.).

<sup>46</sup> N.T.: Khadija vem a Paris.

**N.S.:** É exatamente disso que se trata. Vemos claramente como essa história vai sendo alimentada pelas representações desses jovens, eles mesmos atravessados pela questão do exílio... Aliás, é significativo poder constatar que, dez anos depois, já em 2017, um outro grupo no Laboratório de Teatro, constituído por crianças muito mais jovens, do ensino básico, apropriou-se da peça com muito interesse e entusiasmo.

Em 2010, iniciou-se uma nova dinâmica: a ideia era encenar em dois hospitais parisienses, o hospital Necker Enfants Malades e a Maison de Solenn. Esse exercício extremamente difícil de encenar para crianças hospitalizadas, em sofrimento e com grande expectativa, atribuiu, aos jovens, uma nova responsabilidade, dando um pouco mais de sentido a essa intimidade compartilhada com os textos, que podia, para alguns, parecer de difícil acesso.

Nossa premissa inicial, para abordar jovens feridos com trajetórias de vida, muitas vezes caóticas, foi escrever para eles e com eles, sem nos concentrarmos apenas em uma escrita improvisada no palco, oferecendo-lhes cultura.

**D.M.:** Seria o modelo de cultura<sup>47</sup> como ferramenta civilizatória, construído a partir da renúncia pulsional, como Freud propôs?

**N.S.:** Sim, podemos entender dessa forma. Esses jovens estão em busca de apoio e consideração. Eles se aproximaram bastante de Miguel Angel [Sevilla], que é uma figura de autoridade, paternal e protetora, de certo modo um “gênio”, sempre presente nas sessões de improvisação, mas que quase nunca intervém. Ele acolhe o que esses rapazes e moças têm a oferecer, para, no final, dar corpo a um texto, abrindo-lhes novas portas.

A sessão de improvisação é um momento lúdico que requer, contudo, um envolvimento cada vez maior na expressão ou no controle de emoções. As linhas trabalhadas são diversas: corpo e espaço, emoção, descoberta e desafio de relações, voz, concentração, imaginação...

**D.M.:** Miguel Angel Sevilla se aproveita de fragmentos de efeito que surgem na fala dos jovens e das frases “soltas no ar”, para construir uma narrativa que exija imaginação da parte deles?

---

<sup>47</sup> N.A: “A palavra ‘cultura’ designa a soma total das realizações e dispositivos pelos quais nossa vida afasta-se daquela de nossos ancestrais animais e que servem a dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulação das relações dos homens entre si.” (FREUD, 1929)

**N.S.:** Ele absorve intrinsecamente esses movimentos que, unidos, tecem uma matéria particularmente rica, diversificada e viva. As temáticas escolhidas sempre se unem, ainda que por vias tortuosas, às problemáticas suscetíveis de reverberar nas próprias preocupações dos jovens. O jogo teatral permite que se sintam na pele de um personagem, em uma espécie de casulo, protegendo-os e possibilitando que expressem sentimentos reprimidos. O que pode surpreendê-los algumas vezes.

**D.M.:** Ou seja, viver sem “arriscar sua própria pele”, que é, aliás, o desafio fundamental da adolescência e, ao mesmo tempo, passagem e crise: renunciar aos objetos infantis, a fim de construir essa nova identidade, sem se perder. Essa imensa mobilização de recursos internos participa de um movimento de criação completo, que solicita tanto o corpo quanto a psique. E, assim, observamos como o meio teatral e corpóreo, ao oferecer ao adolescente um *alter ego*, constitui uma alternativa tranquilizante que acaba por consolidar esse processo de desenvolvimento, ocasionando o surgimento do sujeito.

**N.S.:** Quanto a mim, posso dizer que o teatro me salvou. Por ter sido uma adolescente tímida e sempre sob pressão, encontrava dificuldades em me comunicar e me relacionar com os colegas. Foi o teatro que modificou, radicalmente, minha relação com os corpos, tanto com o meu quanto com o dos outros. Foi para mim uma espécie de redescoberta e abertura ao mundo; sempre tive certeza da relevância do teatro e da metamorfose que ele oferece. Acredito gostar da adolescência, exatamente por essa construção que ela representa estruturalmente, essa agitação, essa urgência de desejos conturbados, que são controlados pela própria expressão teatral, em um sábio e enigmático diálogo entre palavras e corpos.

**D.M.:** E essa experiência teve outros benefícios?

**N.S.:** A experiência do prazer. Um intenso prazer em encenar, dizer, fazer parecer, revelar, sugerir e me expressar. E em sonhar também, de onde vem o nome da nossa companhia! O meio teatral é um “condutor”, um fio tênue e frágil que liga nós mesmos aos outros. Tranquilizar, exaltar, divertir. Tranquilizar o jovem quanto a sua legitimidade, modificar a visão de si mesmo, gerar em si uma energia positiva. Arriscar-se, também, no contato com o outro, em um mundo onde a crueldade das relações humanas pode ser atenuada com sensibilidade. Ou, ainda, se dar conta, exatamente por se tratar de uma ficção, da violência arcaica que é parte intrínseca da vida.

**D.M.:** Parece que essa violência exposta favorece, pelo viés dos movimentos de identificação projetiva, o reaparecimento de desejos, angústias e fantasmas da infância (incorporação, devoração, fragmentação), que são encontrados, também, de forma privilegiada, nos contos de fadas<sup>48</sup>: o furor, a crueldade sem freio e sem limites que caracteriza certos personagens, a rivalidade destrutiva, o incesto, o infanticídio... Essa prática – se considerada, *stricto sensu*, como o teatro de pulsões hostis ultrapassando cada vez mais os limites – seria ideal para provocar a catarse? Pensamos, aí, no “teatro da crueldade<sup>49</sup>”, de Antonin Artaud, que tinha a função de propor ao espectador um material onírico, capaz de exaltar pulsões e provocar nele uma sublimação: “O teatro [...] serve-se de todas as linguagens: gestos, sons, falas, fogo e gritos surgem exatamente no momento em que o espírito precisa de linguagem para se manifestar” (ARTAUD, 1938). No seu ponto de vista, o Laboratório de Teatro seria um espaço terapêutico?

**N.S.:** A área da saúde não é de minha competência. Não sou artista-terapeuta. Posso, até, me perguntar se o que produzo é, *stricto sensu*, uma mediação. A questão da arte como terapia reaparece em cada uma das formações que realizo no meio psiquiátrico. Se há um benefício terapêutico, certamente não é por acaso. Trata-se de uma consequência do projeto artístico proposto. E não posso deixar de notar que essa proposta do Laboratório de Teatro tem um forte investimento da parte dos adolescentes e jovens adultos, que uma bela dinâmica é criada e que há necessariamente um impacto no plano individual. Observamos, além disso, uma evolução na maioria desses jovens, no sentido de uma maior abertura ao mundo, maior autonomia, capacidade de ousar falar. Eles e elas têm coisas a dizer, muitas vezes difíceis de formular através dos códigos preestabelecidos. Imaginar-se na pele de outro ou outra, em um determinado espaço-tempo, em um contexto intacto e apropriado, permite expurgar o indizível e, então, sem dúvida alguma, se sentir existir de outra forma.

**D.M.:** “O teatro sonhado por Artaud [...] renova o sentido da vida” (KLEIN, 2015). Você acha que a forma de teatro que se propõe no âmbito do Laboratório de Teatro tem, para esses jovens, algum efeito sobre a forma de se colocarem no mundo?

---

<sup>48</sup> N.A.: Cf. Irmãos Grimm, *O Conto do Zimbro*, 1812: “Minha mãe me matou. Meu pai me comeu. Minha irmã enterrou meus ossos debaixo do zimbro.”

<sup>49</sup> N.A.: O termo ‘crueldade’, aqui, remete ao apetite pela vida.

**N.S.:** Você propôs uma frase de René Char para chamar a atenção dessa troca. Ela me ajuda a responder à sua pergunta sobre o teatro sonhado por Artaud, como um meio de renovar o sentido da vida. Não sei se a forma de teatro que pratico com os jovens do Laboratório é o que realmente será capaz de renovar o sentido de suas vidas. Porém, a questão de se arriscar, muito presente no ato de representar e pensar uma representação, pode ajudá-los a renovar a relação com o mundo. O ato de representar os torna abertos ao mundo e aos outros. O mundo torna-se mais vasto, mais rico de possibilidades, e o risco surge como uma chance ou um obstáculo a superar. Além disso, a jornada do personagem da peça para alcançar seu objetivo coloca o jovem, de imediato, diante de uma noção de tempo enriquecida, renovada, semelhante a um caminho a percorrer. No palco, um ator, como o personagem que representa, mesmo que esteja imóvel, age. Essa experiência pode ser construtiva. Por definição, tornar-se sujeito de sua vida é ser ativo, de uma forma ou de outra. E encontrar ou procurar um caminho é procurar ou encontrar uma abertura; então, em um sentido ou em outro, é renovar o sentido da vida. É por essa razão que, além do projeto artístico, propomos aos jovens um acompanhamento que os ajuda a se apropriarem das transformações ocorridas no Laboratório, para seus projetos profissionais, escolares e até mesmo artísticos, em parceria com profissionais competentes de diferentes campos socioeducativos. Sabemos, por experiência própria, que eles saem de lá encaminhados.

**D.M.:** Esse ambiente coletivo permite que os adolescentes encarnem as emoções que lhes atravessam e que interajam uns com os outros. Portanto, permite que, eles mesmos, se descubram e ousem flertar com a alteridade, frequentemente vista como ameaçadora, devido à frágil essência narcísica dos jovens. Como você lida com esse risco?

**N.S.:** Através da ficção. O teatro é o lugar da ficção, em que todos esses elementos que compõem o teatro se desenvolvem; o oposto do real – *O vazio*<sup>50</sup>, como diz Peter Brook. Para mim, só faz sentido existir, na medida em que se possibilita a manifestação da ficção. Esse espaço, onde tudo pode vir a ser catártico, tanto para o público quanto para o ator, permite todos os choques, todas as confrontações e, para usar um termo teatral, todas as urgências. Esse tempo comprimido, no qual, por vezes, existe algo que poderia ser o objeto ou a matéria emocional de uma vida inteira, é legitimado pela “situação”.

---

<sup>50</sup> N.A.: Título da obra epônima de Peter Brook, *O espaço vazio. Escritos sobre o teatro*, Paris, Le Seuil, 1977.

Interpretar Fedra pode ser muito divertido, mas, também, construtivo e esclarecedor. A questão relacional presente nessas ficções teatrais permite reproduzir qualquer coisa, sem jamais perder de vista o aspecto lúdico necessário, a infância da arte. O olhar benevolente do diretor, responsável pelo espaço cênico, e o dos companheiros de palco, ligados uns aos outros no trabalho teatral, acompanham e encorajam o participante em seu “trajeto” em direção ao **outro**. O **outro** como personagem, o **outro** como parceiro e, até mesmo, como “eu sou o outro<sup>51</sup>”, em Rimbaud.

**D.M.:** Criar, dizia Jean Genet, é “dar figura ao sofrimento que move todo homem” e implica um retorno constante à infância. Como é que o corpo, a voz, a emoção e o pensamento permitem ao adolescente dar forma a sua produção, sempre singular, no âmbito de seu encontro com o **outro**?

**N.S.:** O instrumento do ator é ele mesmo. E esses adolescentes, com os quais trabalho, devem aprender a se conhecer para que seu “instrumento” soe corretamente. Afinamos e aprendemos a tocar violão através da técnica, como aprendemos a entender o corpo. Aceitamos sua voz, aprendemos a conhecer seu registro emocional e o desenvolvemos. Creio que o sofrimento de que Genet fala é a base inconsciente desse trabalho psicoemocional. Os membros do Laboratório de Teatro aprendem, com prazer, a tornarem-se atletas psicoemocionais. O jogo de cena é o meio de acessar esse trabalho que é, de algum modo, um esporte, em que a singularidade de cada um é convidada a surgir com toda a liberdade. Uma parte de cada encontro do Laboratório de Teatro é dedicada a exercícios preliminares, preparando o ator para alcançar os resultados. Isso está a serviço de um projeto coletivo, que possui sentido e precisa de um esforço intelectual. Quando esses jovens entendem que são “condutores” e que, no palco, têm responsabilidade sobre o projeto, o autor, o público e os companheiros, e chegam, enfim, a se descentralizar de si mesmos, o sofrimento que move todo homem torna-se um meio, uma força para fazerem o que devem fazer: representar comédia ou tragédia, isto é, “mentir com verdade”.

**D.M.:** A capacidade de reconhecimento interpessoal é um componente importante da adolescência, pois supõe um apelo ao outro. No entanto, esses adolescentes, “as

---

<sup>51</sup> N.A.: Carta de Rimbaud em 15 de maio de 1871 a Paul Demeny, na qual professa uma concepção original da criação artística, ao longo desta formação paradoxal: o poeta não domina tudo o que se exprime nele.

grandes vítimas do narcisismo<sup>52</sup>”, foram incentivados ao fracasso, ao longo de experiências contrastantes, às vezes de extrema violência. Pode-se dizer que essa espécie de mediação corporal e teatral pode funcionar como uma revisão de valores, uma vez que apela para uma resposta do outro?

### **O jogo de cena, o grupo, o palco...**

**N.S.:** Sim, pelo encontro com o público. Antes disso, pelo olhar do diretor, representante do público e, depois, pelo olhar curioso, solidário e exigente dos companheiros de palco. É a questão do olhar que aparece aqui. O primeiro olhar a ser direcionado é, aliás, o do comediante sobre sua personagem, que é sempre uma grande vítima da vida: *Hamlet*, *As Suplicantes* forçadas ao casamento e obrigadas a fugir, *O Avarento*<sup>53</sup>, *Monsieur Badin*<sup>54</sup>, *A Megera Domada*<sup>55</sup>... O segundo olhar é o do diretor sobre o ator/atriz: a direção do ator é uma maiêutica<sup>56</sup>. No espaço vazio, o olhar do diretor é o que faz com que o comediante dê a luz a tudo o que tem a oferecer imperceptivelmente. Estimular essa entrega que o jovem faz de si mesmo também é uma forma de estabelecer valores. Todo esse talento original é uma descoberta mútua. Um contrato tácito se instaura entre aquele que aceita deliberadamente se expor e aquele que lhe indicará a direção<sup>57</sup> e o conduzirá a uma revelação de si mesmo, para si mesmo.

**D.M.:** A adolescência é, primeiramente, a confrontação com a sexualidade, a perda, a incompletude, a renúncia aos objetos infantis; é o momento do encontro com o outro sexo. Esse espaço protegido visa mediar esse encontro? E, se sim, consegue?

**N.S.:** Para falar de algo pessoal, na adolescência, passei de um período místico, em que as cerimônias religiosas extasiavam-me, à descoberta do teatro. A questão da sexualidade, sem dúvida alguma, teve relação com o meu entusiasmo transbordante por essa expressão artística. Passei do religioso ao laico sem nenhuma dificuldade. Atualmente constato, na minha prática de diretora e professora, que essa questão da

---

<sup>52</sup> N.A.: Citação de Tony Lainé (1930-1992), psiquiatra e psicanalista.

<sup>53</sup> N.T.: Comédia de Molière. (1668)

<sup>54</sup> N.A.: *Monsieur Badin. Peça da vida de escritório*. Peça em um ato de Georges Courteline, 1897.

<sup>55</sup> N.A.: Uma das três primeiras comédias de Shakespeare, em cinco atos, 1594.

<sup>56</sup> N.T.: Método *socrático* que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto. (Houaiss)

<sup>57</sup> N.A.: Etimologia latina, *directio, onis*: linha direta. Ou seja, impulsionar um movimento em um determinado sentido.

sexualidade é uma das mais comuns entre os adolescentes: experimentar a relação amorosa, o desejo, a esquiva e a sedução, a frustração e a falta são coisas que fazem parte do encanto do teatro. Se não é terapêutico, é, em todo caso, construtivo para o adolescente se descobrir nessa nova dinâmica, através de personagens fictícios. A aceitação da fragilidade ou do feminino, na prática amorosa para um menino ou, o inverso, na aceitação da força e da iniciativa para uma menina, são descobertas que o teatro permite e legitima. Não saberia dizer se diz respeito a uma mediação ou concretização simbólica, graças (homenageando Marivaux) *Ao jogo do amor e do acaso...* que interpretei, aliás, aos 15 anos, quando ingressei no Conservatório. Minha prática docente e o Laboratório de Teatro, em todo caso, confirmam que não sou uma exceção!

**D.M.:** Sua resposta suscita algumas reflexões. A primeira diz respeito à tensão entre sagrado e profano. Será que essa transição do religioso ao laico mostrou-se realmente tão fluída, na transposição de uma cena para outra, nos rituais e cerimônias – em relação aos dois lados do “código” –, mecanismos de organização simbólica, muito presentes, tanto na cerimônia religiosa quanto no teatro; ou seja, na dimensão estruturante deles? E, além disso, a exaltação é parte intrínseca da adolescência, diante do forte idealismo que a atravessa e da necessidade de acreditar que é realmente estruturada. Julia Kristeva fala, até mesmo, de “síndrome de idealismo<sup>58</sup>”. Enfim, a capacidade desses jovens, meninos e meninas, de procurar, no mais íntimo de si, traços estabelecidos para o outro sexo, certamente remete à noção da bissexualidade psíquica. Pois, se as modificações do corpo determinam que o adolescente se insira em um corpo “sexualizado”, permitindo que se situem no meio de um sistema de trocas simbólicas, todo ser humano é portador, pelo viés das identificações paterna (com homens) e materna (com mulheres), de uma parte masculina e feminina, as quais encontram, sem dúvida, no jogo de cena e no palco, um espaço de expressão privilegiado – fazendo referência ao “mentir com verdade” que você tanto evocou...

**N.S.:** Voltando à questão do ritual estruturante, poderíamos dizer que entrar em cena e sair de cena é como nascer de novo e aprender a morrer. Para os jovens do Laboratório, a forte emoção e o excesso de vida contidos na representação são equivalentes ao enorme cansaço e à saudade sentida no fim de um projeto. Essa

---

<sup>58</sup> N.A.: Julia Kristeva, conferência dada à Sociedade Psicanalítica de Paris, em 8 de fevereiro de 2010.

experiência é muito forte. Eles sempre enviam mensagens, telefonam e levam um certo tempo para fazer a passagem entre esses dois eventos: representação e ausência de representação. E, frequentemente, é o início de um outro projeto que lhes permite superar o luto do anterior, se desapegar dele.

**D.M.:** Que linda metáfora! Essa problemática da separação está bem no âmago da adolescência. Aceitar a renúncia aos objetos de apego infantil, à imagem do filho ideal, aceitar se arriscar a se tornar outro(a) ou, ainda, enfrentar o desafio de deixar a infância... Talvez pudéssemos citar as palavras de Rilke: “Ah, quanto vivi o sentido da palavra ‘partida’. Vejo-o tão obscuro, insuperável e cruel, tendendo a vir em nossa direção pela última vez, como um vínculo harmonioso que logo se desfaz<sup>59</sup>.” Diante da amplitude da tarefa desses jovens em desenvolvimento, como exatamente a cena teatral e corporal pode favorecer a sublimação de uma instintividade transbordante? E, considerando que o simbólico se desdobra na fala, que modalidades específicas articulam-se com a atuação do corpo?

**N.S.:** Uma palavra me vem à mente: equilíbrio, equilíbrio entre emoção, pensamento e corpo, para alcançar a fala. Stanislavski cita dois tipos de atores: o ator nato e o secundário. O ator nato seria aquele cuja expressão pulsante, bruta e instintiva encontra-se nele; já o ator secundário é aquele que carrega seu corpo como o caracol carrega sua casa, mesmo contra a vontade. O ato de criação teatral é apenas o equilíbrio entre essas duas tendências. Do meu ponto de vista, essa procura de equilíbrio é a modalidade através da qual a fala articula-se com a atuação do corpo.

Sinto, imediatamente, quando a fala do jovem em cena está na ponta da língua; se ele está ausente de si em relação ao corpo, ao pensamento e à emoção. Andrée Tainsy<sup>60</sup> menciona “uma fala sem sombra projetada”. O meu trabalho é ajudar os jovens a encontrar a harmonia e a sombra projetada, ou seja, o pensamento e/ou a emoção que habitam neles e lhes dá corpo. E quando ele ou ela encontram isso, sem dúvida a sublimação acontece. Inclusive, lembro-me de uma jovem que tinha regularmente surtos de violência no grupo. Seu melhor trabalho, refletindo sobre a personagem, foi dar corpo e voz a uma jovem prostituta, revoltada na prisão. Seu longo processo intelectual e artístico foi, para mim, um dos mais surpreendentes: vendo-a dar corpo à personagem,

---

<sup>59</sup> N.A.: Trecho do poema “Partida”, de Rainer Maria Rilke (1997).

<sup>60</sup> N.A.: Atriz belga (1911-2004). Ela se tornou pensionista da Comédia Francesa em 1982.

através de uma fala que, a princípio, não era a sua, era como vê-la transcendendo e indo além dela mesma. Nessa jovem, por exemplo, a instintividade transbordante transformava-se, em instantes, em uma grande arte. Hoje, ela trabalha como mediadora em um lar para migrantes. Um dia, ela me confessou estar surpresa de ter descoberto essa capacidade de resolver conflitos; logo ela que passava o seu tempo provocando-os. Eu gostaria de abordar a questão do projeto através deste exemplo. Nos cursos que ministro, perguntam-me, com frequência, como escolhemos um projeto teatral; se há textos ou temas que não podem ser abordados em função de alguns problemas dos jovens?

Para mim, tudo pode ser matéria para criação. Respondo, então, que, depois de ter perguntado ao grupo de jovens sobre os temas que os preocupam, privilégio os que falam da nossa época, se inscrevem em suas realidades e me parecem interessantes para trabalhar. A partir disso, desse desejo compartilhado, acredito que tudo pode ser possível. Nosso próximo projeto será uma criação teatral a respeito da distopia<sup>61</sup>, como meio de refletir sobre um mundo sem diversidade, sem liberdade de expressão e sem igualdade entre homens e mulheres. Para a maioria dos jovens, a distopia é uma referência cultural forte, certamente em razão das inquietudes que ela transmite e das quais é expressão. Espero levar o grupo do Laboratório para além das trevas ligadas a esse gênero, a fim de refletirmos, sobre as aberturas possíveis, ou seja, os impasses constitutivos das distopias. Acredito que o projeto não deva ser escolhido em função de um eventual valor terapêutico, mas, sim, em função da possível relação teatral com a realidade, isto é, o que nos interessa e parece nos dizer algo.

**D.M.:** Como você lida com esse contexto de espaço e criação, que é suscetível a exageros impulsivos? Às vezes, você é pega de surpresa por algo que surge do nada, por aquilo que emerge em filigranas? Quais são seus recursos?

**N.S.:** Pela minha função, sou responsável por isso, seja como diretora, seja como responsável artística, isto é, responsável pelo projeto! Se, às vezes, sou pega de surpresa pelo jogo, não sendo terapeuta nem terapeuta artística, reajo como diretor ou como

---

<sup>61</sup> N.A.: Do prefixo grego *dys* (que indica uma anomalia) e *topos* (o lugar), narrativa ficcional representando uma sociedade imaginária governada pelo poder totalitário ou por uma ideologia prejudicial, de modo que ela impeça seus membros de alcançar a felicidade. Ela pode conduzir a uma contra-utopia. Por exemplo: A. Huxley, *O admirável mundo novo* (1932), K. Boye, *Kallocaïne* (1940), G.Orwell, 1984 (1949), R. Bradbury, *Fahrenheit 451* (1953), A. Burgess, *Laranja mecânica* (1962).

diretora de elenco: aquilo que o jovem propõe tem uma relação com a construção do personagem, sua atuação serve ao projeto, a relação traz alguma luz ou é uma outra história? Isso seria uma referência a Stanislavski.<sup>62</sup> Eis os meus recursos e critérios. Claro que registro a informação que vai ajudar na minha relação com o comediante e na minha tarefa de fazer advir o que você nomeia de “sujeito”, mas permaneço no meu lugar. Desse modo, eu peço ao jovem (que está em posição de ator) para retornar ao seu lugar de trabalhador a serviço do projeto artístico coletivo.

**D.M.:** Essa questão de “projeto artístico coletivo” é interessante, porque ela fala do “grupo”. Ou todo grupo representa um personagem que contenha um “envelope” delimitador, protetor e une os indivíduos, ou o grupo constitui, de algum modo, um “envelope” sustentado pelo sujeito,<sup>63</sup> favorecendo as disposições para a atuação, criatividade e simbolização, necessitando, no entanto, que as regras de funcionamento sejam enunciadas no início, para evitar riscos de fusão. Em relação ao Laboratório de Teatro, como esse seu pré-requisito posto e mantido é inseparável do trabalho realizado?

**N.S.:** Em minha opinião, não se pode ter um projeto artístico de grupo sem a seguinte premissa: respeito mútuo, respeito aos horários, respeito ao projeto e às funções de cada um, respeito ao espaço de cena – espaço frontal, bifrontal, em “U”, em círculo ou no meio do público. Esta premissa, mínima, é o pré-requisito para que o grupo se sustente. No Laboratório de Teatro, constatamos que os jovens têm necessidade disso, e quando eles relaxam um pouco, o prazer desaparece, os problemas surgem (tentativa de domínio de um sobre o outro, a vontade de “estrelismo” pessoal, ausências e faltas repetidas). No que diz respeito à dimensão artística, está se manifesta de forma ainda melhor quando o contexto é adequado: constato sempre que, quando minhas instruções para uma improvisação não são claras, o resultado é triste. Quanto mais as minhas instruções são precisas, detalhadas e claras, mais a qualidade artística é observada, assim como o prazer do jovem ao adentrar a tarefa e concluí-la. O mesmo se aplica ao grupo: a

---

<sup>62</sup> N.A.: Constantin Stanislavski (1863-1938), comediante, diretor e professor de arte dramática russa. Ele é um dos criadores do teatro de arte de Moscou e o autor de *A Formação do autor* e de *A construção do personagem*. Seu ensinamento, fundado sobre a memória afetiva e a própria experiência dos atores, influenciou especialmente o famoso curso nova-iorquino de teatro Estúdio dos Atores de Lee Strasberg e Elia Kazan.

<sup>63</sup> N.A.: Didier Anzieu (1923-1999), *O grupo e o inconsciente: o imaginário do grupo* (1975), Paris, Dunod, 1999. Psicanalista, professor emérito de psicologia da Universidade de Paris X - Nanterre e membro da Associação Psicanalítica da França (APF).

situação deve ser colocada, precisa e nunca inflexível. Existe uma interação entre o grupo e as pessoas que trabalham nele, e isso permite fazer evoluir o contexto. Acrescento algo pessoal: renovo-me em meu trabalho diante dos jovens, graças a essas evoluções que são necessárias. A palavra francesa “repetição”<sup>64</sup>, que define o trabalho preparatório para as apresentações públicas de um espetáculo, é paradoxal. De fato, a repetição consiste em um desenvolvimento sucessivo e enquadrado de diferentes momentos a serviço da construção artística; mas não se trata, em nenhum dos casos, de uma repetição mortal como a anterior, mas de um processo evolutivo onde o jovem encontra, a cada vez, um novo alimento para o seu trabalho. Essas “repetições”<sup>65</sup> no fundo não são e não oferecem um quadro que permite a liberdade criativa e nem desenvolvem a adaptabilidade dos jovens.

**D.M.:** Acredito que você gostaria de trazer esclarecimentos sobre a composição do Laboratório de Teatro. Você acolhe jovens cujas dificuldades podem ser muitas: carências sociais, escolares, afetivas, mas, também, jovens apresentando deficiência – autistas ou com problemas cognitivos. Se a arte teatral não cura, por definição, restabelecendo supostamente uma espécie de automatismo redutor, ela, sem dúvida, ajuda aqueles que sofrem de profundas feridas e desordens interiores a viver. Nesta lógica, o talento pela expressão teatral, que manifestam alguns desses jovens, não pode revelar excelentes atores profissionais? Aliás, como você consegue criar uma dinâmica harmoniosa, onde cada um encontra a oportunidade de se expressar?

**N.S.:** A ideia de misturar deficiente e não deficiente, amadores e profissionais, e adiciono ainda os jovens e velhos, é fruto do acaso. Anos atrás, eu apresentava um espetáculo do EREA, sem essa mistura, e uma pessoa da fundação da França me sugeriu acolher no seio do grupo alguns jovens da turma Ulis<sup>66</sup>, que tinham alguma necessidade especial. Resumindo, digamos que eu tenha acolhido essa ideia com curiosidade. Hoje, faz mais de dezessete anos que todos nós do Laboratório de Teatro constatamos os benefícios dessa mistura humana e artística. A diversidade e a singularidade das trajetórias adicionam e criam uma dinâmica artística única. A delicadeza da atuação de

---

<sup>64</sup> N.T. Em francês ‘les répétitions’ no teatro são os ensaios.

<sup>65</sup> N. T.: Trata-se das repetições “mortais”, inconscientes, já mencionadas.

<sup>66</sup> NT.: ULIS - Sigla de (L’Unité Localisée pour l’inclusion Scolaire - *Unidade Localizada para Inclusão Escolar*) é um dispositivo no seio de uma escola primária, secundária e tecnológica ou profissionalizante, cujo projeto tem por missão acolher de maneira diferenciada alunos em situações de necessidades especiais.

uma jovem com síndrome de Down, a fantasia de um jovem autista e a poesia corporal de um jovem deficiente físico são, em si mesmas, riquezas que transformam e expandem os olhares dos outros jovens, fazendo com que relativizem suas próprias dificuldades. Eles se vêem igualmente como “fonte”, e isso os valoriza. A escolha dessa mistura tornou-se a característica do Laboratório de Teatro; nosso constante trabalho e objetivo é que cada um encontre seu lugar nessa organização. O equilíbrio é possível e o lugar dado a cada um é ainda melhor pela duração do trabalho que escolhemos: cada projeto de criação dura um ano e meio, cabendo a nós escolher diferentes destaques e encontros intermediários com o público. É nessa duração que o equilíbrio é obtido, assim como a qualidade artística do conjunto e os progressos de cada um. Essa duração de um ano e meio poderia causar medo, se fosse colocada imediatamente, mas ela se impõe, ela mesma, aos poucos e de acordo com o desejo dos jovens de querer cumpri-la. Por enquanto, Miguel Angel Sevilla encontra um meio de colocar cada um dentro da peça. A equipe supervisora considera as particularidades de uns e de outros, e o trabalho alterna o tempo de ensaio com todos juntos ou individualmente, mas sempre sob o olhar de todos e com sessões individuais comigo. Esses momentos individuais são muito intensos e muito importantes; eles me ajudam a não perder de vista a pessoa que poderia se sentir apagada no projeto.

**D.M.:** Para concluir, o palco não oferece aos adolescentes e jovens adultos, através dessa experiência única do teatro, a oportunidade de atualizar seus afetos em um contexto seguro, garantindo uma memória coletiva, conjugando mitos, rituais, dança, música e literatura?

**N.S.:** Sim, com certeza. É nesse conjunto, que chamamos de arte e cultura, que eles descobrem que a vida é uma bela aventura a percorrer, o que, sem dúvida, já sabiam.

## REFERÊNCIAS

- ANZIEU D., *O grupo e o inconsciente: O imaginário do grupo*, Ed. Dunod, Paris, 1999.
- ARTAUD A., *O teatro e seu duplo*, Ed. Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1985.
- BOYE K., *kallocaine*, Ed. Les Moutons Électriques, Bordeaux, 2016.
- BRADBURY R., *Fahrenheit 451*, Ed. Gallimard, Paris, 2000.
- BROOK P., *O espaço vazio. Escritos sobre o teatro*, Ed. Seuil, Paris, 1968.
- BURGESS A., *A laranja mecânica*, Ed. Robert Laffont, Paris, 2010.
- CHARTON H., *Alain Knapp e a liberdade na improvisação teatral*, Ed. Garnier, Paris, 2017.
- FREUD S., *O mal estar na cultura*, Ed. PUF, Paris, 2010.
- GARCIA-FONS T., Gassmann X., « *Adolescência criativa* », *Carta da infância e da adolescência*, Ed. ERES, Paris, 2007
- GRIMM J., GRIMM, W., *Contos para as crianças e a casa*, coll. « Fantástico », Ed. Corti, Paris, 2009.
- HUXLEY A., *O admirável mundo novo*, Ed. Livre de Poche, Paris, 2001.
- KLEIN JP., *Teatro e dramaterapia*, Ed. PUF, Paris, 2015.
- KNAPP A., A.K., *Uma escola de criação teatral*, Ed. Actes Sud Papiers, caderno n°7 Arles, 1993.
- ORWELL G., *1984*. Ed. Gallimard, Paris, 1972.
- RILKE RM., « *Partida* », *em novos poemas I*, Ed. Gallimard, coll. « Ed. Pléiade », Paris, 1997.
- STANISLAVSK C., « *A construção do personagem* », *em Cadernos de nota sobre O jardim das cerejas e As três irmãs*, Ed. Aux Forges de Volcan, Paris, 2011.



## PAISAGEM CONCEITUAL: CONSTRUÇÃO TEÓRICA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### CONCEPTUAL LANDSCAPE: THEORETICAL CONSTRUCTION AND ITS UTILIZATION IN EDUCATION

Luiz Antonio Botelho Andrade<sup>67</sup>

#### Resumo

Analisamos os diferentes significados expressos para o termo conceito e, a partir de uma síntese, construímos uma formulação original para o conceito de conceito, denominado aqui, metaforicamente, de paisagem conceitual. No contexto desta reflexão epistemológica, postulamos que as paisagens conceituais se sobrepõem aos conceitos semânticos, exclusivos, hipotéticos, operacionais e heurísticos e que, ao permitir ao observador um duplo olhar, para o passado e para o futuro, elas podem se tornar um bom guia cartográfico para deslocamentos teóricos, projetos de pesquisa e de ensino e, assim, contribuir para a atividade docente e a socialização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Conceito. Paisagem conceitual. Experiência. Conhecimento.

#### Abstract

We analyze the different meanings expressed for the term concept and, from a synthesis, we constructed an original formulation for the concept of concept, here termed metaphorically of conceptual landscape. In the context of this epistemological reflection, we postulate that conceptual landscapes overlap with semantics, exclusives, hypotheticals, operationals and heuristics concepts, and that, by allowing the observer to double look at the past and the future, they can become a good guide cartography for theoretical displacements, elaboration of research and teaching projects and, thus, contribute to the teaching activity and the socialization of knowledge.

**Keywords:** Concept. Conceptual landscape. Experience. Knowledge.

---

<sup>67</sup> Biólogo, Doutor em Imunologia pelo Instituto Pasteur, Professor Associado III do Departamento de Imunobiologia da UFF, membro do Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão da UFF, membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE). Tem experiência no ensino de ciências, educação inclusiva, epistemologia, produção de filme educativo e divulgação científica. Atual Presidente da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão – ABDIn. E-mail: labauff@yahoo.com.br

## Introdução

São inúmeras as teorias formuladas por diferentes escolas filosóficas, desde a antiguidade, com vistas a explicar a gênese, a produção, o significado e a utilização dos conceitos na linguagem cotidiana e de seu uso mais particular na filosofia, na arte, na ciência e na educação (ABBAGNAMO, 2007). No entanto, nenhuma teoria foi capaz de dar conta das formas tão diversas conforme os conceitos são utilizados nos diferentes sistemas de conhecimento (VUILLEMIN, 1997).

Ainda que não tenhamos a pretensão de construir e propor uma teoria sobre conceito, decidimos aprofundar nossa compreensão sobre o significado e uso deste termo por considerá-lo, de um lado, abstrato, polissêmico e de difícil entendimento mas, por outro, de fundamental importância para a construção e a socialização do conhecimento em todas as áreas do saber humano, ressaltando, assim, o seu uso indispensável na educação.

O conceito, enquanto termo linguístico, está logicamente vinculado à linguagem pelo simples fato de que toda distinção e nomeação são feitas por um ou mais observadores – na linguagem. Logo, quando distinguimos os sentidos do termo “conceito” vis-à-vis de outros termos com significados parecidos - noção, ideia, definição - mas distintos, o fazemos na condição de observadores, ou seja, na linguagem. Retorna-se à linguagem quando constatamos, através de nossas distinções, que os conceitos são objetos mentais e produtos do discurso, portanto, se encontram inseridos no domínio da linguagem (EICHEVERRIA, 1994).

Um marco importante da historicidade do que modernamente denominamos de conceito e sua vinculação com a linguagem teve início na Grécia antiga, com Aristóteles (384 - 322 a.C). Para este filósofo, nós, seres humanos, somos dotados de uma dupla semiótica que nos capacita a falar e a escrever sobre as coisas do mundo, por meio de símbolos linguísticos. No entanto, esta prática denotativa, de falar e escrever sobre alguma coisa, poderia ser dificultada, e mesmo obstaculizada, por uma diferença crucial entre o mundo das coisas e o mundo da linguagem, qual seja: embora o mundo e a linguagem sejam infinitos em suas possibilidades constitutivas (mundo dos objetos) e descritivas (mundo da linguagem), há uma defasagem potencial na prática cotidiana que impediria a linguagem de dar conta, em tempo real, da infinitude do mundo dos objetos,

acrescidos dos acontecimentos. Na impossibilidade desse “dar conta”, o que fazemos é utilizar o artifício linguístico de inventar nomes gerais e/ou conceitos para agrupar e designar objetos semelhantes e, com isto, descrever o mundo, segundo nossa real capacidade de memória. Como diria Aristóteles, o nome geral apazigua a memória (ULPIANO, 1989a, b). Jorge Luís Borges (1997) foi ao encontro deste problema quando escreveu o conto “Fumes, o memorioso”, no qual o autor relata a estória de um indivíduo que se lembrava dos mínimos detalhes de tudo, desde sempre, mas que, por isso mesmo, não conseguia pensar.

Embora Aristóteles não tenha usado a palavra conceito (nome latino), o nome geral foi a primeira reflexão sobre conceito, pensado, então, como um artifício para que a linguagem pudesse dar conta da infinitude do mundo (objetos e acontecimentos), em todas suas possibilidades descritivas, criativas e comunicacionais (ULPIANO, 1989a, b). Aristóteles contribuiu também com a concepção de conceito como essência das coisas (ABBAGNAMO, 2007). Neste sentido, para Aristóteles, o conceito se identifica com a essência da coisa denotada, aquilo com o qual todo ser não pode ser diferente do que é posto que ele é constituído por uma essência, ou substância necessária, distinta e distintiva (ABBAGNAMO, 2007). Bertrand Russel (1977) vai tratar este problema como a consciência dos particulares versus a consciência dos universais. Para este autor, “a consciência dos universais chama-se conceber, e o universal que de que temos consciência chama-se conceito” (RUSSEL, 1977, p.218).

Várias outras interpretações estruturais, funcionais e instrumentais têm sido propostas para os conceitos ressaltando as capacidades dos mesmos para descrever, comunicar, organizar, representar, criar, classificar, modelar e até mesmo prever a regularidade de certos acontecimentos, como no caso de certas teorias científicas nas quais o conceito é a própria lei que rege a fenomenologia observada – a relatividade, por exemplo (ABBAGNAMO, 2007).

### **Paisagem conceitual: uma metáfora para o conceito de conceito**

Muitos estudos abordam a relação constitutiva entre metáfora e conceito (LAKOFF e JOHNSON, 2002; FELTES et al. 2014) e, portanto, nos servimos de uma metáfora – paisagem conceitual – para pensar e construir o conceito de conceito (KEIL;

WILSON, 2000). Tomamos isto como um problema importante por considerar que o conceito de conceito é abstrato e de difícil compreensão e, no que tange ao nosso interesse como educador, acreditamos que a sua compreensão possa facilitar o processo ensino aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas ciências.

Ainda que a expressão “paisagem conceitual” tenha sido utilizada na língua inglesa (*conceptual landscape*) no domínio das artes (pintura e fotografia) e em estudos de pesquisa documental e sistematização de documentos (MICHEL al. 2008; POOLE, 2016), não encontramos o seu uso em nenhuma abordagem epistemológica e, portanto, a nossa construção teórica tem um grau de originalidade.

A partir da Teoria das Metáforas Conceituais (TMC), proposta originalmente por Lakoff e Johnson, em 2002, e das contribuições de outros autores para esta Teoria (ORTONI, 1993; FELTES et al. 2014), podemos inferir que a partir do domínio fonte “Compreender é Ver” derivam metáforas secundárias e enunciados metafóricos do domínio alvo que fazem alusão tanto ao aprimoramento do ver – “os conceitos são lentes cognitivas que nos auxiliam a enxergar o mundo” –, quanto à delimitação do que é visto, ou construído pelo pensamento: “os conceitos são construções do espírito”; “os conceitos são unidades de comunicação e/ou de conhecimento”; “os conceitos são tijolos elementares do universo intelectual do ser humano”. Ainda que os enunciados metafóricos anteriormente citados nos auxiliem na compreensão da abstração que, normalmente, denominamos de conceito, decidimos ampliar esta compressão com a construção de uma outra metáfora secundária em alusão ao que é visto – conceito é paisagem – e da expressão metafórica derivada – paisagem conceitual – para aprofundar nossa discussão sobre os conceitos e, quiçá, chegar a uma compreensão ainda mais apurada deste termo.

A ideia de paisagem, como metáfora para a compreensão de conceitos abstratos na área científica, foi utilizada inicialmente por Sauer (1925) no clássico “A Morfologia da Paisagem”, ao argumentar que a paisagem geográfica é formada pelo conjunto de formas naturais e culturais associadas a uma determinada área geográfica. Tim Ingold (1993), também adotou o termo paisagem cultural para criticar a oposição entre natureza e cultura e Waddington (1959), trabalhou a ideia de paisagem epigenética para explicar a epigênese e os caminhos epigenéticos possíveis que um organismo pode trilhar durante o seu desenvolvimento ontogenético. Mais recentemente, Cosgrove (1989) ressalta a

semiótica da paisagem para expressar uma leitura e interpretação desta como texto e/ou documento social.

Em “Temporalidade da Paisagem” (1993), Tim Ingold se refere às paisagens como um ato de memória, relacionado ao engajamento e ao agenciamento do observador no território, “em um ambiente impregnado de passado”. Assim, a paisagem, enquanto conceito amplo, não indica um mundo externo e acabado, independente dos seres que o habitam, tampouco imagens ou ideias estáticas sobre ele. Elas são construções mentais e culturais derivadas da práxis do viver no mundo. Neste sentido de engajamento e agenciamento do observador, a paisagem deixa de ser uma unidade de observação passiva para incorporar e encarnar, na razão corpórea, os ciclos, os movimentos naturais, assim como as percepções derivadas da práxis do viver humano em uma determinada cultura (VARELA et al. 2003). É com esta perspectiva e entendimento que construímos o enredo metafórico “paisagem conceitual” para pensar o conceito de conceito.

Com relação à gênese dos conceitos, ela é complexa e perpassa várias fases e estádios de desenvolvimento, desde à criança ao adulto, com um amadurecimento quase completo na adolescência (VYGOTSKY, 1989). Sobre estas etapas e estádios, o referido autor faz distinções entre o pensamento por sincréticos, por complexos, por pseudo-conceitos, por conceitos potenciais e por verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 1989). O referido autor nos ensina, ainda, que as formas primitivas de pensamento sincrético e por complexos vão diminuindo até a adolescência, ao mesmo tempo em que se estabelece o modo pelo qual o adolescente, e depois o adulto, fazem uso dos verdadeiros conceitos. No entanto, Vygotsky (1989) faz uma ressalva ao afirmar que estas etapas não seguem mecanicamente um fluxo linear, determinístico e determinado, em que cada fase começa quando termina a anterior. O processo é complexo e as várias formas podem mesmo coexistir na fase adulta.

Uma suposição comum, porém equivocada, é a crença de que os conceitos são livres criações simbólicas, independente da práxis do viver humano em um determinado contexto. Ao contrário, vários estudos mostram que estas criações estão, também, estruturadas em termos de padrões corporais, estados emocionais e contextos históricos (LAKOFF e JOHNSON, 2002; NIEDENTHAL, 2008; VYGOTSKY, 1989, ALVARENGA et al., 2014).

A paisagem conceitual se enquadra na reflexão epistemológica de Andrade (2018) quando o autor define o conhecimento como o:

produto do conhecer cultural humano, expresso através de enredos explicativos para enredos fenomênicos e de formulações conceituais, estando também incluso neste gênero de produto os objetos artísticos, mitológicos, religiosos, filosóficos, tecnológicos e científicos, abstratos ou concretos, criados ou recriados, aceitos e utilizados por uma determinada comunidade humana, mesmo que provisoriamente (p. 123).

E quando ele propõe um mecanismo gerativo para o fenômeno do conhecimento, qual seja:

um caminho processual humano, construtivo e criativo, mediado por passos e/ou sequências lógicas concatenadas de fazeres, dizeres e saberes, em resposta a uma demanda, pergunta, objetivo ou desejo, cujo produto explica, conceitua e/ou satisfaz o demandante e a comunidade que faz uso deste produto, mesmo que provisoriamente” (ANDRADE, 2018, p. 131).

Ao assumirmos a metáfora do caminho para pensar o mecanismo pelo qual o conhecimento é produzido, vislumbramos a ideia, também metafórica, de que o caminho pode se abrir, de vez em quando, em paisagens que ampliam o olhar epistemológico, ou seja, um “lugar de parada, de síntese provisória, inacabada e em vias de recomeçar” (SANCOVSKI e KASTRUP, 2008). Este foi o “insight” para concebermos o conceito de conceito como paisagem conceitual.

Há de se fazer um alerta para afirmar que esta paisagem metafórica não deve ser tomada como uma imagem espontânea, capturada e fotografada por todo aquele ou aquela que cruza um determinado caminho do conhecimento. Como nos ensina Vygotsky (1989), o conceito aparece como resultado de um esforço mental e não como uma imagem gratuita, capturada como uma fotografia da realidade. O cérebro não age como máquina fotográfica de captação e revelação de fotografias e o pensamento, enquanto processo e fenômeno emergente, não opera através da combinação simples e mecânica de folhear fotografias já captadas e armazenadas como se fosse um álbum. Pelo contrário, os processos do pensamento surgem com a linguagem e os conceitos são produtos deste processo que constitui o próprio pensamento. Este círculo virtuoso, proposto por Vygotsky (1989), se assemelha à recursividade das “coordenações de coordenações

condutuais consensuais” proposta por Maturana e Varela (1995), ao definir a linguagem. O traço comum entre os dois processos é a utilização funcional da palavra como meio de orientação voluntária da atenção – como meio de abstrair, isolar, sintetizar e simbolizar esses traços como símbolos. É importante ressaltar que os símbolos, para estes autores, emergem de um processo histórico e, assim, não são concebidos *a priori*. O conceito, da mesma forma, não surge como uma simples associação da palavra com os objetos da realidade, ele deve ser, necessariamente, construído. A semelhança entre o construtivismo histórico-cultural de Vygotsky (2007) e o autopoietico de Maturana e Varela (1995), especialmente na abordagem enativa (atuacionista) do segundo (VARELA et al. 2003), já foi apontado anteriormente por Sancovschi e Kastrup (2008). As referidas autoras mostram que tanto Vygotsky quanto Maturana e Varela, mesmo separados geográfica e historicamente, compreenderam que a cognição, a aprendizagem e a formação de conceitos são processos, são caminhos tortuosos, cheios de idas e vindas, com atalhos e um emaranhado de voltas que se entrelaçam como um rizoma (DELEUZE e GUATARRI, 1995), uma rede (CAPRA, 2002; LEVI, 2006) ou uma árvore do conhecimento (MATURANA e VARELA, 1995).

Destarte, convidamos o leitor para seguir os nossos passos (pressupostos) para compreender melhor o que estamos denominando de “Paisagem Conceitual”:

1. O conceito é um termo ou expressão linguística. Usamos expressão linguística para afirmar que a construção e a emergência do conceito ocorrem entre sujeitos na linguagem, no sentido lato do linguajar, ou seja, incluindo todas as linguagens escritas, orais e gestual-visuais, como no caso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
2. A relação entre linguagem e conceito surge como uma coemergência cognitiva entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e o mundo, engendrando o que apontamos anteriormente como representações, criações, avaliações e classificações;
3. A gênese do conceito surge na práxis do viver humano na linguagem, explicando, assim, o surgimento de objetos de pensamento e formulações conceituais mais universais, ou mais restritivas, dependendo da teoria subjacente e de seu uso por uma determinada comunidade;
4. Enquanto símbolos linguísticos e operadores de enlaces cognitivos, os conceitos favorecem a comunicação entre sujeitos, criando redes de produção e socialização do conhecimento;
5. A utilização de metáforas, além de ser muito comum em todas as línguas, auxilia a compreensão de conceitos abstratos como o próprio conceito de conceito, denominado aqui de paisagem conceitual;

6. Paisagens conceituais são paradas reflexivas e sínteses, com direito à saltos e atalhos, no caminho do conhecimento.

Se os pressupostos parciais explicitados acima foram seguidos e aceitos pelo leitor, o conceito de conceito, denominado aqui de Paisagem Conceitual, se enuncia como: Termo, ou expressão linguística, capaz de nomear, representar, criar, apreciar e comunicar um objeto de pensamento para o próprio sujeito que o expressa, ou para um interlocutor, significando para ambos o próprio objeto em questão, ou o processo pelo qual este objeto foi criado, identificado, descrito, nomeado, classificado e apreciado, como uma síntese, no caminho construtivo do conhecimento.

### **Paisagem conceitual e o seu uso na educação**

Em nossa construção teórica, a paisagem conceitual surge como uma “parada reflexiva” no caminho construtivo do conhecimento. Quando surge, como produto da experiência e de uma intensa reflexão, ela possibilita um olhar atento, analítico e ampliado, tanto do passado, ao revelar o caminho trilhado para se chegar àquela posição epistemológica onde o autor se encontra, quanto do futuro, ao descortinar inúmeras possibilidades, perguntas e novos caminhos de abordagem, em passos subsequentes – sua heurística.

Para explicar melhor esta dupla mirada (passado e futuro), a partir das paisagens conceituais, daremos alguns exemplos retirados das obras de três autores que muito contribuíram para o campo da educação, quais sejam: o americano John Dewey (1859 – 1952), o brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997) e o chileno Humberto Maturana. Embora tenham diferentes formações acadêmicas, eles se destacaram como educadores em diferentes contextos sociais, compartilham: uma epistemologia que valoriza o pensar reflexivo e o atuar do aprendiz, no mundo; uma concepção ética de respeito ao ser do aprendiz; e um posicionamento político de elogio à democracia e à prática da liberdade.

Para Dewey (1959), a educação é “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (p.83).

Para Freire (2002), em sua oralidade dialética, educar

é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (p. 25).

Para Maturana (1997), o educar

se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (p. 29).

Há de se ressaltar que não é nossa intenção fazer um resumo das obras destes três pensadores, o que nos propomos a fazer, mantendo a coerência deste ensaio, é apontar e comentar, dentre as várias paisagens conceituais identificadas nas suas respectivas obras, algumas poucas para expandir e, assim, oferecê-las como exemplos aos nossos leitores.

Assim, em Dewey, podemos destacar como paisagens conceituais: “experiência”, “problematização”, “princípio da continuidade”, “liberdade intelectual”, “educação progressiva”, “hábito”, entre outras (DEWEY, 1953, 1958, 1959a, b, 1979a, b, 1980). Destacamos a “experiência” e, como consequência lógica conectada pelo próprio autor no enunciado de sua concepção de educação, a “reconstrução da experiência”.

Em Freire, podemos destacar: “problematização”, “palavra geradora”, “educação bancária”, “educação como prática da liberdade”, “conscientização”, “dialética”, “autonomia”, entre outras (FREIRE, 1969, 1970, 1992, 1998). Para o nosso interesse aqui, escolhemos a “conscientização”.

Em Maturana, destacam-se: “autopoiesis”, “fechamento operacional”, “acoplamento estrutural”, “deriva natural”, “objetividade entre parênteses”, entre outras (MATURANA, 1997, 2000, 2001, 2002). Focamos os sentidos na autopoiesis, pois foi a partir da construção desta paisagem conceitual que o autor vislumbrou e percorreu outros caminhos no âmbito da biologia e fora dela.

Escolhidas as três paisagens conceituais nas obras dos educadores, o nosso desafio intelectual será o de mostrar como cada um chegou a cada uma delas e o que foi descortinado a partir de então.

### **Experiência, como paisagem conceitual, em Dewey**

Nascido em 1859, John Dewey foi educado em um contexto que valorizava a prática religiosa e o fazer prático. Iniciou sua formação acadêmica na Universidade de Vermont, tendo despertado para a filosofia a partir da leitura de textos sobre o darwinismo (Teoria Evolutiva) e psicologia biológica (Teoria Pragmática do Conhecimento) que lhe mostraram uma concepção relativamente nova de “vida em ação”. Seguindo a carreira acadêmica, doutorou-se pela Universidade Johns Hopkins, em 1884, defendendo uma tese sobre o filósofo alemão Immanuel Kant. A partir de sua crítica aos pressupostos da lógica pura, que valorizavam o pensamento em si, como se este fosse derivado de uma estrutura inerente ao sujeito, e não do resultado de situações de conflitos intermitentes advindos do acoplamento de ciclos fisiológicos e socioambientais, ele acabou por aderir ao pragmatismo (MURARO, 2008). Este termo, pragmatismo, de origem etimológica grega – *pragmata*, significando ação, de onde deriva a palavra prática, foi introduzido na literatura por Peirce, em 1878, para afirmar a relação entre conhecimento e conduta humana (JAMES, 1879). No âmbito desta corrente filosófica, Dewey vai afirmar que o lógico é expressão orgânica e inerente do prático e a mente não é estática e nem tampouco uma substância que, de algum modo, se distingue do corpo, em seu devir na cultura e na história (MURARO, 2008). Com este arcabouço teórico, ele afirmou também a sua emancipação do idealismo e das demais correntes dualistas que, especialmente em Descartes, separavam a mente do corpo (*res cogitans* e *res extensa*). Para Dewey, o conhecimento é produto do fazer humano e não de um estado transcendental. Para ele, o conhecimento é produzido a partir de respostas naturais do organismo, em situações de dúvidas e desafios, para as quais o organismo responde com investigação e ação (conduta), na experiência e na reconstrução da experiência (DEWEY, 1953 e 1958).

O pragmatismo deweyano concebe o homem como um ser de vontade e autônomo mas, essencialmente, social e, portanto, que atua sobre o mundo por meio de experiências individuais e compartilhadas, daí a importância que a paisagem conceitual

“experiência” adquire em sua filosofia, marcada pela supressão de todos os dualismos encontrados na filosofia tradicional: espírito / corpo; inteligência / ação; teoria / prática; saber / fazer (DEWEY, 1958).

Para se compreender a experiência em Dewey, é necessário compreender o que o autor nos ensina e alerta quando afirma que nem todo arco ação-reação-ação do sujeito produz aprendizado significativo. Para que isto ocorra, é necessário um esforço intelectual (reflexão) para descobrir as relações inerentes ao processo, como um todo, ou às associações particulares inferidas sobre o mesmo, o que caracterizaria a experiência reflexiva. Nesta mesma linha de pensamento, Dewey nos fornece também o que, na sua experiência como educador, se torna impedimentos para as experiências reflexivas: rotina mecânica e procedimentos coercitivos sobre o aprendiz posto que, em ambos, há uma recusa, por parte do aprendiz, em reconhecer a sua responsabilidade sobre as consequências oriundas das ações que se estabelecem na própria experiência (DEWEY, 1979b). Esta responsabilidade só é assumida pelo aprendiz quando o esforço da reflexão busca um significado na sua própria experiência. Assim, “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa desta interação do organismo e o ambiente que, quando se realiza plenamente, é uma transformação da interação, em participação e comunicação” (DEWEY, 1953, p.22).

Se o registro simbólico da experiência permite que ela possa ser comunicada por meio da linguagem (meta educacional), e também reconstruída pelo próprio sujeito, como uma experiência da experiência, surge-se assim a definição de Dewey para a educação, anteriormente enunciada, e a sua principal consequência para o aprendiz: “identificação simpática com o seu próprio destino” (DEWEY, 1979b, p. 161).

### **Conscientização, como paisagem conceitual, em Freire**

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu de uma família de classe média, na cidade de Recife (Pernambuco). Ele afirma que seus pais lhe deram um belo testemunho de respeito e querer-bem que o marcou para sempre. Ainda que tenha sofrido algumas dificuldades iniciais para estudar, formou-se em Direito, mas optou por não exercer essa profissão. Envolto em outra paixão – a educação – dedicou-se primeiramente aos problemas de gramática e linguagem, tornando-se professor de língua portuguesa aos 19

anos. Mais tarde, já trabalhando no Serviço Social da Indústria (SESI), sentiu-se desafiado por várias questões político-educacionais, especialmente o analfabetismo. Da preocupação à ação, Paulo Freire envolveu-se inteiramente com a alfabetização de adultos. A partir de suas experiências no campo educacional, produziu um caminho pedagógico no qual o alfabetizando fosse capaz de apropriar-se criticamente do próprio processo de alfabetização, como um ato de sua criação (GADOTTI, 1996; FREIRE, 2002; BLOIS, 2005).

Mais tarde, início da década de 60, já tendo desenvolvido uma concepção e uma prática educativa emancipadora, que o tornaria internacionalmente conhecido, e estando engajado em ações educativas que demonstravam que a leitura da palavra não poderia estar desvinculada da leitura do mundo, foi considerado como subversivo pelo regime militar, iniciado com o golpe de 64. Foi preso e, mais tarde, obrigado a exilar-se. Depois, já na condição de exilado, Freire nunca perdeu seu compromisso com os excluídos, estando eles na Bolívia, Chile, México, São Tomé e Príncipe, Moçambique, etc. Por suas andanças e práxis libertária transformou-se em um andarilho da esperança (GADOTTI, 1996; BLOIS, 2005).

Depois do seu retorno ao Brasil, após 16 anos de exílio, manteve a coerência política e seu grande compromisso com a causa da educação. Atuou de forma intensa em vários lugares e de muitas formas: militante, professor, administrador e escritor. Pouco antes de sua morte, em dia 2 de maio de 1997, Paulo Freire teria dito: “Eu nunca poderia imaginar a educação sem amor. Sou um educador, acima de tudo, porque amo” (MAYO, 2004).

Para se compreender a conscientização como paisagem conceitual em Freire torna-se necessário, primeiramente, apontar a grande influência das dialéticas de Hegel e de Marx no pensamento e na práxis educativa do autor (ANDRADE, 2005). Assim, para Freire, a educação é entendida como um processo que deve, necessariamente, levar o indivíduo a reconhecer não só a sua condição de indivíduo no mundo, mas, também, a sua condição de agente que cria o mundo. Chega-se a esse duplo reconhecimento através do movimento dialético das contradições internas entre a razão e o mundo material e das condições materiais do mundo, em que a razão existe. Assim, segundo a concepção freireana, o ato de leitura não pode estar dissociado da leitura do mundo e não se trata apenas de ler e conhecer as coisas do mundo mas, efetivamente, o de transformá-lo – o

que inscreve a educação como prática da liberdade. Freire compreendeu, no entanto, os limites da educação para operar o processo de mudança em condições objetivas desfavoráveis, razão pela qual direcionou sua atenção para o que ele a conscientização (FREIRE, 1969, 1970, 1992). Ainda que o termo conscientização, entendido como um processo pedagógico que desafia o aprendiz para que este se descubra enquanto corpo consciente de si mesmo e agente transformação do mundo, não tenha sido inventado por Paulo Freire (GADOTTI, 2001), o referido autor ressignificou, expandiu e o utilizou com tanta frequência para exprimir suas posições político-pedagógica que nós julgamos, a partir dos critérios explicitados neste ensaio, considerá-lo como uma paisagem conceitual na obra do autor. Para Freire, “não é possível compreender a vida social fora da existência dos antagonismos, fora da existência dos conflitos” (BLOIS, 2005, p. 44). É possível assumir um sentido amplo para o termo conflito e incorporar a ele a noção de problema, de situação problemática ou desafiadora. Na verdade, diz Freire, “o conflito parteja, é a parteira mesmo da consciência” (BLOIS, 2005, pg. 43). Dito isto, pode-se afirmar que, para Paulo Freire, “não há vida sem conflitos” e, no âmbito humano, são os conflitos e os problemas que, ao desafiarem o homem em sua relação com o mundo, facilitam o desencadeamento de um processo que alcança um certo patamar ou estado de consciência. A este processo, que pode ser variado, dependendo dos indivíduos em ação e das circunstâncias, denomina-se conscientização. É importante ressaltar que a conscientização não ocorre de forma automática, sempre que o indivíduo estiver diante de um conflito nem é, muito menos transferida. No entanto, pode-se facilitar o desencadeamento do processo de conscientização através da problematização. Isso explicaria a insistência de Freire para a importância dos educadores-educandos se disporem, junto aos seus educandos-educadores, a uma problematização sistemática e permanente, pois, como dizia ele: “a problematização é a tal ponto dialética que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo” (FREIRE, 2002, p. 82).

No entanto, ele nos fez um alerta, qual seja,

a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1992, p.103).

Destarte, se a palavra conscientização, em sua acepção original, fazia referência a uma tomada de consciência – uma apreensão crítica da realidade – em Paulo Freire, ela se converte, também, em uma prática de liberdade.

### **Autopoiesis, como paisagem conceitual, em Maturana**

Humberto Maturana Romecín nasceu em Santiago do Chile, em 1928, de uma família de classe média. Tendo em vista a separação de seus pais, ainda na infância, foi criado quase que exclusivamente por sua mãe, de quem guarda lembranças de uma relação amorosa e de grande respeito para com a autonomia dos filhos, o que o marcou, profundamente, por toda vida.

Estudou medicina, no Chile, até o 4<sup>o</sup> ano e graduou-se em biologia, na Inglaterra. Doutorou-se na Universidade de Harvard e participou de um dos mais famosos grupos de neurobiologia da década de 1950. Sua curiosidade científica foi despertada, desde muito cedo, para duas questões fundamentais: a percepção e as relações constitutivas dos seres vivos. A partir das reflexões suscitadas por estas duas questões, elaborou todo um arcabouço teórico denominado Biologia da Cognição (MATURANA, 2001; MATURANA e VARELA, 1980).

Para se compreender o paradigma da Biologia da Cognição, incluindo o seu uso e aplicação em outras áreas do conhecimento, torna-se necessário aprender um conceito fundamental, qual seja, autopoiesis. Assumindo que aprender não é memorizar enunciados nem definições, reconstruímos o caminho pelo qual Humberto Maturana construiu o referido conceito, em parceria com Francisco Varela, no Chile. Visto que este caminho de construção é muito longo para descrever neste ensaio, vamos resumir a história em algumas poucas etapas que consideramos importantes, chamando atenção para o caminho processual de construção do conceito e, como estamos propondo aqui, ressaltando o seu valor heurístico como paisagem conceitual.

## Pergunta

Nos idos da década de 1960, quando Maturana já havia retornado ao Chile depois de um longo período de formação na Inglaterra, consta que, quando o professor foi perguntado por um jovem estudante chileno sobre "o que é um ser vivo?", ele respondeu a pergunta com honestidade intelectual afirmando que não sabia responder, que ao seu ver a Biologia não tinha uma resposta e que, portanto, tratava-se de uma pergunta muito importante. Na sequência ele solicitou ao estudante que lhe desse um ano para pensar sobre o assunto e que o mesmo se matriculasse na disciplina no ano seguinte, quando esperava ter uma resposta satisfatória. Há de se ressaltar que, na década de 60, e diríamos que até hoje, a resposta clássica da Biologia para a pergunta se resume a uma lista de predicados sobre o vivo, tais como: nascer, crescer, reproduzir e morrer. Esta resposta clássica não satisfazia Maturana, pois o mesmo considerava que a pergunta solicitava uma explicação e não uma lista de características do vivo.

## Organização

Durante o ano reflexivo, Maturana buscou investigar a questão de várias maneiras. Se uma lista de predicados não era a resposta, o que ele deveria procurar, ou elaborar, para responder à pergunta formulada pelo estudante? Um grande avanço foi dado quando, partindo da premissa que uma só palavra - vida - é usada para denotar todas as espécies que compõem a biodiversidade do planeta, ele formulou a hipótese de que todos os seres vivos compartilham uma mesma organização e passou, então, a se perguntar que organização seria essa.

Em conversa com um amigo microbiologista – Antônio Contreras – Maturana aprendeu sobre o dogma que imperava na biologia naquele momento, qual seja, a sequência linear do DNA codificando PROTEÍNAS. Antônio Contreras lhe mostrava como o DNA era transcrito em RNA e este traduzido em PROTEÍNAS. Na conversa, Maturana lhe fez uma pergunta lógica mas, de alguma forma, perturbadora: “Antônio, quem produz o DNA?”. “Ora”, respondeu Antônio, “as enzimas”. “E o que são as enzimas?”, perguntou Maturana. “Proteínas”, respondeu Antônio. Maturana, então, pensou um pouco e já como um primeiro “insight” do que ele buscava – uma organização comum a todos os seres

vivos – afirmou: “a sequência linear e hierárquica entre estas biomoléculas não condiz com a dinâmica molecular interna à célula pois, a rigor, esta dinâmica é circular, ou seja, o DNA influencia na produção das PROTEÍNAS e estas na produção do DNA”. A ideia de uma circularidade para a organização que ele buscava compreender estava, assim, concebida. Ainda que a conversa sobre a codificação das proteínas pelo DNA tenha sido muito proveitosa, foi a circularidade do sistema que despertou a atenção e a reflexão de Maturana para a organização que ele buscava.

Neste caminho reflexivo, ele fez uma distinção entre organização e estrutura, sendo a primeira (organização), pensada como as relações entre os componentes, ou as partes, de um determinado sistema, que permanecem invariantes no tempo (uma abstração). A segunda (estrutura), foi concebida como uma realização, uma efetivação concreta da primeira (organização). Assim, no caso do vivo, a estrutura é molecular. Neste caso, enquanto materialidade, a estrutura pode variar em seus constituintes desde que não comprometa a organização invariante que define o sistema vivo, enquanto uma unidade autônoma. Na continuidade de sua reflexão sobre a circularidade do sistema, ele avançou para a ideia de recursividade e, como uma marca distintiva do paradigma nascente – Biologia da Cognição – concebeu o fechamento operacional do sistema, denominado por ele de “clausura operacional”, rompendo com a ideia de instrução, de transferência, de input e output de informação (Maturana, 1997, 2001).

### **Explicação**

Partindo da premissa básica que a pergunta do estudante solicitava uma explicação, ou seja, um mecanismo gerativo que, posto a operar, gerasse o fenômeno a explicar, qual seja, o vivo, Maturana levou alguns meses para formular e nos oferecer a seguinte proposição explicativa para a fenomenologia do vivo e, por extensão, para o que ele denominou de organização do ser vivo: uma rede concatenada da produção de moléculas constitutivas, da produção de moléculas constitutivas, que regenera, continuamente, a rede molecular que as produz e, ao mesmo tempo, especifica o domínio, através de uma fronteira física, no qual esta mesma rede se realiza, determinando, assim, sua topologia no espaço físico (MATURANA e VARELA, 1980).

É importante notar que o mecanismo gerativo proposto acima enfatiza uma dinâmica molecular, recursiva, operacionalmente fechada, mas não especifica ou enfatiza nenhuma biomolécula. Para Maturana e Varela (1995), em qualquer lugar do universo onde ocorrer uma dinâmica molecular, tal qual esta que foi enunciada para definir a organização do ser vivo, poderá ser chamada de vida, independente do tipo de moléculas utilizadas em sua estrutura. Há de se ressaltar que, para Maturana, os seres vivos têm uma organização fechada, ou seja, não podem ser especificados de fora para dentro, mas são termodinamicamente abertos, ou seja, incorporam, processam e captam energia de outras biomoléculas que se entrecruzam com o sistema, sem modificar sua organização invariante (MATURANA, 1997; MATURANA e VARELA, 1995).

### **Nomeação**

Como nenhum autor havia formulado tal dinâmica e tal enunciado anteriormente, Maturana sentiu a necessidade de nomear o conceito recém construído. O nome surgiu durante uma conversa de Maturana com um casal de amigos. A mulher comentava que ela estava fazendo uma tese sobre D. Quixote e que o dilema do protagonista era o de estar sempre entre a luta e a poesia, entre a práxis e a poiesis. Eureka! Poiesis, do grego, criação. Faltava somente adicionar o sufixo auto, de próprio, para criar a palavra que ele buscava para nomear o conceito recém criado: autopoiesis. Este significa autocriação, autoprodução. Tal trabalho teórico o tornou internacionalmente conhecido.

O conceito de autopoiesis, aparentemente simples e ingênuo, criou e impulsionou todo um arcabouço teórico denominado de Biologia da Cognição, ganhou o mundo e vem influenciando diversas áreas do conhecimento, tais como: administração (BASTIAS, 2000); direito (LUHMANN, 1983; NEVES, 2003); educação (ANDRADE, 2005); epistemologia (MOREIRA, 2004); imunologia (VAZ; ANDRADE, 2017); inteligência artificial (DUPUY, 1996); linguística (EICHEVERRIA, 1994); neurobiologia (LETÉLIER et al. 2003); psicologia (SANCOVSHI e KASTRUP, 2008); sociologia (FREITAG, 1974), terapia de família (DELL, 1986), entre outros. É a partir desta constatação que dizemos que alguns conceitos se alargam por sua heurística e, portanto, podem ser entendidos como paisagens conceituais.

A partir da autopoiesis, Maturana rompeu radicalmente com o sentido habitual da noção de cognição – entendida como captação e processamento de informações do mundo exterior pelo organismo – e, no bojo desta ruptura, nos ofereceu um novo paradigma para compreensão deste fenômeno. Para este novo paradigma, a cognição é a ocorrência de um duplo ato de criação (*poiesis*) que configura tanto o vivo, quanto o mundo. Se o mundo no qual vivemos é criado com o nosso próprio viver, surge a indissociabilidade entre viver, fazer e conhecer. Neste sentido, não se pode mais evitar a analogia do fenômeno do conhecer com o trabalho do artista, pois só se conhece assim: em ato de criação – ato radical, porque nada preexiste a ele – nem o vivo, nem o mundo.

A aceitação do modelo explicativo traz enormes consequências para o nosso ser e para o nosso fazer cotidiano. Assim, no campo educacional, rompe-se com a ideia de instrução e/ou de transferência de informações de um emissor (professor) para um receptor (aluno), radicalizando o que se entende por construtivismo. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, surge uma epistemologia que leva em conta a biologia do observador. Enquanto uma reflexão sobre as relações humanas, surge uma explicação original para o fenômeno da linguagem.

Como a linguagem só pode surgir com a aceitação da legitimidade do outro, fundado na relação, ressalta-se a essencialidade do amor e da ética para o surgimento do fenômeno social. Para além destas temáticas, o novo instrumental teórico tem permitido o estudo de outras questões até então pouco abordadas como, por exemplo, a consciência (MATURANA, 2001; MATURANA; POERKSEN, 2004).

### **Considerações finais**

A construção da paisagem conceitual foi iniciada a partir de uma reflexão sobre o conhecimento, expressa com a metáfora: conhecimento é caminho. No âmbito desta reflexão, postulamos que as paisagens conceituais permitem ao caminhante uma dupla mirada, para o passado e para o futuro, e se torna, assim, um bom guia cartográfico para deslocamentos teóricos e planos de ação futuros. Quando se mira para o passado, é possível distinguir o caminho trilhado, os caminhos errantes, os obstáculos vencidos, as bifurcações e os atalhos. Quando se mira para o futuro, é possível formular novas perguntas, vislumbrar novos caminhos a serem trilhados e novas áreas a serem

exploradas. A ação pedagógica pode tirar proveito deste duplo movimento da atenção e do olhar, seja para servir de guia de construção / reconstrução do caminho pelo educando, seja para problematizar e orientar a abertura de novos caminhos a serem investigados e, quiçá, percorridos.

Ainda que as paisagens conceituais sejam conceitos, nem todos os conceitos se efetivam como paisagens conceituais. As paisagens conceituais se superpõem aos conceitos semânticos, exclusivos, hipotéticos, operacionais e heurísticos. Embora as paisagens conceituais possam revelar novos caminhos possíveis e configurar novos conceitos e até novas realidades, elas não se confundem e nem se apresentam com o mesmo status das rupturas paradigmáticas kuhnianas. Elas não se confundem, tampouco, com os mapas conceituais, ainda que possam ser utilizadas nos mesmos. Advogamos que a sua especificidade e funcionalidade possa contribuir para a educação, seja como formulação para o conceito de conceito, seja como instrumento de análise ou plano de ação docente na produção e socialização do conhecimento.

Na nossa experiência acadêmica, observamos que são poucos os autores que chegam a produzir paisagens conceituais em seus respectivos domínios de atuação, no entanto, quando estas paisagens conceituais são formuladas, elas se tornam mirantes de visitação de inúmeros aprendizes e mesmo de investigadores experientes naquela área do conhecimento. Exemplificamos esta utilização das paisagens conceituais, de forma breve, para ressaltar as contribuições de três expoentes – Dewey, Freire e Maturana, para a área da Educação. Estas paisagens conceituais servem como mirantes importantes para apreciar campos temáticos interdisciplinares, analisar criticamente as obras dos diferentes autores e, também, como instrumentos para elaboração de planos de aula, planejamento de disciplinas e projetos de investigação.

Não nos passa despercebido a possibilidade do docente e/ou discente, ao percorrer estes caminhos e alcançar estas paisagens conceituais, construir relações entre as mesmas e, de forma ampla, criar paisagens ainda maiores, que vão para além dos conceitos de conceitos – as paisagens epistemológicas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, L. A. B. **Conhecimento é caminho: da metáfora ao mecanismo gerativo.** Ciências & Cognição, Vol. 23(1) 117-137, ISSN 1806-5821, 2018, Disponível em: [http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1462/pdf\\_107](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1462/pdf_107), acessado em 7/5/2019.

ANDRADE, L.A.B. & SILVA, E.P. **O conhecer e o conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo.** Ciências & Cognição Vol. 4: 35-41, 2005a. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/508/279>, acessado em 13/4/2019.

ANDRADE, L.A.B. & SILVA, E. P. **Dialética, diálogo e conversa: consonâncias e dissonâncias epistemológicas entre Freire e Maturana.** Revista Educação Brasileira, 55, V.27, p.51-77, 2005b.

BASTIAS, L.E. **La autopoiesis en la organización: Fundamento teórico para la administración propuesto desde el paradigma sistema-cibernetico.** Anales del XVII Encuentro Nacional de Escuelas y Facultades de Administración y Economía, 2000.

BLOIS, M. M. **Reencontros com Paulo Freire e seus amigos.** Fundação Euclides da Cunha, Niterói, 2005.

BORGES, J. L. **Fumes, o memorioso.** In: Ficções. Editora Globo, São Paulo, 1997, Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/funes.htm>. Acessado em 30/5/2019.

CAPRA, F. **As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Editora Cultrix. São Paulo, 2002.

COSGROVE, D. **A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas,** 1989, In: Paisagem, Tempo e Cultura. Correa, R. L.; Rosendahl, Z. (Orgs.) Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

DELEUZE, G. e GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

DELEUZE, G. e GUATARRI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia,** vol. 1, Ed. 34, Rio de Janeiro, 1995.

DELL, P. **Bateson e Maturana: verso um fondazione biológica delle scienze sociali.** Terapia Familiare, 21:35-60, 1986.

DUPUY, J-P. **Nas origens das ciências cognitivas.** São Paulo: Unesp, 1996.

DEWEY, J. **Experience and nature.** New York: Dover Publications, Inc., 443p., 1958.

DEWEY, J. **Essays in experimental logic.** New York: Dover publications, 444p. 1953.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia.** Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Como pensamos e como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional. Atualidades pedagógicas; vol. 2. 292p., 1979a.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. Atualidades pedagógicas; vol. 21. 416p., 1979b.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural,. V. p.107 – 191, 1980.

EICHEVERRIA, R.. **La ontologia del language.** Dólmen ediciones, Santiago, Chile. 1994.

FELTES, H. P. M.; PELOSI, A. C. & LIMA, P. L. C. **Cognição e Metáfora: a Teoria da Metáfora Conceitual.** p. 88 - 113. In: Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e

percursos. Orgs: Pelosi, A. C.: Feltes, H. P. M & Farias, M. P. E. 2. ed., rev. e atual. Educs, Caxias do Sul, RS, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1998.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, P. e HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Editora Vozes, Petrópolis, 2003.

FREITAG, B. **Habermas e a teoria do conhecimento como teoria social. Debate e crítica**, Revista de Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, nº 4: 61- 82, 1974.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Cortez, São Paulo. Instituto Paulo Freire, Brasília, DF. UNESCO, 1996.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London/ New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2002.

JAMES, W. **Pragmatism, Revue Philosophique**, vol. VII (1879), traduzido por Mariconda, P. R. In: Os Pensadores, p.9 - 22, Abril Cultural, 1974.

KEIL, F. C. & WILSON, R. A. **The concept concept: the way ward path of cognitive science**, p.1 - 11, Blackwell Publishers Ltd. USA. 2000.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAKOFF, G. e JOHNSON. M. **Metáforas da vida cotidiana**, 360p., Mercado de Letras Edições, EDUC, Campinas, SP, 2002.

LETELIER, J. C.; MARAN, G. e MPODOZIS, J. Autopoietic and (MR) systems. *Journal of Theoretical Biology*. 222: 261-272, 2003.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**: Editora 34, Rio de Janeiro, 2006.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora**. Artmed, Porto Alegre, 2004.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1997.

MATURANA, H. **O que se observa depende do observador**. p.61 - 66. In: *Gaia – Uma teoria do conhecimento*. Editora Gaia, São Paulo, 2000.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Editora UFMG, Belo Horizonte. 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2002.

MATURANA, H. e POERKSEN, B. **From Being to Doing: The origins of the Biology of Cognition**. Carl-Auer system, Heidelberg, Germany, 2004.

MATURANA, H. e VARELA, F. **Autopoiesis and cognition. The realization of the living**. D. Reidel Publishing Co, Dordecht. Holland,1972/1980.

- MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Psy II, Campinas, 1995.
- MICHEL, I, S ;VARGO, S. L. e LUSCH, R. F. **Reconfiguration of the conceptual landscape: a tribute to the service logic of Richard Normann**. J. of the Acad. Mark. Sci. 36:152–155, 2008.
- MOREIRA, M. A. **A epistemologia de Maturana**. Ciência & Educação, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004.
- MURARO, D. **A importância social do conceito na concepção de filosofia e educação de John Dewey**, Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 2008.
- NEVES, M. **Von der Autopoiesis zur Allopoiesis des Rechts**. In: Rechtstheorie, Berlin, v. 34, n. 2, p. 245-268, 2003.
- NIEDENTHAL, P. M. **Emotion concepts**. In: Handbook of Emotion, eds M. Lewis, J. M., 2008.
- ORTONI, A. **Methaphor, language, and thought** In: Ortony, A (Org). Methaphor and thought. Cambridge University Press, 2<sup>a</sup> ed. Nova York, 1993.
- POLLIO, H. R.; SMITH, M. K. & POLLIO, M.R. **Figurative language and cognitive psychology**, In: Language and cognitive process, 5(2), 141 - 167, 1990.
- POOLE, A. H. **The Conceptual Landscape of Digital Curation**. Journal of Documentation, 72, no. 5, 2016. disponível em:  
[https://www.researchgate.net/profile/Alex\\_Poole/publication/301200534\\_The\\_Conceptual\\_Landscape\\_of\\_Digital\\_Curation/links/59ed01bc4585151983ccd819/The-Conceptual-Landscape-of-Digital-Curation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alex_Poole/publication/301200534_The_Conceptual_Landscape_of_Digital_Curation/links/59ed01bc4585151983ccd819/The-Conceptual-Landscape-of-Digital-Curation.pdf). Acessado 15/4/2019.
- RUSSELL, B. **Misticismo e Lógica**, Trad. Olviva, A. & Cerqueira, L. A. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.
- SANCOVSHI, B. e KASTRUP, V. **Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural**. Fractal Revista de Psicologia, v. 20 – n. 1, p. 165-182, Jan./Jun. 2008.
- SAUER, C.O. **A morfologia da paisagem (1925)**. In: Paisagem, Tempo e Cultura. Correa, R.L.; Rosendahl, Z. (orgs.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- ULPIANO, C. Acontecimento e campo de poder, acervo Claudio Ulpiano, 1989a, disponível em:  
<https://acervoclaudioULPIANO.com/2016/11/15/aula-de-05041989-acontecimento-e-campo-do-poder/>. Acessado em 20/5/2019.
- ULPIANO, C. Acontecimento e sentido, acervo Claudio Ulpiano (1989b), disponível em:  
<https://acervoclaudioULPIANO.com/2017/09/19/aula-de-12041989-acontecimento-e-sentido-2-2/>). Acessado em 20/5/2019.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E. & ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VAZ, N. M. & ANDRADE, L. A. B. **The Epigenetic Immune Network**. Constructivist Foundations. v.13, p.141-159, 2017. Home page:  
[\[http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/13/1/141.vaz.pdf\]](http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/13/1/141.vaz.pdf).
- VUILLEMIN, J. **Conceito** In: Enciclopédia Einaudi, vol. 37, Imprensa Nacional – Casa da Moeda-Lisboa, Portugal, 1997.
- WADDINGTON, C. H. **Canalization of development and genetic assimilation of acquired characters**. Nature, 183: 1654-1655, 1959.

Data de envio: 04/04/2019

Data de aceite: 16/06/2019

## AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### EXTERNAL EVALUATIONS: ELEMENTARY SCHOOL'S IMPACT IN THE PRACTICES OF CHILD EDUCATION

Ana Paula Lima da Silva<sup>68</sup>

Anelise Monteiro do Nascimento<sup>69</sup>

#### Resumo

Neste artigo tratamos dos impactos da *Avaliação Diagnóstica*, realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas práticas da Educação Infantil, dentro do contexto das políticas de avaliação externa do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O referencial analítico é o Ciclo de Políticas (Ball, 2006). O artigo está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta considerações sobre avaliações externas. A segunda destaca aspectos da Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro. A terceira traça um paralelo entre os Cadernos de Atividades e a Avaliação Diagnóstica desse município. Por fim, a quarta traz algumas conclusões que indicam que os *Cadernos de Atividade* apresentam conteúdos idênticos aos da *Avaliação Diagnóstica* colocando os objetivos da Educação Infantil em risco.

**Palavras-chave:** Avaliação Diagnóstica. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

#### Abstract

This current work deals with the impact of the Diagnostic Evaluation - performed in the process of insertion of Elementary School - in the practices of Child Education, in the context of the policies of external evaluation of the Municipal System of Teaching in Rio de Janeiro. The analytical framework is the Policy Cycle (Ball, 2006). This article is divided into four parts. The first section presents considerations of external evaluations. The second emphasizes aspects of the Educational Evaluation of the city of Rio de Janeiro. The third draws a parallel between the Activities' Notebook and the Diagnostic Evaluation in this city. Lastly, the fourth brings some conclusions which indicate that the Activity's Notebooks present identical contents to the Diagnostic Evaluation, putting the Child Education's goals into a risk situation.

**Keywords:** External Evaluation. Child Education. Pedagogical Practices.

---

<sup>68</sup> SME/RJ. Tem experiência na área da educação desde 2004 quando iniciou a carreira profissional como Merendeira efetiva na prefeitura Municipal de Seropédica; de 2006 à 2011 atuou como Auxiliar de Creche na Prefeitura Municipal de Mesquita. Atualmente exerce a função de professora de Educação Infantil e Professora Articuladora no município do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc/UFRRJ e é membro do Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos (GRUPIs) UFRRJ. Possui graduação em Pedagogia pela UFRRJ. [anaufrrj@hotmail.com](mailto:anaufrrj@hotmail.com)

<sup>69</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc. Coordenadora do Curso de Especialização "Docência na Educação Infantil" MEC/UFRRJ. Possui doutorado em Educação (Puc/Rio, 2013) com período sanduíche em Université Paris Descartes - Paris V (2011), Mestrado em Educação pela - PUC - Rio (2004), Especialização em Educação Infantil pela PUC/Rio (2000) e Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1999). [anelise.ufrrj@yahoo.com.br](mailto:anelise.ufrrj@yahoo.com.br)

## Introdução

Este artigo apresenta o recorte de um projeto de pesquisa de Mestrado que teve como objetivo investigar os impactos da *Avaliação Diagnóstica*, realizada com as crianças nas primeiras semanas do primeiro ano do Ensino Fundamental, incidindo sobre as práticas da Educação Infantil, dentro do contexto das políticas de avaliações externas do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O tema surge a partir das tensões existentes entre avaliações externas e avaliações de aprendizagem que ganham variados contornos nas esferas micro-estruturais, produzindo controle sobre a atuação dos profissionais da educação e alterando as práticas da Educação Infantil.

Para identificar as possíveis articulações entre as avaliações externas, o cotidiano escolar e as práticas docentes, foi selecionada uma Unidade de Educação Infantil<sup>70</sup> da Rede do Rio de Janeiro para a realização de observações e entrevistas. As entrevistas (Kramer, 2005) envolveram três professoras: duas professoras da Pré-escola da Unidade na qual foi realizada a observação e, uma professora da escola vizinha, que recebe as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além dessas estratégias de coleta de dados, houve a análise dos documentos (Ludke, André, 1986) orientadores das práticas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, com destaque para os *Cadernos de Atividades*<sup>71</sup> e da *Avaliação Diagnóstica*<sup>72</sup>. O objetivo das observações e das entrevistas foi ver como as políticas de avaliação propostas pela Rede de Educação do Rio de Janeiro são (re)significadas na prática. A análise dos documentos revelou que algumas atividades presentes nos *Cadernos de Atividades* que são utilizados na Educação Infantil, são semelhantes às questões que compõem a *Avaliação Diagnóstica*, o que demonstra o direcionamento das atividades da Pré-Escola para a aquisição de conteúdos que serão posteriormente testados no Ensino Fundamental, prática que coloca em risco os objetivos dessa etapa da Educação Básica.

A escolha desse campo e das professoras leva em consideração a perspectiva benjaminiana de que é possível nos aproximarmos de “uma época determinada do curso homogêneo da história” (BENJAMIN, 1994, p. 231) a partir da ideia de mônada (BENJAMIN 2000). A história não é um acontecimento linear, mas um tempo saturado de “agoras”. Do nosso ponto de vista, a concepção de mônadas permitem uma outra forma de pensar a pesquisa, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento, assumindo esse encontro com os sujeitos da pesquisa como partes-todo, pequenos fragmentos de histórias que juntos exibem a capacidade de contar sobre um

---

<sup>70</sup> A escolha da unidade de educação infantil se deu pelo fato da pesquisadora trabalhar no local.

<sup>71</sup> Material produzido e distribuídos pela Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro (GEI/RJ) - utilizados por crianças da Pré-Escola I – II.

<sup>72</sup> Elaborada pela Secretaria de Educação e aplicada na inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda nas primeiras semanas de aula.

todo e, na mesma medida, que esse todo também possa ser contado por um de seus fragmentos.

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de março de 2017 e abril de 2018. O registro foi realizado através de notas em caderno de campo e fotografias de atividades. As professoras que aceitaram participar da pesquisa trabalham em horário integral e atendem quatro, das seis turmas de Pré-Escola da escola exclusiva de Educação Infantil escolhida para a pesquisa. Os nomes das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios.

Optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball (2006) como referencial para analisar as políticas de avaliação educacional da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. O Ciclo envolve cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Ou seja, como dito, é um ciclo contínuo composto por facetas que envolvem a política como texto e a política como discurso. Entende-se que a formação do discurso passa pela interpretação ativa daqueles que atuam no campo da prática. Por isso nossa escolha tanto pela análise dos documentos, como pelo encontro com os sujeitos. Ball (2006) destaca que as políticas podem ser consideradas como algo “feito para as pessoas”, mas, sua efetivação depende da inclusão das pessoas nas políticas. Nessa vertente, as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas estes que precisam ser resolvidos nos contextos locais. Conhecer as soluções, os desafios e os enredos da política nos contextos locais foi o foco desta pesquisa.

O tema da avaliação externa e seu impacto sobre as práticas da Educação Infantil será abordado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos algumas considerações sobre o tema das avaliações externas. Na segunda seção tratamos do tema da avaliação na rede de educação do município de Rio de Janeiro. Na terceira seção discutimos os impactos dos *Cadernos de Atividades* e da *Avaliação Diagnóstica* sobre as práticas da Educação Infantil. Por fim, na quarta seção trazemos algumas considerações finais.

### **Avaliação externa: um risco para os direitos das crianças da Educação Infantil?**

Desde a década de 1990 o sistema de avaliação em larga escala é aplicado no Brasil. No ano inicial dessa década foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia nas séries finais do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando vários aspectos socioeconômicos, a cada dois anos. Essa avaliação em sua origem era amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas

participavam da prova, a adesão ainda hoje é voluntária. Para Bonamino e Souza (2012), o SAEB “configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da Educação Básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 376). Embora reconheça o SAEB como uma avaliação adequada, a autora destaca que a elaboração de testes em larga escala leva à “definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização”. Esse é o ponto central do debate que propomos neste artigo ao discutir os impactos da avaliação externa - *Avaliação Diagnóstica* realizada no início do Ensino Fundamental - sobre as práticas da Educação Infantil da Rede de Ensino do Rio de Janeiro. Diferente do SAEB, o caráter da *Avaliação Diagnóstica* não é amostral, propõe um mapeamento dos conteúdos que as crianças possuem antes de entrar no ciclo de escolarização; indicando que o que está sendo avaliado não é a primeira série do Ensino Fundamental, mas o segmento anterior, no SAEB essa verificação é no final do ciclo. Bonamino e Souza (2012, p. 377) consideram que, por ser de base amostral, o SAEB apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar. Como veremos ao longo do texto, não podemos dizer o mesmo da inclusão da *Avaliação Diagnóstica* na Rede de Educação do município do Rio de Janeiro. Um diálogo entre o SAEB e a *Avaliação Diagnóstica* se justifica por ser o SAEB o primeiro exame em larga escala nacional; e porque sua característica amostral evidencia que originalmente o foco da avaliação em larga escala no Brasil foi a perspectiva diagnóstica. Perspectiva que também está presente no texto de apresentação da *Avaliação Diagnóstica*, endereçada aos professores que realizarão sua aplicação, mas que não se sustenta no seu conteúdo.

Professor(a)

Este é um momento importante para a escola, para os alunos e, principalmente, para você. Trata-se de um momento privilegiado, cujos objetivos são a avaliação diagnóstica do processo de alfabetização no 1º Ano e o planejamento do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem de todos os alunos no tempo esperado

(SME, 2018, in <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=4693>).

Embora o objetivo se mostre como um diagnóstico que visa o planejamento do trabalho pedagógico do primeiro ano, a análise do documento, como mostraremos ao longo do artigo, demonstra que a *Avaliação Diagnóstica* evidencia a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, no que se refere a conteúdos relacionados à aquisição da leitura e escrita, conteúdos que não coadunam com o objetivo dessa etapa da Educação Básica previsto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96. Dessa forma, a *Avaliação Diagnóstica*, é uma avaliação externa da aprendizagem das crianças da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, se distanciando da proposta de avaliação em larga escala introduzida no Brasil através do SAEB. Mas, qual é o processo que tira o foco das avaliações em larga escala da perspectiva diagnóstica e coloca no desempenho dos

alunos, dos professores e da escola, medido através do que hoje se denomina avaliação externa?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras e o processo de avaliação do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças não tem como objetivo a promoção, classificação ou seleção das crianças para a etapa posterior. E o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve respeitar as especificidades etárias, sem que haja a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Dessa forma é inconcebível a ideia de avaliar as crianças da Educação Infantil com uma avaliação externa com um conhecimento fragmentado e descontextualizado.

Bonamino e Souza (2012) apresentam três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil e que coexistem nas redes de ensino com consequências diferenciadas para o currículo escolar. A primeira geração tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação numa perspectiva diagnóstica, como por exemplo: o SAEB; já a avaliação de segunda geração, além da divulgação pública, faz a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais, mas simbólicas, como a divulgação dos resultados, é o caso da Prova Brasil; a terceira geração tem como característica a entrega de prêmios atrelados aos bons resultados dos alunos ou sanções, caso as metas não sejam alcançadas. Essas seriam as avaliações estaduais e outras que deixam de lado a finalidade diagnóstica da avaliação e passam a focar nas políticas de responsabilização, seja dos professores ou dos gestores, pelo mau desempenho dos estudantes nas avaliações externas, e as bonificações para os que alcançam as metas, como se o sucesso escolar dependesse apenas de um fator. No Rio de Janeiro a política avaliativa assume essa terceira geração.

A preocupação em se ampliar os indicadores educacionais com um sistema avaliativo mais abrangente é revelada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para substituir o SAEB, em maio de 2016 foi instituído<sup>73</sup> o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), vinculado ao Sistema Nacional de Educação e não mais ao MEC, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a ser fonte de informação para a avaliação da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, incorporando, além da ANEB, ANRESC e da ANA, já presentes no SAEB, a Provinha Brasil e a Avaliação da Educação Infantil - ANEI.

Uma avaliação da Educação Infantil entra na agenda das políticas educacionais através da Meta 1 do PNE (2014-2024), que prevê a implantação da Avaliação da Educação Infantil (ANEI), a ser realizada a cada dois anos, com base nos Parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros

---

<sup>73</sup> A portaria nº 369, de 05 de maio de 2016 Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

indicadores (BRASIL, 2014). No entanto, foi revogada<sup>74</sup> poucos meses após a sua criação sob a alegação de que tal avaliação deveria se pautar pelas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estava em processo de elaboração. Como agora a BNCC já está aprovada em sua terceira versão, a discussão acerca da ANEI foi retomada, o que causa muitos questionamentos, que reforçam a importância de pesquisas como esta.

Uma avaliação da Educação Infantil centrada em conteúdos adquiridos nessa etapa educacional entrou em voga no ano de 2010, apenas na cidade do Rio de Janeiro, através da adoção do ASQ3 - *Ages and Stages Questionnaires* –, um questionário de Avaliação padrão, para medir o desenvolvimento dos alunos de 0 a 5 anos, desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997. O propósito do ASQ3 era avaliar individualmente as crianças da Educação Infantil, em cinco domínios: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social.

Avaliações como essa resultam em um processo de classificação das crianças associado às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado.

Como uma resposta a esse modelo de Avaliação Externa na Educação Infantil, em 2012, foi produzido pelo MEC o documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, pelo Grupo de Trabalho instituído através da Portaria nº 1.147/2013, do Ministério da Educação, com o objetivo de “[...] subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 03). Consta nesse documento que foram realizadas manifestações de repúdio à aplicação ao ASQ-3, pois esse instrumento avaliativo contrapunha-se à concepção de criança como sujeito histórico que produz e é produzido na cultura, disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), além de não se caracterizar como uma metodologia de avaliação da política de Educação Infantil. Essa avaliação externa foi considerada um retrocesso para as políticas brasileiras de atendimento à infância, pelo seu caráter pontual e sua forma padronizada, que classifica e desconsidera o desenvolvimento integral da criança.

Nos anos seguintes a 2012, o ASQ3 não foi mais aplicado na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, permanecendo como orientação para a avaliação das crianças da Educação Infantil: a observação, o registro e o acompanhamento conforme preconiza a LDB 9394/96.

---

<sup>74</sup> A portaria nº 369 de 05 de maio de 2016 foi revogada em 25 de agosto pela portaria 981/16.

## As políticas de avaliação na rede de educação do município de Rio de Janeiro

No ano de 2003, foi publicado o documento: *MULTIEDUCAÇÃO Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com educadores*. No que se refere à avaliação, apresenta algumas indagações, das quais destacamos: *Para que se avalia? Quem avalia? O que se avalia? E como se avalia?* Destaca, ainda, a observação sensível como inerente ao processo de avaliação, enfatizando a importância do registro dos processos vividos pelas crianças (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 07).

O ano de 2009 pode ser considerado como um marco no que se refere às políticas de avaliação do sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Foi nesse período que os profissionais da Educação desse município passaram a receber premiações, como o 14º salário, de acordo com o desempenho da instituição no IDEB, marcando a perspectiva que as avaliações externas teriam no município. Bonamino e Souza (2012) destacam que essa estratégia tem como foco a responsabilização dos professores e gestores, atrelando prêmios ou sanções, dependendo da performance dos alunos nos exames externos.

Em 2009, embora não tivesse sido definido um sistema de avaliação próprio para a Educação Infantil, outras avaliações foram implementados na Rede, instaurando uma cultura de valorização dos resultados e da competição entre as instituições, que desemboca na política da *Avaliação Diagnóstica* existente no início do Ensino Fundamental, objeto do nosso estudo. Entre os mecanismos de avaliação municipal estão: (1) *Provas bimestrais* (2) *Prova Rio*<sup>75</sup>, (3) *Alfabetiza Rio*<sup>76</sup>, (4) *IDERio*<sup>77</sup>, (5) *Prêmio Anual de Desempenho*<sup>78</sup>, (6) *Prêmio anual de qualidade*, este concedido aos servidores lotados e efetivos nas unidades exclusivas de escolas de educação especial e de Educação Infantil. A premiação envolve um aumento de no máximo 100% (cem por cento) da remuneração mensal individual do servidor, tem como base o valor pago ao servidor no mês de outubro do ano anterior ao do pagamento da premiação.

Consideramos que tais avaliações são um instrumento de controle e perguntamos: será que elas realmente servem à ampliação de políticas para o desenvolvimento da Rede? Ou, políticas que têm como base o sistema meritocrático estimulam a competição entre as unidades escolares em detrimento da cooperação? Como entender essa política como texto e como discurso considerando as desigualdades existentes entre instituições dentro da mesma Rede? Não consideramos a bonificação como sinônimo de valorização profissional, e sim como desconfiguração do trabalho coletivo e incentivo da cultura competitiva entre os pares. Outro aspecto que merece destaque é que, nesse cenário, até

---

<sup>75</sup> Avaliação anual externa com testes de português e matemática, aplicados aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos, seguindo a mesma metodologia da Prova Brasil.

<sup>76</sup> Um programa de ciclo longo, aplicado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a alfabetização dos alunos do 1º ciclo – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental;

<sup>77</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDERio), composto pela nota da Prova Rio e pelo índice de frequência e evasão das unidades escolares.

<sup>78</sup> Concedido aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que atingirem as metas no IDEB e no IDERio.

as avaliações bimestrais passaram a ser externas. Nessa perspectiva, é preciso cumprir as metas para alcançar os resultados, como se o processo de ensino- aprendizagem fosse uma linha de produção. Como os professores se sentem dentro dessa engrenagem?

No que concerne à Educação Infantil, depois da extinção dos ASQ3 - *Ages and Stage Questionnaires*, e na impossibilidade de adoção de um sistema que avalie as crianças até cinco anos de idade por padrões externos, o investimento da Rede de Educação do Rio de Janeiro foi na criação e divulgação dos *Cadernos de Atividades*. Esse é um material voltado para as turmas de Pré-escola que apresenta conteúdo preparatório para a realização da *Avaliação Diagnóstica*, que é aplicada nos primeiros dias de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações externas significam um risco para os direitos das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois podem diminuir ou tornar inexistente o tempo para as interações e para as brincadeiras, limitar o espaço de criação e de imaginação das crianças, passando a serem apenas reprodutoras de um conteúdo transmitido e que foi estabelecido à priori. A imaginação criadora e o conhecimento construído a partir das interações e brincadeiras passa a ocupar um lugar subalterno e desqualificado.

É sobre a existência dessa estratégia velada de inclusão de conteúdos que visem exclusivamente preparar as crianças para o Ensino Fundamental na Educação Infantil que trata o tópico a seguir.

### ***Avaliação Diagnóstica, Cadernos de Atividades e os impactos nas práticas da Educação Infantil***

O *Caderno de Atividades* da Educação Infantil, como uma política curricular, entra no cenário municipal em 2012, logo depois que as escolas públicas do Rio de Janeiro aderiram ao PNAIC<sup>79</sup>. Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME), os coordenadores das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), os diretores de todas as escolas e os professores alfabetizadores assinaram o Pacto Carioca pela Alfabetização<sup>80</sup>, com três metas a serem cumpridas: (i) Toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização; (ii) Toda criança capaz de ler e escrever textos adequados à sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental; (iii) Toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Foi nessa conjuntura que os *Cadernos de Atividades* foram inseridos nas turmas de Pré-escola do município do Rio de Janeiro. Como coautora do *Caderno de Atividades*,

---

<sup>79</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação, lançado em 2012, que estabelece os 8 anos de idade, correspondente ao 3º ano do ensino fundamental, como o limite para que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas.

<sup>80</sup> Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

Oliveira (2015, p. 17) relata que ocorrem “muitas disputas acerca da seleção/exclusão de atividades que compõem o caderno, fruto de embates suscitados pelas diferentes concepções de alfabetização e a forma como esta deve acontecer na educação infantil”. Reconhece, entretanto, que trilhar esse caminho pode contribuir para reafirmar as desigualdades sociais ao invés de superá-las. A autora analisa as apropriações e o uso, por parte de professores, do *Caderno de Atividades* como uma política curricular direcionada à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2015, p.19). Para além das questões acerca da utilização do *Caderno de Atividades* pelos professores, essa pesquisa pretendeu investigar a relação entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica* para refletir sobre os impactos das avaliações externas do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil. A pergunta que guiou a análise foi: os conteúdos do *Caderno de Atividades* evidenciam o caráter preparatório da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental?

### **O *Caderno de Atividades*: do aluno ou da criança?**

À luz dos documentos oficiais do município do Rio de Janeiro (i)Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010), (ii)Caderno de Planejamento da Educação Infantil (2011) e (iii) Orientações ao Professor da Pré-Escola I e II (2013), as unidades escolares devem construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com indispensável participação da comunidade escolar em sua elaboração, desenvolvimento e avaliação. Esses documentos que servem de base para a elaboração do PPP propõem que as práticas devem ser desenvolvidas através de Projetos a serem realizados pelas turmas e que sistematizem os interesses das crianças e guiem suas aprendizagens. Que espaços ocupam os Projetos e o *Caderno de Atividades* na prática? Como convivem essas duas orientações? Qual é o conteúdo do *Caderno de Atividade*? A que se propõe? Como os sujeitos (re) significam essas propostas na prática?

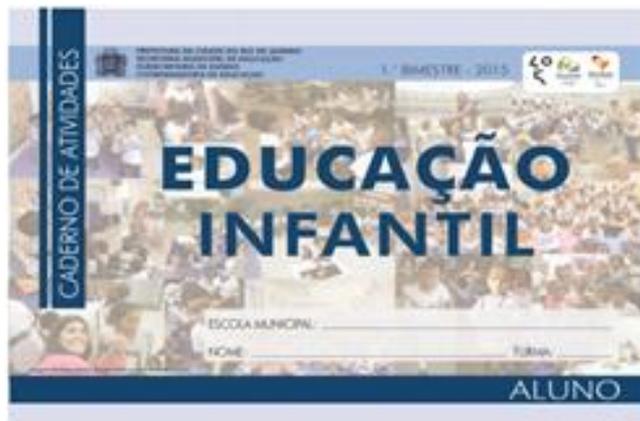
Os professores falam sobre a existência dessas duas orientações e as contradições que elas apresentam para o trabalho pedagógico:

“Desde o início há uma contradição. Eles (os gestores da SME) precisam chegar a um acordo. Querem que o professor faça ou não faça? O professor começa com um método, daqui a pouco não é mais assim e a criança percebe que a professora está perdida e também fica confusa” (Professora Clara).

“Esse Caderno saiu em 2012, já estamos em 2017. Tudo que contém é para uma criança que está iniciando a alfabetização lá no primeiro ano, mas já estão exigindo desde a Pré-Escola. Então é a antecipação da escolarização” (Professora Ana).

Antes mesmo de folhear o *Caderno de Atividades*, composto por 40 páginas coloridas, a capa chama a atenção pelo fato de indicar como seu destinatário o “aluno”, mesmo que as políticas para essa faixa-etária os nomeiem como crianças.

Figura 1: Capa do Caderno de Atividades da Educação Infantil



Fonte: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net). Acesso em 20 de março de 2017.

Esse fato pode ser um indicativo da concepção de infância como um tempo preparatório para o Ensino Fundamental que cerca essa proposta. São esses dois aspectos que marcam o início da nossa análise: o objetivo da Educação Infantil implícito na proposta e sua concepção de infância: a criança como um vir a ser. Louzada (2017), ao analisar o *Caderno de Atividades - Educação Infantil*, defende que esse material estruturado é utilizado para direcionar a prática docente em relação à alfabetização. Segundo a autora, as atividades são direcionadas para a aquisição do código escrito e “intencionam oferecer a sistematização de um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades a partir da consciência fonológica” (p.20). A autora aponta ainda que a concepção de avaliação exposta no material é seletiva e excludente, questionando a concepção mecânica, treinadora e repetitiva que embasam os *Cadernos de Atividades*, e ainda afirma que a mesma lógica de ensino e aprendizagem presente nas avaliações externas pode ser encontrada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil (LOUZADA, 2017, p.20). O paralelo, posto neste artigo, entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*, evidencia a sutileza com que o *Caderno de atividades* foi elaborado e suas estratégias para encaminhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, no sentido de preparar as crianças da Pré-Escola para um melhor desempenho na avaliação externa no início do Ensino Fundamental.

Os professores também reconhecem a relação entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*:

Os Cadernos Pedagógicos (a professora está se referindo ao *Caderno de Atividades*) ainda não chegaram. Eu tive acesso ao do ano passado, e me pareceu que os Cadernos Pedagógicos estão de acordo com a Avaliação

Diagnóstica, porém esses cadernos não chegaram. No ano passado também chegou depois que nós já tínhamos iniciado o nosso projeto (...), para trabalhar a Avaliação Diagnóstica os Cadernos Pedagógicos precisam chegar ou, no mínimo, precisamos ter acesso a essa Avaliação Diagnóstica para trabalhar em sala de aula (Professora Ana, transcrição da entrevista, 20 de março de 2017)

Então, o Caderno Pedagógico é uma base pra essa Avaliação Diagnóstica, mas tem que ter o a mais na sala para que a criança não tenha nenhuma dificuldade e tenha um bom resultado. Não sei se mudou, porque aqui ainda não chegou (Professora Clara, transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

As professoras consideram que a utilização do *Caderno de Atividades* na Pré-Escola dá a base para que a criança, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, tenha um bom desempenho na *Avaliação Diagnóstica* e condicionam esse “bom resultado” ao uso desse material estruturado, mas esbarram em um problema, o atraso na chegada do material. Fica evidente também que o Caderno de atividades é conteúdo a ser *trabalhado em sala de aula*, implicando uma relação transmissiva com o conhecimento na Educação Infantil.

Durante a observação, foi possível perceber a interferência do *Caderno de Atividades* sobre os Projetos das turmas. Em um dos projetos desenvolvidos ao longo das observações, o projeto *Cabe na Mala*, a professora dividia o planejamento entre as atividades do Projeto e as atividades do *Caderno de Atividades*, justificando a necessidade de prepará-las para a Avaliação Diagnóstica. Geralmente, as professoras reservavam tempos específicos para realizarem as atividades propostas nos Cadernos de Atividades, mesmo que não tivesse nenhuma relação com os projetos que estavam sendo realizados, ainda que a atividade não fizesse sentido para a criança. Além disso, demonstravam preocupação com os conteúdos que seriam aferidos na Avaliação Diagnóstica como se fossem pertinentes à Educação Infantil.

### **Avaliação Diagnóstica: Onde a bomba explode?**

Foi através da entrevista com a Carla, professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que recebe as crianças egressas da Pré-Escola, que ficou evidente que a Avaliação Diagnóstica ocupa grande dimensão para os profissionais dos dois segmentos. A professora relatou que considera o instrumento muito extenso para crianças egressas da Pré-Escola e que é um grande desafio aplicá-la nas primeiras semanas de aula. Mesmo percebendo esse desafio, a professora considera que a Avaliação Diagnóstica é muito importante para verificar o que a criança sabe e o que ela não sabe. Nesse sentido, a criança deveria ter conhecimento de determinados conteúdos ao ingressar no primeiro do Ensino Fundamental. Será que uma avaliação diagnóstica nos primeiros dias de aula daria

conta da complexidade dessas infâncias? O risco seria a estigmatização das crianças e a classificação entre o grupo dos que sabem e o grupo dos não sabem.

O instrumento de Avaliação Diagnóstica do 1º ano é organizado em 14 atividades que atendem à Matriz de Referência definida pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. Junto a cada atividade seguem todas as orientações para o professor aplicador que, preferencialmente, deve ser o professor regente da turma. As atividades de 1 a 10 referem-se às habilidades de leitura e as atividades de 11 a 14 às de escrita. Os resultados apurados na Avaliação Diagnóstica devem ser digitados no Sistema de Desempenho Escolar -DESESC<sup>81</sup>. Em cada questão da avaliação encontramos os critérios para a atribuição dos níveis de 1 a 3, sendo que à atividade que a criança não conseguir realizar deve ser atribuído o nível 1. Segundo as orientações destinadas ao professor do primeiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos da Avaliação Diagnóstica<sup>82</sup> são:

- Identificar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas pelos alunos que ingressam no 1.º ano do Ensino Fundamental;
- Identificar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno;
- Estabelecer relações entre a proposta de ensino e as possibilidades e necessidades da turma;
- Caracterizar o perfil pedagógico da turma, facilitando as ações educativas que deverão estar em consonância com as demandas de cada aluno/turma.

Vamos colocar em evidência neste debate a recomendação de que o professor ao preencher o documento sinalize se a criança fez a Educação Infantil na Rede ou se fez fora da rede de ensino do Rio de Janeiro. Qual é o propósito dessa pergunta? Um dos professores tece o seguinte comentário sobre essa questão em um encontro de equipe: “quando a criança chegar lá na escola de Ensino Fundamental, vão logo querer saber de onde veio...” (Caderno de campo, 29 março de 2017).

A indicação do local onde fizeram a Educação Infantil torna possível o comparativo entre os alunos de dentro e de fora da Rede e evidencia as instituições que aderiram ao *Caderno de Atividades* e as que não utilizaram esse material. A identificação da origem da criança causa preocupação nos professores da Pré-Escola e influencia o planejamento das suas práticas pedagógicas para as turmas de Pré-Escola.

---

<sup>81</sup> Sistema de Desempenho Escolar - DESESC - Foi idealizado para substituir as planilhas de lançamento dos resultados das Provas Bimestrais.

<sup>82</sup> Orientações ao professor Avaliação Diagnóstica 2015. Disponível em: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net). Acesso em 10 de fevereiro de 18.

Voltando à entrevista com a professora Carla do primeiro ano do Ensino Fundamental, ela evidencia uma distinção entre as crianças vindas da rede pública, para ela:

Muitas crianças que vinham da Pré-Escola do município chegavam sem reconhecer as letras do alfabeto, não sabiam nem pegar no lápis, muito menos escrever palavras e textos. Diferente do que acontecia com as crianças que eram egressas da rede particular, que já chegavam reconhecendo todo o alfabeto, escrevendo o nome completo, algumas palavras simples e até algumas frases, então a gente percebia esse contraste (...). A gente via assim uma grande defasagem da Educação Infantil para o primeiro ano. Na Educação Infantil não há cobranças, e quando as crianças chegam ao primeiro ano a bomba explode (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 2017).

Já a professora Ana da Pré-Escola, explicou que

Se a Avaliação Diagnóstica fosse apenas para diagnosticar, e os professores do primeiro ano tivessem o esclarecimento do trabalho que é feito na Educação Infantil, não teria nenhum problema (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

Essas falas são os reflexos das contradições existentes nos documentos oficiais orientadores do trabalho com a Educação Infantil da Rede e do país, e mesmo do desconhecimento de seus textos. Na falta de uma diretriz, as políticas se tornam discursos desarticulados que tiram o foco do objetivo da Educação Infantil e colocam para essas pessoas um problema: atender à demanda de outro segmento, o Ensino Fundamental, ou não. As preocupações, evidenciadas nas vozes das professoras que mostramos até aqui, parecem centrar-se apenas no que a outra professora poderá pensar sobre o trabalho que elas desenvolveram com as crianças e não no que as crianças estão aprendendo quando o trabalho é desenvolvido tendo como referência seus interesses. Através da história da Educação Infantil (KUHLMANN Jr., 2011; KRAMER, 2009), podemos perceber que a concepção para a prontidão, para a preparação, não é algo recente e não é somente porque o atendimento às crianças de 4 e 5 anos passou a ser obrigatório. No entanto, é uma concepção impulsionada e ratificada pelas avaliações como medida de desempenho, materializada pelos *Cadernos de Atividades* e pela *Avaliação Diagnóstica*, padronizada para toda a rede de ensino do município do Rio de Janeiro, desconsiderando a grande diversidade regional e socioeconômica. Precisamos problematizar essa concepção de avaliação, que trata o conhecimento de forma homogênea, uma vez que não acreditamos que essa política, da forma como está formulada, venha garantir a qualidade do processo de ensino, nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental. Como afirmam Esteban e Louzada,

Os Cadernos Pedagógicos (as autoras estão se referindo ao *Caderno de Atividades*) para a pré-escola partem dessa concepção de aprendizagem. Um único material pedagógico para toda a rede ignora os diferentes contextos de cada escola, as singularidades de cada criança e seus diferentes percursos de aprendizagem. Acaba se tornando exercício de treinamento de determinados mecanismos considerados universais para o processo de aquisição da leitura e escrita, reduzindo o conceito de alfabetização a esta premissa, a partir de uma visão tecnicista e reducionista de um processo tão complexo quanto este (ESTEBAN E LOUZADA, 2014, p. 201).

Segundo as autoras, as atividades dispostas no *Caderno de Atividades* apresentam uma concepção mecanicista de alfabetização, com vistas a treinar as crianças para a etapa posterior e consideram que essa concepção está relacionada com as avaliações em larga escala que “uniformizam, medem, classificam e abrem espaço para o sancionamento dos sujeitos” (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 201).

Num encontro de formação entre professores do primeiro ano e Professores Articuladores (Educação Infantil) para apresentação da Avaliação Diagnóstica, os professores foram orientados a conhecerem as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa para a leitura e a escrita e a Matemática. Neste artigo, destacaremos as habilidades de leitura e escrita que estão relacionadas com os “conteúdos” presentes tanto no *Caderno de Atividades* quanto na *Avaliação Diagnóstica*.

#### **Habilidades de leitura e escrita - Pré-Escola- grupamento de 5 anos**

##### RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

- Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador.
- Identificar o próprio nome entre nomes de colegas.
- Reconhecer palavras de uso frequente na sala de aula.

##### COMPREENSÃO;

- Responder às perguntas sobre história lida pela professora.
- Responder às perguntas simples sobre texto curto informativo lido pela professora.
- Recontar história curta lida pela professora com suficiente informalidade e adequada sequência dos acontecimentos.
- Contar e recontar histórias apresentada só por meio de imagens (livros de imagem, tiras e histórias em quadrinhos mudas).

##### VOCABULÁRIO

- Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra ao seu vocabulário. Escrever palavras espontaneamente ou por ditado.
- Escrever o primeiro nome e pelo menos um sobrenome sem copiar.
- Escrever obedecendo à direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

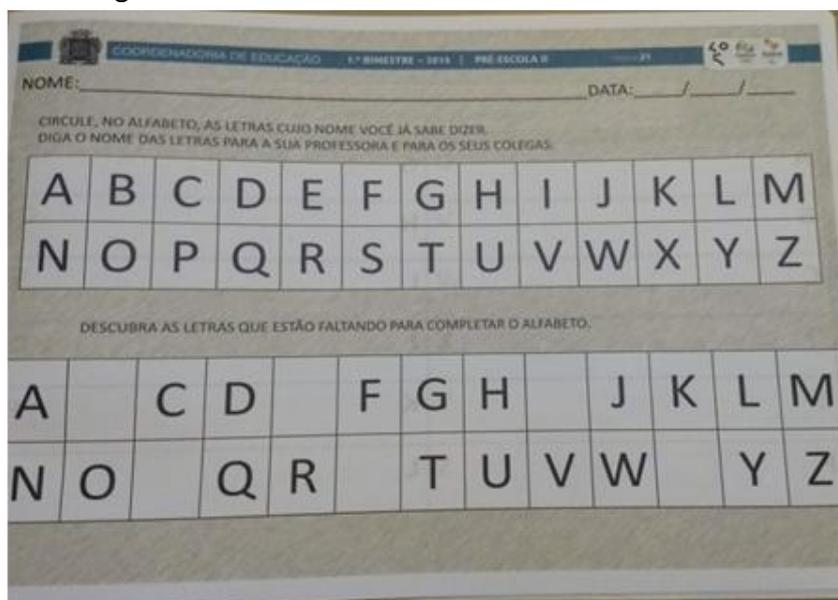
- Escrever o nome da professora, de colegas, de familiares.
- Escrever palavras já conhecidas.
- Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, conto, relato, combinados, receita, cartaz) para a professora (escriba) prestando atenção à direção da escrita, à escrita das sílabas, à pontuação, ao uso de maiúsculas e de margens.

Fonte: Rio de Janeiro, 2013. Orientações ao Professor de Pré-Escola I

Essas habilidades são aferidas na *Avaliação Diagnóstica* e essa perspectiva, como podemos ver, pressupõe que “todos/as percorrem os mesmos caminhos de aprendizagem e se desenvolvem da mesma forma e no mesmo período, estabelecido a partir de um padrão etário de desenvolvimento e aprendizagem” (LOUZADA, 2017, p. 112). Essa questão se soma ao caráter preparatório do Caderno de Atividade, que fica mais evidente quando traçamos um paralelo entre as atividades do *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*, conforme passamos a apresentar.

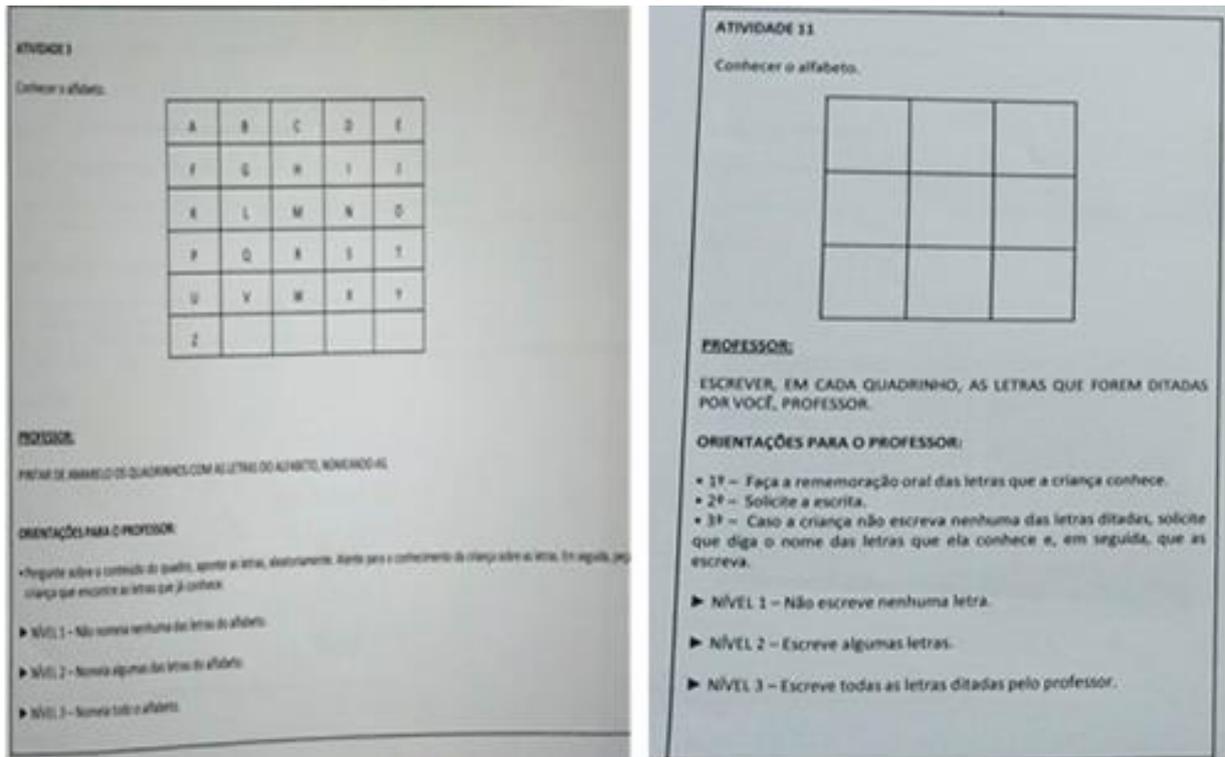
Na página 21 do *Caderno de Atividades Pedagógico*, a atividade proposta desafia a criança a reconhecer as letras do alfabeto e, logo abaixo, completar com as letras que estão faltando. Assim como as atividades 3 e 11 da Avaliação Diagnóstica, que solicitam que a criança pinte de amarelo os quadrinhos com as letras do alfabeto, nomeando-as e escrevendo as letras à medida em que o professor for ditando, para que se identifique as letras que as crianças conhecem.

Figura 1: Caderno de atividades Pré-Escola II - 2015



Fonte: Rio de Janeiro, 2015.

Figura 2: Avaliação Diagnóstica 2015



Fonte: Rio de Janeiro (2015).

Nessas atividades não há um contexto de aprendizagem significativo para as crianças. A intenção é, no primeiro caso, ensinar para as crianças o nome das letras e, no segundo, simplesmente verificar se a criança sabe ou não, para que o nível seja atribuído, conforme a sua resposta. Com essa alfabetização, esvaziada de sentido, “o processo de alfabetização perde a sua dimensão discursiva, empobrecendo um processo que é complexo e potente, justamente por possuir inúmeras possibilidades e por perdurar ao longo de nossa existência” (LOUZADA, 2017, p. 129).

As atividades 13 e 14 são as que causam mais embates entre os professores. A proposta é que a criança escreva palavras ditadas pela professora com “grafias desconhecidas” e faça uma lista com brincadeiras ou brinquedos preferidos. Esse dado aparece tanto nos discursos das professoras de Educação Infantil nos Centros de Estudos, quanto na entrevista com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O que gerava muito conflito era que as últimas duas questões eram para a criança escrever um texto e para a criança escrever uma lista de brinquedos, aí essa era a nossa grande discussão. Por que se vinha aquilo na diagnose, era pra avaliar o que a criança conseguia escrever, e aí voltava a discussão de que na Pré-Escola as crianças não são cobradas na escrita (Carla – Professora do Primeiro ano do Ensino Fundamental. Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 17).

Eles não estão cobrando? Então, temos que trabalhar com as letras, com o alfabeto porque na Avaliação Diagnóstica a criança tem que fazer uma lista de brinquedos. Como que eles vão escrever? (Professora Ana - Centro de Estudos. Caderno de Campo, 29, de março de 2017).

Mesmo que a SME/RJ alegue que a intenção é diagnosticar o “nível” em que a criança se encontra, na realidade, a *Avaliação Diagnóstica* segue a lógica das avaliações externas e o *Caderno de atividades* é um instrumento de controle do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. Ou seja, através da *Avaliação Diagnóstica*, realizada no Ensino Fundamental, estão avaliando a Educação Infantil e a sua capacidade de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. No entanto, vale ressaltar que temos crianças tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, logo, precisamos oportunizar experiências significativas para que não haja uma ruptura entre as duas etapas. Começar o Ensino Fundamental com uma avaliação desprovida de contexto e focada no conteúdo ignora a criança que está ali, no chão da sala de aula, diante do desafio de lidar com um novo status: o de aluno.

Ao observar o *Caderno de atividades* e as entrevistas, percebemos que a Pré-Escola se torna uma extensão, para baixo, do primeiro ano. E isso, reduz as tantas possibilidades dessa etapa, limita o desenvolvimento de projetos, direciona o professor da Educação Infantil para um caminho estreito e curto.

### **Considerações finais**

O tema dos impactos das avaliações externas nas práticas da Educação Infantil tem especial relevância na atual conjuntura da política educacional, na qual o direito das crianças exposto na LDB 9394/96 a um desenvolvimento que compreenda seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, está em risco. É o que vemos acontecer através da adoção de práticas como a da Rede de Educação Infantil do Rio de Janeiro, que introduz nas escolas de Educação Infantil um material preparatório para a primeira avaliação externa no Ensino Fundamental, reduzindo a aprendizagem da escrita e a prática da leitura ao reconhecimento de letras, associações de fonemas e relação texto/figura. A função social da leitura e da escrita, prerrogativa para o domínio dessa função, está ausente.

Com relação à política de avaliação da Rede de ensino do Rio de Janeiro, a análise dos seus textos nos leva a afirmar que todos os instrumentos avaliativos criados a partir de 2009 servem para direcionar o trabalho do professor, restringindo a sua autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, subentende-se que o professor não tem a capacidade de elaborar os seus materiais pedagógicos, capacidade essa que é atribuída a fundações ou consultores. Mas os textos das políticas são (re)significados como discurso, como propõe Ball (2006) e nesse sentido os professores criam seus movimentos de resistência, entre

eles está o reconhecimento de que é a professora do Ensino Fundamental que deve saber o que significa um diagnóstico, uma vez que o ensino de letras descolado da realidade não é o objetivo da Educação Infantil, como bem pontuou uma das entrevistadas. A dúvida sobre que orientação seguir também esteve nas vozes dos sujeitos da pesquisa e na falta de uma diretriz, cada uma se apoia em suas concepções, o que muitas vezes provoca a (re)contextualização das políticas nos contextos locais.

Considerando o momento atual em que se encontra a Educação Infantil, tendo como entrave: a aprovação da terceira versão da BNCC, com objetivos fixados para cada faixa etária, com uma forma instrumental, linear de pensar a articulação entre os saberes, conhecimentos e as diferentes linguagens; a inclusão da Pré-Escola no PNAIC; criação e revogação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), o tema da avaliação precisa ser ampliado em outras pesquisas, que dialoguem com as já existentes, contribuindo para o conhecimento das soluções locais e trazendo outras variáveis para o debate.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**. V. 6, Nº 2, p. 10 – 32. Jul. / Dez. 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BONAMINO, A.M.C.; SOUZA, S. Z. L.. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 20 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

ESTEBAN, M. T; LOUZADA, V. Cadernos Pedagógicos Para a Pré-Escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares. **Revista Pedagógica** v.16, n.33, jul./dez. 2014.

KRAMER, S. (org.) **Com a Pré-Escola nas mãos: Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U., 1986.

LOUZADA, V. **A educação infantil no contexto das avaliações externas em larga escala**. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, C. C. G. de. **Políticas Curriculares para a primeira infância: o uso dos cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO. SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, 2010.

\_\_\_\_\_. SME. **Caderno de Planejamento na Educação Infantil**, 2011.

\_\_\_\_\_. SME. **Orientações ao professor da Pré-Escola I e II**, 2013.

\_\_\_\_\_. SME. **Multieducação – Temas em debate**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

Data de envio: 04/04/2019

Data de aceite: 09/06/2019

## REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE E RACIONALIDADE NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA A PARTIR DE JOHN DEWEY <sup>83</sup>

## REFLECTIONS ABOUT AFFECTIVITY AND RATIONALITY IN EDUCATIONAL EXPERIENCE SINCE JOHN DEWEY

Patricia Neumann<sup>84</sup>

Emerson Luís Velozo<sup>85</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é pensar sobre a afetividade e a racionalidade na experiência educativa entre professores e estudantes. A base teórica foi a teoria pedagógica de Dewey, especialmente a obra *Democracia e Educação* (1916). O trabalho na educação é necessariamente interpessoal, no qual se ensinam e aprendem conhecimento, valores e hábitos sociais. Professores podem ter um significativo espaço na vida dos estudantes e isto implica em responsabilidade e habilidades nas relações. Considera-se que a experiência educativa, na qual a relação entre afetividade e racionalidade é elemento central, é um dos meios para a mudança, a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos e de sentidos, ambos fundamentais em uma sociedade democrática.

**Palavras-chave:** Afetividade. Racionalidade. Educação. Dewey.

### Abstract

The objective of this paper is to think about affectivity and rationality in educational experience between teachers and students. Theoretical basis was Dewey's educational theory especially the work *Democracy and Education* (1916). The educational work is necessarily interpersonal where knowledge, values and social habits are taught and learnt. Teachers can become a significative person in students' life and it implies responsibility and abilities in interpersonal relations. We consider educational experience, where affectivity and rationality are essential elements, is one of ways to change, to deconstruction and reconstruction of knowledge and meanings, both fundamental in a democratic society.

**Keywords:** Affectivity. Rationality. Education. Dewey.

---

<sup>83</sup> Artigo oriundo da dissertação de Mestrado em Educação da autora. O artigo "O Dualismo na Sociedade e na Educação: algumas reflexões a partir de John Dewey" está publicado nos anais da XXII Semana de Pedagogia (UNICENTRO, 2014) e o resumo expandido "O Pensamento Reflexivo como Finalidade Educacional para John Dewey" nos anais do IX Congresso Internacional de Filosofia (UNICENTRO, 2015).

<sup>84</sup> A autora é bacharel em Psicologia (FAG) e mestra em Educação (UNICENTRO). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (UNICENTRO). Linha de Pesquisa: Educação, Altas Habilidades/Superdotação e Avaliação Psicológica e Pedagógica. E-mail: souhumanista@gmail.com, fone: (42)99940-1815.

<sup>85</sup> O coautor foi orientador da pesquisa e é licenciado em Educação Física (UEPG), mestre e doutor em Educação Física (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Linhas de Pesquisa: Corpo, Cultura e Educação; Educação Física, Cultura e Sociedade. E-mail: emersonvelozo@yahoo.com.br, fone: (42)99971-1259.

## Introdução

John Dewey (1859-1952) é um pensador marcante que transitou pela pedagogia, psicologia e filosofia do século XX. Os problemas levantados por Dewey são principalmente importantes para os campos da educação e da filosofia, de forma que influenciou as políticas educacionais em diferentes países, inclusive o Brasil nas décadas de 1930 e 1990 (FÁVERO e TONIETO, 2011). As ideias de Dewey em torno da sociedade e da educação têm suscitado releituras e debates, bem como diversas críticas.

No Brasil, nos anos 1930, os primeiros a criticá-lo foram alguns autores religiosos como Tristão de Athayde e Leonardo van Acker, conforme Cunha e Costa (2002), católicos com uma postura mais conservadora. Ocorreu que algumas ideias defendidas pelo Movimento da Escola Nova, o qual foi um movimento que buscou renovar a educação durante a primeira metade do século XX, amplamente influenciado pelo pensamento de Dewey, iam de encontro a um princípio fundamental da igreja católica naquela época que era o de que a educação dos membros da sociedade deveria ficar a cargo da igreja e das bases cristãs, as quais estavam erigidas pela espiritualidade e pela verdade absoluta vinda de Deus. Para tais católicos, a excelência humana estava em habitar uma realidade imutável e constante, na qual os membros da sociedade deveriam ser educados predominantemente pela família orientada pela igreja e aceitar que a condição humana era a de submissão ao sagrado.

Contrário a isto, Dewey defendia que o indivíduo habita um mundo que muda o tempo todo, que é instável e incerto. Neste mundo volátil, o conhecimento científico emerge como um meio para a sobrevivência da sociedade na qual seus membros são vistos como indivíduos psicológicos e sociais, para além de seres criados por Deus. Na concepção de Dewey, a verdade absoluta não existe e não cabe à Filosofia (cristã ou não) ser detentora do saber pleno. Assim sendo, “no campo educacional, os pragmatistas, particularmente os deweyanos, são apresentados como defensores de uma educação exclusivamente voltada para os bens sociais e coletivos, âmbito no qual tudo é relativo” (CUNHA e COSTA, 2006, p. 290) e relatividade, para estes autores católicos, era vista como fonte de caos social em vez de uma democracia organizada.

Para além de ser um dos destaques na história da educação brasileira, a obra de Dewey se constitui como um clássico da pedagogia moderna, pois suas ideias não se prenderam à época em que o autor viveu, mas ultrapassam tempo e espaço e têm atraído a simpatia de uns e a antipatia de outros (SOUZA, 2011). Em sua principal obra pedagógica, de 1916, *Democracia e Educação*, Dewey (1959) concentra ideias filosóficas e psicológicas aplicadas aos problemas da educação, esclarece ideias implícitas em uma sociedade democrática, debate os objetivos e métodos da educação pública e critica teorias do conhecimento e da moral. Nela também se encontra um de seus principais conceitos pedagógicos: a experiência educativa.

Experiência é termo central na obra de Dewey, devido a sua atitude filosófica que nega “qualquer tipo de razão transcendental, racionalismo ou idealismo” (SOUZA, 2012, p. 230) no que tange a como se pode conhecer o mundo. Por experiência, Dewey (1954; 1959a; 1979) entende uma relação. Uma relação interativa no tempo e no espaço entre objetos animados e inanimados, relação na qual ambos se influenciam mutuamente. Desta influência, surge a instabilidade e dela decorrem mudanças. Embora não se possa conhecer todas as influências exercidas e recebidas entre os objetos, o fato é que desta conexão emerge algo novo e, muitas vezes, inesperado. Há, entretanto, diferentes tipos de experiência e a experiência educativa é aquela na qual está presente um tipo específico de pensamento, o pensamento reflexivo, aquele no qual existe a consciência da experiência e, com ela, o significado e a compreensão de suas relações e conseqüências. Experiência educativa, portanto, não é qualquer experiência. Ela é vivida por indivíduos<sup>86</sup>, não por objetos inanimados, pois implica consciência da consciência e do significado.

A experiência educativa é influenciada e composta por elementos individuais, sociais, históricos, econômicos, políticos, etc. No âmbito individual, um de seus elementos é o que Dewey (1959a) chamou de atitudes emocionais. Uma atitude pode ser tanto a postura corporal quanto as formas de agir. A influência que um indivíduo exerce sobre o outro não ocorre sem que haja um componente físico que aja como intermediário, *e.g.*, “um sorriso, uma carranca, uma censura [...] tudo isso envolve alguma mudança física” (DEWEY, 1959a, p. 30). Tais primeiras atitudes são movidas apenas por sensações físicas,

---

<sup>86</sup> Conceitos como indivíduo e razão foram mantidos por fidelidade ao pensamento de Dewey e de sua época.

mas com o decorrer do desenvolvimento, tornam-se mais e mais complexas com a participação das emoções e da razão. Além disso, as atitudes têm um componente interno e outro externo. O componente interno é aquele que somente o indivíduo conhece, por ser tão somente ele quem sente e/ou pensa. Se o indivíduo não expressá-lo de alguma maneira, os outros não podem ter acesso. O componente externo é social, tudo que está em torno do indivíduo no tempo e no espaço.

Mas, em que consiste uma atitude emocional? Em *Democracia e Educação*, Dewey (1959), de modo implícito, coloca que as emoções são aspectos internos, que independem da vontade e fazem parte do que é irracional nos indivíduos, sendo o irracional um componente que funciona diferentemente dos processos racionais. Embora o irracional e o racional funcionem diferentemente um do outro, ambos se influenciam de forma mútua e constante. As emoções influenciam as atitudes e estas estão na experiência educativa tanto quanto o componente racional. O termo *afeto* não aparece em 1916, mas dez anos depois, em um dos últimos ensaios de Dewey, *Affective Thought*, de 1926. Nele, Dewey defende mais especificamente a relação entre a afetividade e a racionalidade na experiência educativa. O termo *afeto* também aparece em *A Valoração nas Ciências Humanas*, de 1939, em que ele aborda a constituição de valores nas ciências e a influência dos afetos e das idealizações na mesma.

A partir da relação entre afetividade e racionalidade na experiência educativa, da consideração de que o espaço formal e legalmente destinado a ela são as instituições educacionais – embora experiências educativas possam ocorrer em diversos espaços sociais – e da constatação de que nem sempre as experiências entre estudantes e professoras ou professores<sup>87</sup> são educativas, no sentido proposto por Dewey, é que nos dispomos a refletir sobre a afetividade e a racionalidade, especificamente na relação entre

---

<sup>87</sup> A leitora e o leitor podem observar que, na seção primeira, está presente o termo *aluno* enquanto no restante do texto o termo *estudante*. Isto é proposital, pois são conceitos que expressam visões de mundo diferentes na relação não só com professores, mas com o conhecimento. Entendemos que *estudante* e *professora/professor* estão numa relação de equidade, de forma que um aprende com o outro diferentes tipos de conhecimento. Já na relação *aluna/aluno* e *professora/professor*, quem detém o conhecimento é apenas um dos lados da relação, no caso, a *professora* ou *professor*. Outro aspecto que pode ser notado é que, ao decorrer da segunda seção do texto, salientamos o gênero feminino e masculino quando nos referirmos a *professoras* e *professores*, em oposição ao tradicional modo de se referir apenas ao masculino quando se trata de grupos nos quais podem haver tanto homens quanto mulheres. Nos momentos em que aparece apenas o termo ‘*professor(es)*’ como categoria geral sem diferenciação de gênero, estamos a ser fiéis à linguagem do referido autor.

estudantes e professoras ou professores no processo de ensino e aprendizagem sem nos delimitarmos a algum tipo de instituição educacional ou faixa etária específica das(os) estudantes.

O meio que utilizamos foi a interpretação do fenômeno “experiência educativa” que visa ampliar sua compreensão, a qual, inclusive, requer o pensamento reflexivo. Nossa reflexão foi organizada em dois momentos. Primeiramente, apresentamos o dualismo, um dos elementos centrais que Dewey contrapôs em sua filosofia e do qual deriva sua proposta pedagógica, juntamente à discussão de algumas críticas. Depois, refletimos sobre afetividade e racionalidade na experiência educativa, que é o tipo de experiência que professoras e professores devem oportunizar a seus estudantes, segundo uma proposta de pedagogia e sociedade democráticas.

### **Dewey: um pensador controverso**

Um dos principais pontos de partida da filosofia e pedagogia de Dewey é sua posição contrária ao dualismo. Segundo Abbagnano (2001), dualismo é um termo que surgiu no século XVIII, possivelmente com Thomas Hyde, em 1700, para expressar a teoria de Zoroastro de que há dois princípios (bem e mal) que lutam um contra o outro. O conceito dualismo surge no século XVIII, mas a ideia de dualidade surge com a interpretação da teoria do conhecimento de Platão (o sensível e o inteligível) e segue com Descartes no que tange a duas naturezas separadas e independentes, a substância natural (corpo físico, *res extensa*) e a substância mental (mente, *res cogitans*), ou seja, um dualismo de substâncias. Em outras palavras, este tipo de dualismo afirma que tudo que existe, tudo que há no que chamamos de mundo, ou é mental ou é material. Disto deriva, por exemplo, a ideia de que teoria (mental) e prática (material) são coisas completamente diferentes.

Dewey (1959a) parte deste dualismo sendo contra a separação entre mundo mental e material e seus derivados como a separação radical entre filosofia e ciência. Ele refuta a ideia de que filosofia é apenas fruto da razão e do conhecimento imediato e a ciência é somente uma ação prática. Para ele, a racionalidade e a prática estão unidas e inter-relacionam-se, mas o princípio dualista se mostra, na sociedade e na educação, em várias situações, como na separação entre empírico e racional, particular e universal,

objetivo e subjetivo, passivo e ativo, mente e corpo, afetividade e racionalidade, etc. Nestas separações, sempre um dos pares acaba por se sobrepor ao outro conforme o valor atribuído a um ou a outro em cada momento. Neste último par, os afetos são vistos como algo isolado e individual, desconectados e inferiores à razão que não é influenciada pelos afetos, pois cabe apenas a ela chegar ao conhecimento universal, imutável e verdadeiro.

A posição filosófica de Dewey, o pragmatismo, que enfatizou a contraposição ao dualismo racionalista suscitou diversas críticas. Na década de 1940, mais especificamente em 1947, Horkheimer fórmula intensas críticas não dirigidas diretamente à pedagogia de Dewey, mas a sua filosofia e teoria do conhecimento. Para Horkheimer (2002), o pragmatismo resume o significado das ideias e projetos onde a verdade é substituída pela probabilidade que se aplica, inclusive, ao pensamento de Dewey, o mais radical filósofo pragmatista, que foi inábil em cogitar que a teoria pragmática de William James tem um alcance limitado na qual a “verdade não é para ser almejada por si mesma, mas na medida em que funciona mais” (HORKHEIMER, 2002, p. 49). O pragmatismo tem um caráter estritamente funcionalista e “tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta” (*Ibid*, 2002, p. 52), seu objetivo se volta unicamente para o que for de ordem prática e opera uma cisão entre o prático e o teórico, pois a compreensão teórica é “apenas um nome para acontecimentos físicos ou algo sem sentido” (*Ibid*, 2002, p. 53), ou seja, o pragmatismo combate tudo o que for de ordem intelectual e o critério de verdade é a satisfação do indivíduo.

Horkheimer considera que Dewey tem uma forte noção do que é conhecer, mas que sua visão deixa de lado o pensamento filosófico porque o foco está somente na ação prática e não na ação de refletir, uma vez que conforme “o culto pragmatista das ciências naturais, existe apenas uma experiência que conta, a saber, o experimento científico” (HORKHEIMER, 2002, p. 53). Tudo deve passar pela verificação com fins utilitários e o próprio pensamento é avaliado pelo efeito que ele incide na produção e na conduta das pessoas. O pragmatismo procura encaixar toda atividade intelectual do modelo do laboratório experimental, assim como as indústrias procuram encaixar os operários no modelo de produção em série. Por fim, Horkheimer enfatiza que os pragmatistas eram “liberais, tolerantes, otimistas, e totalmente incapazes” (HORKHEIMER, 2002, p. 55) para lidar com a bancarrota cultural da época.

Salientamos que estas críticas que Horkheimer faz ao pragmatismo de Dewey parte da ideia de razão objetiva e subjetiva e na interpretação do autor, Dewey desconsidera a razão como capaz de chegar ao conhecimento objetivo, da necessidade de encontrar o porquê das coisas e enfatiza que o essencial é apenas saber como fazer. Não vem ao momento debater de forma mais profunda a crítica de Horkheimer, mas cabe levantar a questão de que o autor interpreta Dewey a partir da ideia de que o pragmatismo reduz a verdade ao utilitário e não com base na perspectiva do próprio Dewey. Isto porque é de causar estranheza que Horkheimer afirme que Dewey foi um pragmatista que defendeu a separação entre o intelectual e o prático sendo que Dewey se dedicou justamente a contrapor o dualismo. Tanto que escreveu a obra *Como Pensamos*, na qual expõe e defende a necessidade do pensamento reflexivo relacionado à prática, discorre sobre a responsabilidade intelectual e de como a razão é parte fundamental do desenvolvimento do indivíduo. Porém, Horkheimer se baseia consideravelmente na ideia de conteúdo objetivo e acusa Dewey de ignorá-lo, bem como de isolar e transformar a razão em um mero instrumento.

Segundo Pagni (2009), estas críticas que partem de Horkheimer parecem ter sido seguidas por Adorno, ambos da primeira geração de pensadores de Frankfurt. Eles fizeram a relação entre pragmatismo e racionalidade instrumental, sendo esta relação continuada e modificada por Habermas, uma relação que segundo Garrison *apud* Pagni, distorceu o instrumentalismo filosófico de Dewey, “afastando muitos leitores da interpretação de sua obra e da importância que assume para a [...] filosofia da educação. [...] o instrumentalismo filosófico de Dewey é muito diferente daquilo que os frankfurtianos denominaram de razão instrumental” (PAGNI, 2009, p. 11).

Ao contrário da ideia de que conhecimento é imutável, ideia derivada do racionalismo moderno, Dewey dá ênfase à mudança. Tanto que o princípio central de sua pedagogia e filosofia é que a realidade muda a todo o momento e que estas mudanças nos permitem o desenvolvimento individual e social. Para Dewey (1959a), inexistem hierarquia de valores em que a experiência tem maior ou menor importância que a razão para chegar ao conhecimento. Ele não desmerece a importância da racionalidade no processo do conhecer, mas ela não é superior à afetividade. O conhecimento não se inicia no ato mental, tal qual para Descartes e demais racionalistas modernos, mas começa na experiência. Isto tem como consequência a tese de que o conhecimento é construído e,

neste processo, não se pode atribuir maior importância a um ou outro elemento, isoladamente.

Ideias pedagógicas derivadas desta posição também foram criticadas. Em 1961, Hannah Arendt faz críticas ao pragmatismo americano quando ela se propõe a compreender os motivos que levaram e que acentuaram a “crise educacional na América” (ARENDR, 2009, p. 229). Sua crítica parte de uma análise da educação e política americanas, o fracasso no ensino, em que seu objetivo é pensar sobre “os aspectos do mundo moderno e de sua crise que [...] se revelaram na crise da educacional e [...] sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização” (*Ibid*, 2009, p. 234). Sua preocupação com este tema decorre do fato de Arendt defender que uma crise não afeta um país isoladamente, mas influencia os demais lugares. Ela sugere que um dos fatores que acentuou a crise educacional americana está relacionado ao estilo político do país que tem como princípio a ideia de igualdade que “peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (ARENDR, 2009, p. 229).

Assim, a partir do ideal político de igualdade, Arendt (2009), em sua interpretação, elenca três pressupostos, para ela, pragmáticos básicos – atribuídos à influência da filosofia e pedagogia de Dewey – os quais afirma que são destrutivos para a educação e que acentuam a crise, junto à tentativa de “reformular todo o sistema educacional” (ARENDR, 2009, p. 223). A autora descreve os pressupostos da seguinte forma: o primeiro é a ideia de que as crianças devem ser autônomas em relação à autoridade dos adultos, elas mesmas devem se governar em seu grupo e o adulto “pode apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (ARENDR, 2009, p. 230). Segundo ela, este pressuposto que objetiva emancipar a criança do adulto a deixa em pior situação que antes, pois em vez da criança ter que lutar contra o poder do adulto, agora tem que sozinha lutar contra o seu próprio grupo. A criança que não concordar com seus colegas, será vencida pela maioria e não poderá se rebelar, o que tende a levá-la ao conformismo e à delinquência. Na intenção de “respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos” e esconde-se que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância [...] é uma preparação para a condição adulta” (ARENDR, 2009, p. 233).

O segundo pressuposto que Arendt (2009) critica é que a pedagogia deixa de se voltar ao conteúdo específico para se tornar geral. Com isso, a formação de professores é prejudicada, pois estes não precisam mais se dedicar à matéria e pouco sabem a mais que o aluno baseado na ideia de que o professor não deve se colocar na situação que sabe mais, não deve mais ocupar o lugar de autoridade já que a autoridade agora é dada para a criança.

O terceiro pressuposto é o de que se deve substituir “o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 2009, p. 232). O papel do professor não seria mais o de transmitir conhecimento, mas sim o de mostrar como fazer as coisas, como se aprimoram habilidades. Para Arendt, este pressuposto também “tende a tornar absoluto o mundo da infância [...] sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDR, 2009, p. 233).

Em relação a estas críticas, pensamos que Arendt se refere às ações que possam ter sido realizadas na época que, ao que parecem, os três pressupostos giram em torno do fato dos adultos passarem sua autoridade para as crianças e deixá-las que se desenvolvam entre si e por si mesmas. Os pressupostos assim descritos por Arendt podem ter influenciado a educação americana na época, porém, ela não cita em qual(is) obra(s) de Dewey se baseou para criticá-lo. Nas obras que estudamos<sup>88</sup>, observamos que nenhum dos pressupostos elencados por Arendt foi postulado por Dewey da forma como ela afirma que ele o fez. A principal ideia defendida por Dewey é que existe uma relação de influência mútua entre os indivíduos independentemente da idade e que nesta relação que, inclusive, atravessa tempo e espaço, os indivíduos se modificam constantemente. Nesta relação, ele defendeu que o adulto deve oferecer condições para que as crianças se expressem, como por exemplo, ouvir o que a criança pensa e sente.

Isto não significa que o adulto deva diminuir sua autoridade e sua responsabilidade para com as crianças, pelo contrário. Entretanto, o que Dewey combate é a autoridade na qual o adulto se coloca como mais importante que a criança – um derivado do dualismo que separa racional e irracional, sendo o adulto racional e a criança

---

<sup>88</sup> *Human Nature and Conduct* (1930), *Vida e Educação* (1954), *Democracia e Educação* (1959), *Como Pensamos* (1959), *Experiência e Educação* (1979), *Affective Thoughts* (2008) e *Teoria da Valoração* (2009).

irracional, incapaz de pensar – e, nesta lógica, apenas o adulto sabe e a criança não sabe, assim como apenas o professor sabe e o aluno nada conhece, pois conhecimento seria apenas conhecimento racional desconectado da experiência.

O que Dewey propõe não é transferir totalmente a autoridade para as crianças, nem a autoridade do professor aos alunos, mas de permitir que crianças e alunos se mostrem como indivíduos que são, ou seja, que haja comunicação democrática entre todos. Assim, “os educadores seriam responsáveis por promover essa comunicação sensível e aberta, funcionando como uma espécie de emissores das mensagens compartilhadas pela comunidade, na qual interagem com os significados que a congregam” (PAGNI, 2009, p. 178), sendo que “a educação deve contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar um deles” (CUNHA, 1996, p. 7).

Quanto à crítica à questão da formação dos professores colocada no segundo pressuposto, quando Dewey (1959a; 1979) fala que o professor não deve se colocar na posição de detentor de todo o conhecimento, ele não quer dizer que o professor deveria saber “menos” que os alunos, mas que junto ao conhecimento que ele possui como professor, ele deve valorizar também o que os alunos trazem para a escola através de suas experiências individuais e sociais. Para Dewey, o professor precisa estar em constante contato com novos conhecimentos de diferentes fontes, sendo uma delas, a própria experiência educativa com seus alunos. Existem conhecimentos relevantes para o desenvolvimento social que não são transmitidos pela família, mas pela escola e estes conhecimentos são de responsabilidade do professor, de forma que o professor não pode se desobrigar de ensinar.

E por fim, acerca da terceira crítica, a de que Dewey defendeu trocar o ensino pela prática, o que Dewey defendeu foi relacionar a teoria e a prática, não de substituir uma pela outra. Afirmamos que, para Dewey, a educação tradicional dava demasiada importância para o que era de âmbito intelectual e deixava o âmbito do fazer de lado. Então, Dewey propôs equilibrar estas duas áreas em que a prática é uma parte do ensino junto ao estudo teórico. Assim, a leitura que Arendt faz dos pressupostos pragmáticos de Dewey está equivocada e merecerem maior profundidade de análise, o que não diminui sua contribuição para o debate de pontos relevantes acerca da influência que a educação recebe da relação entre a vida pública e a privada, sobre a perda da autoridade e da

responsabilidade dos adultos frente à educação das crianças e o que ela chama de crise da autoridade em relação com o pensamento político.

Ainda acerca da proposta pedagógica de Dewey, derivada da contraposição ao dualismo, temos a crítica de Saviani em torno da ideia de *aprender a aprender*. Pagni (2009) esclarece que nem todos os autores de orientação marxista encaram o pragmatismo como algo negativo, mas alguns deles, sendo o que critica mais expressivamente Dewey, é Saviani. Assim, uma das críticas feitas por Saviani (2009) é quando chama a teoria que embasou o movimento da Escola Nova de não-crítica. A crítica de Saviani é interessante para pensar sobre duas questões. Uma delas é a diferença entre o que um determinado autor propõe e o que se realiza na prática a partir de suas ideias e também o risco de esperar que uma única teoria seja como um “messias” que resolverá todos os problemas de uma situação complexa. O movimento da Escola Nova teve como um de seus defensores Anísio Teixeira que teve influência da teoria pedagógica e filosófica de Dewey, do qual se pegou a ideia de aprender a aprender.

Importante compreender que a crítica que Saviani desenvolve parte de sua análise acerca da relação entre marginalidade e educação. Ele olha para cada período da história educacional do Brasil e debate como a marginalidade tem sido vista e não resolvida, ou seja, cada modelo educacional que temos desenvolvido ainda não deu conta de resolver este problema. Mas acerca da Escola Nova, Saviani (2009) salienta que a visão que sustentou este movimento se contrapunha à escola tradicional e acreditava que a escola deveria uniformizar a sociedade, corrigir os problemas sociais e o caminho para isto seria a aceitação dos rejeitados pelo sistema anterior. Eis o momento que se percebe que os indivíduos são diferentes e que as diferenças individuais precisam ser aceitas. Estes diferentes são os marginalizados da época e a educação deveria adaptar estes indivíduos diferentes ao sistema através da aceitação e respeito ao anormal, seja qual anormalidade fosse. Esta percepção de Saviani nos leva a pensar que estamos a falar dos anos 30 do século XX em que pululavam acontecimentos sociais fora e dentro do país que influenciavam a construção da ideia de individualidade, sendo um deles o questionamento acerca do que é normal/anormal, bem como de necessidades da época como a de construir uma escola para todas e todos.

A pedagogia da Escola Nova interpretava a ideia de que se deve deslocar o foco da razão para os afetos, bem como deslocar o foco [...] do aspecto lógico para o

psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009).

Ao ler este trecho de Saviani, percebemos que ele direciona sua crítica mais acerca da forma como o movimento da Escola Nova executou a educação do que às teorias que a influenciaram. Saviani se ocupa da análise das ações pedagógicas e não de uma análise direta da teoria de Dewey e da maneira como foi interpretada e aplicada. Sendo assim, se olharmos para a crítica de Saviani ao que se refere ao modo como foi interpretada a teoria da educação de Dewey e sua decorrente aplicação, concordamos que a proposta da Escola Nova foi insuficiente para resolver o problema da marginalidade, que é o foco de análise de Saviani. Não queremos dizer que a compreensão de Saviani acerca do que ocorreu na educação daquela época está equivocada, mas chamar a atenção para que se tomarmos a crítica de Saviani de forma a entender que a ideia de *aprender a aprender* é o que ele expõe literalmente no parágrafo citado, então discordamos desta interpretação porque, neste caso, a aplicação das ideias de Dewey tomou um rumo diferente do que ele propôs.

Isto porque aprender a aprender, para Dewey, defendemos, não se refere a enfatizar um aspecto sobre o outro, não se trata de deslocar a ênfase de uma coisa para a outra como se a ênfase anterior estivesse equivocada. Não se trata de dar mais importância a uma coisa que a outra como se o tempo todo tivéssemos que ou estar de um lado ou de outro como se a realidade fosse mesmo cindida em apenas duas opções, como as duas substâncias, uma mental e outra material. Dewey não defende uma realidade separada aos pedaços em que uma parte se sobrepõe a outra, mas a relação entre as diferentes partes que existem na composição do todo. Não se trata de separar razão de afetos, conteúdo de processo, esforço de interesse, quantidade de qualidade e demais pares de coisas que compõem a vida educacional e social. O próprio conceito de experiência educativa como experiência inteligente, em que o indivíduo compreende as relações que existem entre as coisas e analisa causas e consequências de suas escolhas a

partir de uma visão consciente do todo, refuta a ideia de atribuir ênfase a um determinado aspecto, pois quando se dá demasiada atenção a uma coisa em detrimento de outra não se vê sua relação, mas se ocupa em defender qual é a mais importante, o que resulta em um conflito que pende ora para um lado ora para outro sem uma saída deste estado de disputa entre as partes.

Dewey (1954; 1959a; 1979) critica a escola tradicional em que o professor, por exemplo, é o centro do conhecimento, mas ele não defende que a ênfase deveria ser colocada no aluno, que se deveria diminuir a disciplina, que transmitir conhecimento era menos relevante que o prazer em estudar, que a relação interpessoal é mais importante que a análise social, histórica, cultural, que aprender não depende de fatores socioculturais desde que haja um ambiente adequado, etc. Percebemos que a teoria de Dewey foi interpretada de maneira a tirar a ênfase de determinados elementos e colocar em outros e se desta forma ocorreu, não é de se surpreender que o ideal embasado por tais interpretações tenha agravado a marginalidade, como afirma Saviani (2009), e fortalecido o desenvolvimento de um modelo educacional voltado aos interesses de poucos favorecidos. Este ideal não colocou em prática a proposta de Dewey, uma vez que existe considerável diferença entre renovar e transformar.

O movimento da Escola Nova, diz Saviani (2009), perturbou a escola tradicional. Neste sentido, pensamos que foi um movimento que renovou alguma coisa da época e foi importante para influenciar outros movimentos pedagógicos. Porém, a ideia defendida por Dewey de transformar a sociedade não chegou a se realizar nem no Brasil e nem no próprio país de Dewey, os Estados Unidos. A crítica de Saviani nos ajuda a pensar que pode haver consideráveis diferenças entre o que propõe um autor e o que se realiza a partir da interpretação de suas ideias, além de que um movimento, tal qual a Escola Nova, não recebeu influências apenas de Dewey. A própria aplicação de uma teoria se une a tantos fatores que a torna tão complexa quanto o problema que procura resolver.

O que queremos chamar a atenção é para que a crítica que se direciona a qualquer movimento, mas neste caso a Escola Nova, parece se remeter mais às ações dos chamados escolanovistas e as consequências sociais, o que também é relevante, que acerca do que foi entendido das teorias que embasaram tais ações. Isto nos faz refletir que parece imprudente julgar um autor ou sua teoria pelas ações daqueles que o leram e defenderam que estavam a ser fiéis a ele sem considerar todos os elementos que

ocorreram concomitantes à aplicação de uma teoria. Um movimento pedagógico não se constitui apenas de teorias, mas da atuação direta dos indivíduos em sua realidade em que, ao analisar um movimento que já ocorreu, as ações dos indivíduos e as bases teóricas interpretadas por eles são apenas dois fatores de todos os que devem ser analisados.

Uma coisa é pensar sobre as ações de quem leu Dewey, os escolanovistas, por exemplo, e outra é pensar sobre a própria teoria de Dewey, mas ambas as análises se complementam de acordo com o objetivo que se procura alcançar. Entretanto, pensamos que sem esta ponderação, tanto a defesa quanto a crítica de uma ideia ficam parciais, o que pode levar ao apego às interpretações de uma teoria e a crença de que todos os problemas serão resolvidos a partir de um determinado ponto de vista. Em suma, as críticas nos levam a refletir sobre o nível de análise da obra de um autor e a responsabilidade intelectual ao interpretá-la e falar sobre ela, bem como de relacionar a obra a questões da realidade.

E, neste sentido, salientamos que a busca de Dewey não é pela descoberta da verdade. Isto porque a noção de verdade que Dewey critica é aquela oriunda do racionalismo moderno, no qual se fundou as ciências naturais, e concebia o conhecimento como simples, uniforme, universal, atemporal, independente e imutável, originado puramente na razão. Nesta perspectiva, a verdade é única e jamais muda e se assim o é, quem detém a verdade, detém também o poder, para tocar no aspecto político. Em Dewey, temos uma abertura para pensar outras possibilidades em busca por maior compreensão das relações humanas.

Nisto, o conhecimento é complexo, disforme (no sentido de não ter uma única forma), temporal e mutável. O objetivo não está, em Dewey, de prever e controlar fenômenos naturais, mas em compreender relações entre fenômenos individuais e sociais, ou seja, estamos a falar de ciências humanas. Neste escopo, o modo dualista de ver o mundo se mostra insuficiente e a retomada da experiência como elemento constitutivo do conhecimento oportuniza outras perspectivas acerca do mundo, das experiências que são educativas e das que não são, mas que podem vir a ser e, nelas, da afetividade e da racionalidade. Eis o que discutimos na sequência.

## Afetividade e Racionalidade na Experiência Educativa

Conforme pontuado por Cunha (2001b), para Dewey, deve-se fazer “uma reflexão sobre o mundo dos homens no mundo real” (CUNHA, 2001b, p. 88) e é no processo educacional que se encontra a maior experiência de transformação que os indivíduos podem ter. Assim, o mundo real que discutimos neste momento é a transformação que pode ser proporcionada na relação interpessoal entre professoras ou professores e estudantes e a responsabilidade daquelas(es) na educação. A definição de educação daí extraída é a de educação como *“uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso de nossas experiências subsequentes”* (DEWEY, 1959a, p. 83) [grifos do autor]. Dentro disto, o trabalho das professoras e professores é necessariamente interpessoal, isto é, trata-se de um trabalho que inexiste sem outras pessoas.

Dewey (1959) entende que a ação de ensinar e a de aprender é um processo que tem como característica a plasticidade, pois os indivíduos são capazes de adquirir novos hábitos e aprimorar os já existentes. Entretanto, o hábito sem o pensamento reflexivo destrói a plasticidade e a capacidade de transformar a si e o meio social. Os hábitos repetitivos sem reflexão, dentro da educação, se tornam padrões de conduta nos quais se procura encaixar as(os) estudantes em vez de oportunizar a elas e a eles o desenvolvimento da capacidade de ter autonomia intelectual e afetiva.

Quando defendemos a ideia de que afetividade e racionalidade são relevantes no ensino e na aprendizagem, queremos salientar que professoras e professores são indivíduos que, assim como estudantes, não apenas ensinam e aprendem conhecimento formalizado, mas também ensinam e aprendem valores e hábitos sociais. Já dito por Dewey (1979; 1959), os hábitos, quando enrijecidos, limitam a construção do significado na experiência e, com isso, não se pensa nem se sente a educação como um processo contínuo da própria vida, mas como algo que vem de fora e é imposto por alguém.

Ainda convivemos com a ideia que Dewey (1959a) era fundamentalmente contra em sua época: a de que a função da educação é preparar para a vida. A educação como preparação para a vida muito tem se ocupado de encaminhar as(os) estudantes para o trabalho independente se elas e eles sabem o que querem de si ou não, se existe algum significado no conhecimento formal.

Comumente, uma das consequências de se enxergar as coisas de forma separada umas das outras, como educação e vida, é que esta cisão se estende para a forma como se vê a responsabilidade frente aos resultados das relações interpessoais. Falamos em relações interpessoais porque a educação existe a partir deste tipo de relação, a de um indivíduo com o outro. Quando se vê o todo em fragmentos, tende-se a atribuir responsabilidade apenas a um elemento isolado como o governo, a família ou a escola. O pensamento que se desenvolve de maneira a interpretar a realidade de forma fragmentada exclui a si mesmo e projeta para fora de si a origem do problema ao isolar um único responsável pela situação.

Isto ocorre quando, *e.g.*, pais responsabilizam apenas a professora ou o professor por um problema que seu filho ou filha enfrenta na escola, quando profissionais da educação responsabilizam apenas a família pela má educação do filho e/ou apenas o estudante pela sua dificuldade de aprender e/ou de se relacionar em grupo, quando ambos responsabilizam apenas o governo por uma gestão que não atende as necessidades da escola, etc. A questão está em que temos uma tradição de pensamento embasado pelo *ou isto ou aquilo* em vez de *e isto e mais aquilo*, ou seja, tendemos a pensar mais por exclusão que por reunião de elementos.

Esta forma de organizar o pensamento tem por base a separação e a exclusão de elementos indesejáveis. Isto se reflete nas ações do dia a dia, pois facilmente os indivíduos criam pensamentos para justificar o que não deve fazer parte de seu cotidiano. Embora se tenham dirigidos esforços para desenvolver uma sociedade mais inclusiva e que aceite as diferenças, discurso atual, a situação social do nosso país e do mundo nos chama a atenção para a existência da exclusão e eliminação das diferenças. Temos, de um lado, ações de cooperação e de outro, tal qual a época de Dewey “um estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente” (DEWEY, 1959, p. 104) entre os povos. A questão da ação de incluir é mais profunda que somente a tentativa de mudar comportamentos. Tem a ver com a estrutura de pensamento.

Nosso modelo educacional não só tende a excluir a afetividade das e dos estudantes, mas igualmente o faz com os profissionais desde a sua formação. Torna-se dificultoso às professoras e professores oportunizar experiências educativas para seus estudantes expressarem o que sentem e aproveitarem o componente afetivo como recurso se eles próprios, em muitas das vezes, são indivíduos que estão alheios aos seus

próprios afetos e lhes foram negligenciadas oportunidades para expressar sua afetividade e também sua racionalidade.

Conforme Dewey, “as coisas com que não estamos acostumados a lidar são estranhas, alheias, frias, remotas, abstratas” (DEWEY, 1959, p. 205) e, assim, são tratados os afetos em nossa educação: ficam relegados ao desconhecido, negligenciados, mesmo que sejam sentidos a todo o momento. Estamos em contato com eles continuamente e a lacuna da nossa sociedade e educação está em direcioná-los de maneira a serem mais proveitosos e menos destrutivos nas relações interpessoais. Dewey é enfático ao dizer que às professoras e aos professores “não basta apenas preparo e erudição” (DEWEY, 1959, p. 202), pois não se trata unicamente de ter conhecimento de conteúdo, mas também de observar as ações dos estudantes, uma vez que o conteúdo deve ter relação com as necessidades e capacidades de quem aprende.

Pensamos que é complexo de se colocar em prática a proposta de Dewey porque perceber as necessidades e capacidades dos estudantes requer amadurecimento afetivo e racional dos profissionais que com eles trabalham e tal amadurecimento enfrenta diversos obstáculos na forma como nossa sociedade se encontra organizada, sendo um deles a falta de aproveitamento da afetividade para algo construtivo. Mas quais critérios temos ou escolhemos para definir preparação profissional? Será que esta preparação inclui ensinar professoras e professores a manejar relações interpessoais? E seria isto relevante? Não está em nosso alcance responder estas perguntas neste momento, mas elas servem para fomentar debates sobre o que se valoriza dentro da formação tanto inicial quanto continuada.

Neste ponto, trazemos Dewey (1959) em sua explicação de que a imitação, a emulação e a necessidade que os indivíduos têm de estarem junto uns aos outros são três reforçadores do processo educativo. Para Dewey, um indivíduo influencia o outro através de mudanças físicas não só das coisas ao seu redor, mas também mudanças do seu próprio corpo. São estas mudanças físicas, as atitudes, que fazem com que o outro se movimente, realize também alguma atitude. Dewey traz o exemplo da mãe que oferece um objeto qualquer para sua filha e a mesma pega das mãos da mãe. Depois que a filha está com o objeto, o modo que se comporta com ele, “a maneira pela qual o utiliza” (DEWEY, 1959, p. 30) é influenciada pela observação que a filha faz dos atos da mãe no dia

a dia, sendo que esta observação recebe influência tanto de processos conscientes quanto inconscientes.

A partir desse exemplo, trazemos a ideia de estudantes que podem ser influenciados pela observação do que *fazem* suas professoras e professores e que imitar algo é uma via que funciona para aprender coisas que ainda não sabemos. Para Dewey, imitar não é simplesmente fazer igual, mas é a “semelhança objetiva dos atos e a satisfação mental sentida por proceder-se em harmonia com os outros” (DEWEY, 1959, p. 37). Ele traz um exemplo do manejo de um objeto concreto, mas diz para multiplicarmos “este exemplo de acordo com os mil pequenos incidentes do trato quotidiano [e teremos] o meio mais constante e duradouro de dirigir a atividade dos mais novos” (DEWEY, 1959, p. 31). Os mais novos, a que Dewey se refere, são as crianças, visto que ele fala da relação entre adultos e crianças, especificamente, mas o fato é que Dewey contribui para refletirmos que a capacidade que temos de imitar os outros favorece nossa sobrevivência em sociedade e, ao imitar as ações, imitam-se hábitos e, com eles, as atitudes emocionais e intelectuais, a afetividade e a racionalidade.

Existem várias formas de influenciar diretamente as atitudes dos indivíduos, como ordens, pedidos, aprovações e reprovações, mas atentamos para as influências que nem sempre são diretas e nem por isso, menos relevantes. Dito anteriormente, a ideia de afetividade e racionalidade serem vistas como independentes e opostas se tornou um hábito irrefletido e continua a ser apreendido por diferentes vias, sendo uma delas a imitação. A questão é que nem sempre os indivíduos percebem que estão a imitar as atitudes de outros indivíduos e/ou que estão a ser imitados.

Dito por Dewey, “todos nós temos muitos hábitos de cuja importância não temos absolutamente consciência, porquanto se formaram sem sabermos que isso estava a suceder” (DEWEY, 1959, p. 32). Quando falamos da afetividade e da racionalidade, pode-se argumentar que ninguém sente e pensa igual. De fato, a igualdade na forma de pensar e sentir parece algo inatingível e nem favorável, mas semelhanças existem, pois se os indivíduos que compõem uma sociedade fossem totalmente diferentes na sua forma de sentir e pensar, a experiência de vida coletiva estaria prejudicada pela própria falta de significado compreensível das coisas.

Quando Dewey (1959) defende a importância da construção do significado do conhecimento e tocamos na relação entre professoras ou professores e estudantes,

fazemos emergir a responsabilidade dos mesmos quanto a sua afetividade que pode ser aproveitada no processo de ensino e aprendizagem, pois “energia desviada significa energia perdida e confusão de ideias” (DEWEY, 1959, p. 191) e acrescentamos: confusão de afetos. Defendemos que estudantes são influenciados pelas professoras e professores e vice-versa, bem como ambos influenciam e são influenciados por uma infinidade de outros indivíduos e demais elementos nos mais variados ambientes. Professoras e professores não têm condições para abarcar todas estas influências em si e nos outros a um só tempo, seria uma exigência inumana; mas têm responsabilidade sobre suas atitudes no grupo em que se encontram e a isto não pode se esquivar. Pensamos que a figura da professora e do professor pode ter um significativo espaço na vida dos estudantes porque não se trata apenas de conhecimento científico, mas também de modos de sentir, pensar e agir. Como meio entre estudantes e a vida, as professoras e professores não deveriam agir sem que suas ações fossem direcionadas e tivessem significado, pois “quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos cega, inconsciente, ininteligentemente” (DEWEY, 1959, p. 32).

Trazer a afetividade junto à racionalidade à tona na educação implica pensar estudantes e professoras ou professores como indivíduos que vivenciam experiências que os constroem e reconstroem continuamente. A ideia de transformação tem por base o movimento do próprio significado. Uma sociedade e educação que cogitam, de um lado, a ideia de mudança e de diferenças e, de outro, acreditam que os elementos que compõem a vida dos indivíduos estão separados, tende a suscitar conflitos, pois a separação implica ausência de movimento e de mudança. O que está separado está imóvel, existe *per se*. Em outras palavras, admite-se que a realidade muda, transforma-se de uma coisa em outra, mas se insiste em conservar e perpetuar atitudes tradicionais, ou seja, aquelas em que não se toleram alterações. Eis a ideia de que a tradição é uma base que não pode ser questionada. Entretanto, questionar as tradições não significa desconsiderá-las. Pelo contrário, elas nos dão bases sobre as quais podemos repensar as novas necessidades.

Neste conflito entre o antigo e o novo estão professoras e professores que se deparam com as mudanças que parecem surgir cada vez mais rapidamente evidenciadas pela própria capacidade dos indivíduos de rever ideias e conceitos, criar e recriar o mundo. Sobretudo, atualmente, com uma geração de crianças e jovens muito diferente de

poucos anos atrás. Acerca deste conflito, refletimos em como profissionais da educação trabalham com o fato de que apenas conhecer o conteúdo e o método têm se mostrado insuficiente para atender as demandas sociais e individuais, inclusive as suas próprias em sala de aula. Cada vez mais tem se esperado habilidades de relacionamento interpessoal nas diferentes esferas sociais.

Nas palavras de Dewey, se os indivíduos não forem educados para desenvolver iniciativa própria e capacidade de adaptar-se, “eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem” (DEWEY, 1959, p. 94). A adaptação da qual ele fala não se trata de conformidade com as situações, mas, ao contrário, flexibilidade para lidar com as demandas da sociedade sem as condutas que levem a prejuízos a si e aos outros. Trata-se do indivíduo “ter um constante alargamento de horizontes” (DEWEY, 1959, p. 193) e construir objetivos possíveis para sua vida com a participação consciente da afetividade e da racionalidade.

Como consequência, quando esta construção de objetivos significativos não é favorecida pela sociedade e a educação, o indivíduo pode ser levado a se voltar para si mesmo, refugiar-se “em uma representação interior de sentimentos e fantasias [...] em que até as pesquisas da ciência podem tornar-se um refúgio nas árduas vicissitudes da vida” (DEWEY, 1959, p. 148), ou seja, o indivíduo corre o risco de criar uma realidade em que acredita que são os outros que têm que atender todas as suas vontades, o que acaba por fomentar inúmeros conflitos interpessoais. Este é um fenômeno psicossocial especialmente prejudicial na educação quando ocorre com professoras ou professores e estudantes, pois impede que haja uma genuína experiência educativa entre ambos.

Hoje, ter habilidades interpessoais para se relacionar com estudantes surge como uma necessidade crescente, uma vez que os problemas que temos no ambiente educacional têm a ver, dentre outros fatores, com o que ocorre na relação diária entre os indivíduos. Certo que ao falarmos da necessidade de desenvolver habilidades interpessoais, colocamos mais responsabilidade para as professoras e professores, mas esta responsabilidade não beneficia apenas aos estudantes. Ao ser mais hábil em lidar com os outros, profissionais da educação também têm resultados mais satisfatórios em seus objetivos, pois não estão isolados.

A ideia de que a responsabilidade não pertence a si é uma atitude que impede a mudança de pensamentos e sentimentos e conseqüentemente, de ações. Pensar em

transformação implica assumir conscientemente a parte de responsabilidade que cabe a cada um de nós em nossas relações interpessoais. Pensar e agir de forma a conectar os elementos da realidade físicos e/ou abstratos, no tempo e no espaço, leva a uma atitude de ponderar aquilo que é de cada indivíduo, tanto em méritos quanto em limitações. Trata-se de reconhecer as capacidades e os limites individuais frente a uma situação, o que favorece condições para ações direcionadas a um foco. Se, por um lado, atribuir toda a responsabilidade a determinado elemento isolado (família, professores, estudante, etc) é insuficiente para abarcar o todo do problema, o seu contrário, assumir toda a responsabilidade também não é produtivo para a resolução das dificuldades.

Profissionais da educação, em geral, precisam atentar para não pensar e sentir que a responsabilidade é somente sua, o que pode levar a atitudes que propiciem espaço para o esgotamento mental e físico. Professoras e professores podem desenvolver consciência de seus hábitos, aprimorar o pensamento reflexivo e a forma como lidam com sua afetividade e racionalidade, mas isto não quer dizer que é suficiente para resolver todos os problemas da educação nem que todos os estudantes o imitarão consciente e/ou inconscientemente. Isto porque “não há limite para a significação que um ato possa vir a possuir. Tudo depende do contexto das relações percebidas” (DEWEY, 1959, p. 228), isto é, não se pode ter pleno controle sobre o que os estudantes absorverão, mas não é por isso que não se deve ser responsável pelo modo de ser no mundo, no caso, dentro e fora da sala de aula.

Por fim, concordamos com Dewey de que “a educação deve primeiro ser humana e só depois profissional” (DEWEY, 1959, p. 211). A ideia de humanização pode ter vários sentidos, mas aqui quer dizer que o indivíduo está imbuído “por um inteligente senso dos interesses humanos” (DEWEY, 1959, p. 317) carregado de sensibilidade ao bem-estar social e maiores condições de fomentar este bem-estar a todos sem preferências por um ou outro indivíduo ou grupo. Esta ideia suscita que a sociedade e a educação serão humanizadas se os indivíduos o forem em suas atitudes cotidianas, uma vez que sociedade e educação são formadas por indivíduos que se relacionam, de onde a ideia de educar como preparação para a vida é equivocada. Não se trata de preparar para uma vida fora da educação, defende Dewey (1959), pois a educação é a própria vida.

O indivíduo capaz de vivenciar experiências educativas, gradualmente, é deixado de lado quando há demasiado apego ao conhecimento com fins utilitários sem que haja

experiências de transformação intelectual e afetiva. Assim, a exaltação em preparar indivíduos para desenvolver habilidades técnicas sem que se considere o que há de humano em si e nos outros indivíduos, isto é, suas diferentes necessidades em qualquer âmbito da vida, em uma palavra contemporânea, sua diversidade, leva à diminuição e até aniquilação do significado das experiências e conseqüente empobrecimento das múltiplas formas de viver. Em Dewey (1959a), a educação não deve esquecer que os indivíduos são tão importantes quanto as técnicas<sup>89</sup> e que “não é função da educação estimular essa tendência, mas se defender contra ela, de modo que o investigador científico não se torne simplesmente um cientista, nem o professor simplesmente um pedagogo” (DEWEY, 1959a, p. 340).

Mas o que significa dizer que professoras e professores devem ser mais que pedagogas e pedagogos? Pensamos e interpretamos que, em primeiro lugar, seria, profissionais que transitam entre os interesses dos estudantes e relacionam-se intelectual e afetivamente com tais interesses de modo consciente. Tem a ver com olhar para seus estudantes e ver o que há de potencial neles, ter sensibilidade as suas necessidades e interesses e não se apegar apenas ao conteúdo e ao método como se fossem verdades imutáveis. Professoras e professores intelectual e afetivamente flexíveis, ou seja, quem se permite entrar em contato com as diversas formas de conhecimento, oportunizam a plasticidade em si como profissionais e indivíduos, perpetuam uma educação em que a profissão não esteja desconectada da vida e se voltam para a sociedade como um todo, muito além da especialização técnica.

Se isto não ocorre, conforme Dewey (1959) atentou em sua época (e atentamos para o hoje) a educação se torna “um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para a sua transformação” (DEWEY, 1959, p. 349) e os indivíduos se tornam cada vez menos humanos. Em lugar da humanidade, em cada um se desenvolve uma “espécie de monstruosidade” (DEWEY, 1959, p. 339), um ser que não vive a realidade como ela é, mas passa a viver a sua única realidade sem a existência do outro como indivíduo. O outro se torna mero meio para um

---

<sup>89</sup> A discussão da técnica e das relações humanas foge ao escopo deste texto, mas é um tema fundamental em nossa época. São muitas as teorias e posições muito diversas em torno deste tema, desde Ortega y Gasset, um defensor da técnica, até Martin Heidegger, um profundo crítico contra ela.

fim e, quando isso acontece, crescemos, legitima-se ainda mais a ocorrência das mais variadas formas de violência.

A experiência educativa da qual fala Dewey (1959) é aquela em que indivíduos são o fim último da educação e da sociedade. Trata-se de que os indivíduos se ocupem de construir um meio social que seja digno para todas e todos e que, com isso, a conexão que há entre os indivíduos se torne mais facilmente perceptível e significativa. Há mais de cem anos Dewey (1959) afirmou que este “problema não é de fácil solução” [e salientou que] “estamos longe desse estado social, e [...] poderemos, talvez, jamais atingi-lo” (DEWEY, 1959, p. 349), mas que, em contrapartida, também existem recursos para que isto se realize e o caminho é uma mudança “na qualidade da atitude mental” (*Ibid*, 1959, p. 349), isto é, na estrutura do pensamento que favoreceu uma forma de pensar o mundo de modo dual onde cada par é visto sempre independente e em oposição. O desafio contemporâneo é, ao nosso ver, superar não só dicotomias, mas construir outra estrutura de pensamento para sustentar uma forma diferente de pensar e de ser no mundo.

Para além da epistemologia, tais mudanças vêm, para Dewey (1959) junto a uma mudança das condições econômicas e políticas. Não se pode pensar educação sem economia e política. Professoras e professores podem se tornar sensíveis intelectual e afetivamente, deve sê-lo, mas a mudança da sociedade também depende também de outros fatores como econômicos e políticos. Isto não significa, no entanto, que educar com sensibilidade e racionalidade não faça diferença. Pode ser que em curto prazo não vejamos resultados consideráveis, pois nossa vida é limitada em algumas décadas, mas é nesta época que vivemos e é somente nela que temos a oportunidade de reconstruir e reorganizar nossas experiências para aumentar nossa capacidade de dirigir nossa vida.

### **Considerações Finais**

Refletimos sobre a afetividade e a racionalidade na relação entre estudantes e professoras ou professores a partir da experiência educativa de Dewey. Pontuamos que suas ideias têm por base a crítica ao dualismo de substâncias, ou seja, o dualismo que defende que o mundo é constituído apenas por duas substâncias completamente diferentes e separadas uma da outra, uma material – o corpo – e outra psíquica – a mente, sendo que este corpo não é só o corpo humano, mas qualquer elemento concreto

da realidade. O dualismo de substâncias é a base do racionalismo cartesiano da separação epistemológica e ontológica entre mente e corpo.

Defendemos que o trabalho de professoras e professores não existe sem outros e, por isso, não se dá de outro modo senão interpessoal. Nisto, conteúdo, métodos e técnicas são importantes, mas não os únicos ou os mais relevantes elementos na experiência educativa, pois ela vai além disso. Participam dela a afetividade e a racionalidade que não são entendidas por Dewey como independentes e opostas, mas como interdependentes, complementares e igualmente importantes no processo de ensinar e aprender.

A experiência educativa implica mudança, desconstrução e reconstrução não só de conhecimento, mas de sentido, o que nos leva a uma maior compreensão de nós mesmos e do mundo como um todo. O conjunto de entendimento e compreensão favorece a tomada de decisões direcionadas ao bem-estar comum, as quais requerem o pensamento reflexivo, elemento central da autonomia, isto é, a capacidade de gerenciar impulsos e demandas do meio social sem perder de vista objetivos individuais e sociais que busquem por uma sociedade justa e com equidade. É essencial lembrar que a proposta pedagógica de Dewey está totalmente interligada com uma proposta política democrática. Numa democracia, é fundamental o pensamento reflexivo na tomada de decisões e a educação é responsável por oportunizar o desenvolvimento deste tipo de pensamento mediante as experiências educativas. Mas o pensamento reflexivo não depende apenas da razão. Dewey parte da experiência e de que ela é responsável, inclusive, pelo desenvolvimento da razão em conjunto com outros elementos, como os afetos. A ideia de relação entre afetividade e racionalidade no processo do conhecimento – conhecimento este que não é descoberto pela razão, mas construído através da experiência da qual a razão é um elemento participante – baseia a ideia de que a função da educação não é preparar para a vida, mas é a própria vida, visto que não há aqui uma razão dominante da experiência sensível, dos afetos, dos fatores sociais, etc, bem como é inadmissível que um indivíduo domine o outro e nem um povo ou nação se imponha a outros povos. Dewey era completamente contrário aos atos de coerção e violência de um indivíduo ou grupo de indivíduos sobre outros.

As questões epistemológicas organizam um modo de pensar e este modo se reflete em ações individuais e sociais. O modo de pensar que vê o mundo por dicotomias

e que busca, com isto, solucionar o problema de como podemos conhecer o mundo, tornou-se insuficiente para atender nossas demandas atuais. Consequências das dicotomias, *e.g.*, entre afetividade e racionalidade, se mostram nas ações de exclusão: os afetos têm sido comumente excluídos do processo do conhecimento ou deixados de lado como insignificantes, mesmo que estejam presentes nas relações interpessoais todo o tempo. Ao serem excluídos, deixam de ser aproveitados e direcionados conscientemente, além de deixarem de contribuir para a construção do sentido nas experiências da vida.

Embora a discussão da divisão entre afetividade e racionalidade possa parecer que se atém ao âmbito individual e psicológico, ela vai além. No âmbito social, vemos as ações de exclusão de indivíduos considerados inferiores por determinados marcadores sociais (algo tão presente em nossa história e com força marcante neste momento sociopolítico) e as ações de dominação entre povos, bem como as ações colonizadoras que buscam destruir certos indivíduos, sua cultura e o meio ambiente em que vivem como se aquilo que lhes confere sentido simplesmente fosse descartável, por serem indivíduos ignóbeis em seu modo de organizar a vida.

Por fim, se considerarmos que o pensamento reflexivo se constrói nas experiências que sejam educativas e tais experiências requerem a consideração de todos os elementos dela participantes, a discussão epistemológica permanece fundamental para mudanças na forma de pensar e de hábitos individuais e sociais. As relações interpessoais, as quais são as próprias experiências, sejam educativas ou não, têm nos mostrado que este modelo de racionalidade no qual a razão seria uma entidade mental *a priori*, independente, universal, absoluta e imutável e, por isso, capaz de oferecer um caminho seguro para o conhecimento, é insuficiente. É preciso algo além do entendimento racional dos problemas atuais, os quais estão cada vez mais complexos. Dewey retomou a experiência e a reorganizou epistemologicamente como tentativa de repensar e propor ações para resolver problemas de sua época sendo, um deles como central, a ausência crescente de consideração pelo indivíduo como ser humano demonstrada por ações de exclusão e extinção justificadas por um modelo de racionalidade que surge do fenômeno da modernidade europeia no qual se defendeu que a razão é universal e imutável, ou seja, existe uma única racionalidade comum a todos os seres humanos.

Um dos grandes problemas de defender esta racionalidade única é que todos os diferentes do padrão dito racional são considerados inferiores por supostamente não

usarem do seu entendimento, tal qual o modelo esperado. Isto tem justificado inúmeras formas de violência contra aqueles que são considerados, do ponto de vista desta racionalidade, irracionais. Esta racionalidade afirma que é preciso trazer para a luz aqueles que se encontram fora dela sem perguntar se eles querem ou não. E se caso eles não quiserem, então podem ser exterminados, afinal, não são dignos de estar no mesmo mundo com os que fazem o uso *adequado* da razão.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. **Entre o Passado e o Futuro**, 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.p.221-247.

CUNHA, Marcus Vinicius da; COSTA, Viviane da. John Dewey, um Comunista na Escola Nova Brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. **História da Educação**, vol.12, 2002, p.p.119-142. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4061161>>. Acesso em: 30 de março de 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da; COSTA, Viviane da. Escola Nova e John Dewey na Argumentação de Autores Católicos. **Olhar de Professor**, vol.9, n.2, 2006, p.p. 283-298. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/55008780-John-dewey-na-argumentacao-de-autores-catolicos-1.html>>. Acesso: 2 de abril de 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil nos Anos Trinta. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, 1996, p.p.5-12. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/799>>. Acesso em: 2 de abril de 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Human Nature and Conduct**. United States: Modern Library, 1930.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**, 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**, 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. Affective Thought. **The Later Works**, vol.2. Carbondale: Southern Illinois University, 2008, p.p. 105-110.

\_\_\_\_\_. Teoria da Valoração. **A Valoração nas Ciências Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. Dimensão Estética, Linguagem e Comunicação na Experiência Educativa: divergências entre Dewey e Adorno. **Educação e Filosofia**, vol.23, n.46, 2009, p.p.169-188. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t178.pdf>>. Acesso: 5 de abril de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Rodrigo Augusto. Os Fundamentos da Pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos**, vol.12, n.2, 2012, p.p.227-233. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication>>. Acesso: 5 de abril de 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto. O Lugar do Pensamento de John Dewey na Historiografia Brasileira. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.p.19-42.

Data de envio: 16/05/2019

Data de aceite: 11/06/2019

## INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM<sup>90</sup>

### INCLUSION IN EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PERSPECTIVE OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Marisa Mendes Machado de Souza<sup>91</sup>

Suzete Araujo Oliveira Gomes<sup>92</sup>

#### Resumo

Embora o país tenha conseguido ver de perto a universalização do acesso à escola, não conseguiu o mesmo com o conhecimento, incluindo o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência intelectual. Como contraponto desta realidade, o Desenho Universal para Aprendizagem ressalta essa ainda nova perspectiva de possibilidades na educação inclusiva. A partir dos conceitos e perspectivas que permeiam a inclusão em educação é destacada a relevância de um currículo planejado e exercido para a diversidade de alunos para a qual a educação se propõe. As concepções apresentadas destacam a importância de adequações pedagógicas no campo da Educação Inclusiva e correlacionam os apontamentos com a realidade escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação, Adequações Pedagógicas, Diferenciação Curricular.

#### Abstract

Although the country has been able to see the universalization of access to school up close, it has not achieved the same with the knowledge, including the academic development of students with intellectual disabilities. As a counterpoint of this reality, the Universal design for learning emphasizes that new perspective of possibilities in inclusive education. From the concepts and perspectives permeate the inclusion in education is highlighted the relevance of a planned curriculum and exercised to the diversity of students for which education is proposed. The conceptions presented highlight the importance of pedagogical adjustments in the field of inclusive education and correlate the observations with the school reality.

**Keywords:** Inclusion in Education. Pedagogical Adjustments. Curriculum Differentiation.

---

<sup>90</sup> A temática discutida neste artigo integra parte dos capítulos que compõem a Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF).

<sup>91</sup> Professora Orientadora da Educação de Jovens e Adultos e docente de Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), docente do Ensino Fundamental no Município de Duque de Caxias (PMDC). Possui Mestrado em Diversidade e Inclusão, Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Universidade Federal Fluminense; [marisamachado@id.uff.br](mailto:marisamachado@id.uff.br).

<sup>92</sup> Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Possui Pós-doutorado em Bioquímica Celular pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente na pós-graduação em Ciências e Biotecnologia e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), orientadora de projetos de produção de materiais lúdicos-educacionais e inclusivos. Universidade Federal Fluminense; [suzetearaujo@id.uff.br](mailto:suzetearaujo@id.uff.br).

## Introdução

Este tema foi escolhido devido à acentuada e cada vez mais comum presença de alunos com Deficiência Intelectual (DI) nos espaços escolares. Este público, requer que professores ressignifiquem suas ações teórico-práticas e exige a saída da zona de conforto, ou de segurança, ao utilizar práticas pedagógicas exauridas de conteúdos e isoladas de uma realidade conceitual mais ampla. A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) apresenta a seguinte definição para a deficiência intelectual:

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD; 2011, p. 33).

A perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem<sup>93</sup> (DUA) é centrada não no nivelamento cognitivo, tampouco no uso de recursos indiscriminadamente, mas na ação pedagógica voltada para a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula (BAGLIERI et al, 2011; LIASIDOU, 2014; VALLE; CONNOR, 2014), com vistas à valorização da funcionalidade, da potencialidade e no desenvolvimento que cabe à escola promover.

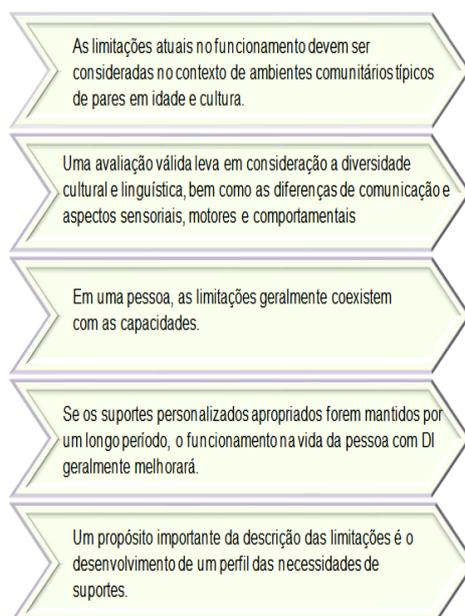
A AAIDD (2011) apresenta a discussão da importância da participação dos indivíduos com DI na sociedade como contraponto à sua vitimização e apego à aspectos incapacitantes. Esta lógica favorece a perspectiva do paradigma de inclusão em educação, que ressalta a emergência do acesso de estudantes com DI “às mesmas oportunidades educacionais que são disponíveis para os demais alunos” (AAIDD, 2011, p. 270) e compactua com a ideia de que “o conceito [...] não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.230). Segundo a mesma associação, ao caracterizar um indivíduo como pessoa com DI não se pode negligenciar estas cinco premissas (Figura 1):

---

<sup>93</sup> É um viés educacional que aborda a variabilidade natural dos alunos, aumentando a flexibilidade e reduzindo as barreiras na instrução (MEYER; ROSE; GORDON, 2015).

**Figura 1:** Premissas para a caracterização de sujeitos com DI

|



**Fonte:** SOUZA (2018, p. 35).

Mais que enumerar tais premissas e conceituar a deficiência é preciso avançar no campo das práticas para o desenvolvimento social e acadêmico que cabe à escola promover. Sem soluções inovadoras, estudantes com DI vão continuar a receber oportunidades e opções educacionais limitadas, “uma vez que as reformas educacionais, as iniciativas instrucionais e as inovações no campo da educação parecem ignorar as necessidades originais desta população” (SMITH; LOWREY, 2017). A concepção de deficiência ratificada desde a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) já reforçava a relevância de novos fazeres educativos e da promoção de uma educação que privilegie a diversidade e favoreça o crescimento social e acadêmico de todos os alunos, em escolas capazes de serem espaços privilegiados de aprendizagem e não de segregação.

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2007).

A relevância desta questão é justificada pela necessidade de práticas inclusivas e emancipadoras direcionadas à alunos com Deficiência Intelectual, dentro dos parâmetros de uma “educação para todos” (UNESCO, 1990, 2015, 2017), que aponta a carência de um enfoque abrangente. Práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do DUA podem favorecer a superação “dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino” (UNESCO, 1990), no lugar do rótulo e da exclusão de estudantes com DI quando a permanência, a participação e o desenvolvimento não têm a mesma importância que o acesso à escola. Presença física somente não é sinônimo de inclusão e sem reflexão e ação contrária a esta prática não há avanço, é falha e insuficiente a educação proposta para este público.

Para Fonseca (1998), as escolas, como instituições de educação privilegiadas, devem assegurar a otimização do potencial de aprendizagem dos estudantes o que também justifica esta temática, uma vez que os apontamentos aqui destacados podem contribuir para identificação de implicações para futuras pesquisas e práticas, pesquisas continuadas, aumento de pessoal qualificado e desenvolvimento de materiais baseados nos princípios do DUA com foco específico em estudantes identificados com DI.

A realidade atual, tendo como uma de suas principais características a progressiva presença de estudantes com DI e demais público-alvo da Educação Especial<sup>94</sup>, demanda um sistema educacional democrático que explore e estimule o potencial de aprender destes sujeitos de direito e da própria aprendizagem, logo, é imprescindível “propiciar situações de aprendizagem que possibilitem atender ao desafio de criar uma educação que aceite a diversidade” (CARVALHO, 2007, p.13).

---

<sup>94</sup> Deficiências física, intelectual, múltipla, visual e auditiva, altas habilidades/superdotação e Transtornos do Espectro Autista, que engloba Autismo, Síndromes de Asperger e de Rett, Transtornos do desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da Infância de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e demais legislações e orientações pertinentes.

Agregado a esta transformação social, surge a consciência de que práticas pedagógicas em que os alunos são vistos sem levar em consideração suas diferenças e especificidades, tratam o conhecimento como algo relativo, instável e incompleto. Portanto, já não é mais possível compreender os eventos numa visão baseada na linearidade e na certeza, mas na diversidade de alunos concretos, cognoscentes que precisam ser forjados como protagonistas no seu processo educativo.

A principal implicação para a educação passa a ser a otimização das capacidades cognitivas, afetivas e sociais de todos; atendendo à necessidade de uma cultura de aprendizado (CARVALHO, 2007, p.13). Para tanto, se faz necessário que os profissionais da educação, tenham sua atuação pautada no desenvolvimento social e acadêmico que cabe à escola promover, assegurando e otimizando o potencial de aprendizagem dos estudantes com DI ou quaisquer demandas que os faça público-alvo da Educação Especial, com base no conhecimento das demandas que este público apresenta.

Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p.42).

São objetivos deste texto, propor uma reflexão a respeito de uma educação que atenda à diversidade presente na escola e apresentar a ululante necessidade de gerar propostas que procurem redirecionar e até ressignificar as ações teórico-práticas de educadores, que precisam ser refletidas e apoiadas nos conceitos, no histórico, nas políticas e nas perspectivas que permeiam práticas inclusivas pensadas e exercidas para estudantes com deficiência intelectual. Visando, portanto, apresentar uma possível contribuição no âmbito acadêmico na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, são destacados aspectos relevantes para a promoção de inclusão em educação.

Com uma abordagem qualitativa, quanto aos fins, este estudo trata-se de uma pesquisa explicativa, que “tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhes os motivos, visa, portanto, a quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno” (VERGARA, 2005, p.47). O estudo e a interpretação de produções acadêmicas que abordam a inclusão em educação de

estudantes com DI na perspectiva do DUA legitimam potenciais práticas pedagógicas, sobretudo, no processo educativo sistemático e formal. Enquanto procedimento, este trabalho realizou-se por meio de revisão e análise, de concepções e perspectivas sobre a prática inclusiva, sua efetivação e conceitos que a permeiam.

Este estudo a respeito da influência das adequações pedagógicas no desenvolvimento integral dos alunos com atrasos no desenvolvimento, sobretudo cognitivo, provocadas pela Deficiência Intelectual, analisa seus significados para o campo da educação e avalia a aplicabilidade, deste conceito na prática pedagógica direcionada a estudantes com esta demanda.

### **Adequações pedagógicas**

Há quase duas décadas Mantoan (2003) apontava que adequações pedagógicas já aconteciam. Segundo a autora “para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino” (p.35). As adequações pedagógicas acontecem, no entanto, sabemos que ainda não configuram uma realidade generalizada. É preciso ações dotadas de intenção pedagógica para promover uma inclusão de qualidade para esta demanda da Educação e para Cunha (2015, p.179) “as adaptações pedagógicas estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas”.

Buscando “propor mudanças nas concepções e ações teórico-práticas, de “pés no chão” e sem romantismo, com o compromisso de adotar medidas efetivas e apropriadas” (SOUZA; DUTRA, 2016, p. 9), a proposta aqui não é ser uma projeção de uma perspectiva idealizada do discurso, tampouco anunciar uma escola única e sem diferenças, mas superar o mero otimismo pedagógico do discurso. Sendo um produto de constantes reflexões e discussões, e resultado de um processo histórico de transformações na área da Educação, sobretudo da Educação Especial, a inclusão em educação não para por aqui, não está pronta, inacabada. Segundo Santos (2000, p. 9):

[...] a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e

sistêmico. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

Ao incluir um estudante com deficiência, a escola está diante de uma oportunidade para ensinar aos demais alunos o convívio natural com o diferente, ou dito diferente, bem como de seus educadores estarem diante de uma oportunidade de crescimento pessoal, de redirecionarem suas ações teórico-práticas, uma vez que “[...] nas crianças com deficiência, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, irá depender da situação que se criou, do ambiente em que a criança é educada e das dificuldades que surgiram com a deficiência” (VYGOTSKY, 1995, p. 106). Desta perspectiva da diferenciação curricular e adequação pedagógica é possível depreender que adequar o currículo tem relação com a forma, a abordagem de ensino-aprendizagem adotada no lugar da velha e retrógrada ideia de nivelamento cognitivo, de uso de recursos diferenciados indiscriminadamente, com o nivelar por baixo.

Fazer opção por adequações pedagógicas representa assumir uma mudança na cultura escolar, o contrário a esta mudança significa que, segundo Glat e Blanco (2009, p. 28), “qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político”. Neste sentido, as adequações pedagógicas se constituem enquanto instrumento de superação da ideia de adaptação.

Neste ensaio, foi feita a opção pelo termo adequação em vez de adaptação, pois o segundo termo permite a ideia do nivelar “por baixo” e, segundo Souza e Pereira (2015) a escola ainda apresenta traços da ideia de adaptação, o que prova que em Educação ainda perdura a plangente insuficiência para a realidade da inclusão, que deve proporcionar situações de aprendizagem onde os alunos são sujeitos no processo. Na prática, esta concepção significa as aulas deixarem de ser planejadas para corpos anatomicamente perfeitos, desenvolvimentos cognitivos ditos ideais e comportamentos adaptativos concebidos como os adequados. É a escola moldar-se aos alunos concretos que tem e não o contrário.

A educação pensada e exercida ao mudar a velha prática de adaptar o que não foi pensado para o aluno público-alvo da Educação Especial que atende e passar a existir

considerando a diversidade de sujeitos para a qual se propõe considera as diferenças e age na busca de práticas adequadas e se possível sob medida.

As ações pedagógicas na escola, com cada vez mais acentuada presença de alunos com deficiência intelectual, ainda preservam resquícios da ideia de adaptação no lugar da ação sob a premissa da universalidade. É necessário, portanto, a adequação de ações teórico-práticas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos. A tabela 1 apresenta as mudanças dos conceitos e paradigmas nas últimas décadas no âmbito da Educação Especial.

**Tabela 1** – Conceitos e paradigmas no atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial

DÉCADA	CONCEITO	PARADIGMA
60 e 70	Adaptabilidade	Integração (até 1979)
80	Acessibilidade	Integração (80/84) e Inclusão (85/89)
90 (final) e Séc. XXI	Universalidade	Inclusão (1990 em diante)

**Fonte:** SOUZA; PEREIRA (2015, p. 5).

É demonstrado por Souza e Pereira (2015) o quanto a Educação ainda precisa avançar, já que os conceitos e paradigmas mudaram, na nomenclatura, mas a prática ainda é diferente, pois se fala o tempo todo em inclusão, como paradigma, mas ainda se preserva resquícios da adaptabilidade, conceito característico dos anos 60 e 70. Na comparação entre conceitos e paradigmas até chegar ao conceito de universalidade no que tange à inclusão em educação não há a intenção de inferir juízo de valor sobre um ou outro. Não adotamos a concepção de paradigma como sinônimo de oposição nem de superação ao anterior, mas como resultado de um processo histórico e resultado das mudanças que ocorrem na sociedade, logo, trata-se de resultado encontrado para uma necessidade e só será sinônimo de mudança quando refletir alterações na cultura e na prática, não só de nomenclatura ou mera imposição legal.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, [...], mas sim que a escola

esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2003, p. 6).

Nesta perspectiva de mudança e de atendimento da realidade apresentada nas escolas que atendem alunos com DI, estas precisam buscar o que as autoras Marin e Braun apontam como “saídas coletivas para os desafios que se apresentam e que precisam ser enfrentados” (2014, p. 4). Logo, para mudança desta concepção Redig, Mascaro e Dutra destacam que “o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino” (2017, p. 39) e é inegável a necessidade de superação da ideia de nivelamento cognitivo e de práticas que não favorecem à diferenciação do fazer educativo que segundo André:

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (1999, p.22).

Para atender às necessidades educativas apresentadas por estudantes com deficiência, fazer uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) tem sido um instrumento de desenvolvimento e de emancipação, sobretudo os recursos de baixa tecnologia, já que sabemos que a educação hodierna convive com condições insuficientes para a efetiva inclusão e com insuficiente acesso a recursos de maior tecnologia. A TA é apresentada como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

De forma adequada às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem apresentadas pela demanda atendida, os recursos de baixa tecnologia, pautados na

perspectiva do DUA, são recursos plausíveis e potencial alternativa para que as barreiras para a aprendizagem sejam atenuadas.

A Tecnologia Assistiva, com a utilização de recursos de baixa tecnologia envolve: elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou ledores); práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem) (MARIN; BRAUN, 2014, p.5).

A respeito da diferenciação, do uso de recursos de TA e da atuação na perspectiva do DUA, a AAIDD (2011) destaca que esta concepção de ação educativa flexibiliza a apresentação do conteúdo (como os professores e materiais apresentam o conteúdo), bem como a demonstração do domínio do conteúdo (como o os alunos demonstram o seu conhecimento). Os recursos utilizados para promoção do acesso ao currículo, por vezes, podem ser caracterizados como de TA; no entanto, também podem ser tecnologia educacional comum.

Podemos afirmar então que a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação (BERCH, 2017, p. 12).

Bersch (2017) destaca que para a elaboração de um recurso de TA é essencial que os profissionais responsáveis conheçam os recursos disponíveis no mercado e o que deverá ser projetado para uma necessidade particular (BERCH, 2017). A linha que diferencia tecnologia educacional de tecnologia assistiva é tênue e para que os conceitos não sejam confundidos que os profissionais tenham clareza do instrumento do qual fazem uso, Berch (2017, p. 12) nos elucida sugerindo que façamos três perguntas:

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?

- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Independente de tratar-se de um recurso educacional comum ou de tecnologia assistiva, é fundamental o envolvimento direto do usuário, bem como é fundamental a relevância de seu contexto de vida, suas demandas, dificuldades e potencialidades, com clareza da dificuldade que se pretende superar e realização de quaisquer adequações necessárias.

### **O Desenho Universal para Aprendizagem: Conceito, histórico e perspectivas**

A perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem apresentada nesta produção se pauta nas concepções de Rose e Meyer (2002), no estudo sobre a temática, apresentado por Edyburn (2005) e em outros autores como Santos (2015), Nelson (2013), Alves, Ribeiro e Simões (2013) e Alves et al (2018). O propósito apresentado na AAIDD (2011, p.273) é de que o DUA “contribui para o progresso do currículo educativo ao garantir que todos os alunos possam acessar a informação do conteúdo acadêmico, sendo capaz de fornecer evidências de sua aprendizagem através de vários meios”.

O conceito de Desenho Universal, surgiu no âmbito da arquitetura e foi criado por Ronald Mace, “tendo em vista a ideia de que todos os produtos e ambientes construídos deveriam, o máximo possível, ser estéticos e utilizáveis por todos, independentemente da idade, das capacidades ou do *status* de vida” (SANTOS, 2015, p. 17), não tardou, ser um conceito absorvido pelo campo da Educação, influenciado pelas pesquisas desenvolvidas no CAST (*Center for Applied Special Technology*). Logo, desde a década de 1990, tal conceito vem sendo difundido em pesquisas, sobretudo na temática da inclusão em educação.

O Design Universal consiste na acessibilidade facilitada para todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aceder, sem barreiras, satisfazendo as suas necessidades individuais e aumentando a qualidade de vida (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p.124).

A partir da perspectiva do DUA foi possível identificar a viabilidade de uma abordagem escolar com uma base conceitual mais ampla voltada para aprendizagem de todos os alunos e não uma estratégia com fim em si mesma, reparadora ou compensatória, tendo em vista, um currículo que não é único e que atenda à diversidade de sujeitos presentes na escola. Desta forma, “em síntese, o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 9).

A premissa central e prática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é a de que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos. O “universal” do desenho universal não significa uma solução única para todos. Ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se acomodar as diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e maximizem suas habilidades para progredir. O DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados (SANTOS, 2015, p. 20).

O DUA, segundo Rose e Meyer (2002) agrega princípios baseados na pesquisa e estabelece um modelo prático que potencializa as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, bem como “objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados” (ROSE e MEYER, 2002, p. 3). Rosa (2005, p. 88) destaca que “o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar”, logo, a relação do DUA com a necessidade de que a atividade proposta seja adequada ao estudante, capaz de engajá-lo, considerando seu desenvolvimento e idade, faz desta perspectiva “uma possibilidade de que a escola se prepare para promover o desenvolvimento de diferentes alunos” (SOUZA; GOMES, 2018, p. 4). Os princípios nos quais o DUA é pautado estão apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1:** Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

<b>Princípio Físico</b>	<b>Aplicação Educacional</b>
<p><i>Uso Equitativo</i> O design permite a todos os usuários acesso igual e evita segregação ou a estigmatização de qualquer pessoa.</p>	<p><i>1. Currículo Equitativo</i> O ensino usa um currículo que é acessível para estudantes com habilidades amplamente diversificados; currículo não segrega os alunos ou chama a atenção para suas "diferenças".</p>
<p><i>Flexibilidade no uso</i> O design acomoda uma ampla gama de preferências e habilidades individuais</p>	<p><i>2. Currículo Flexível</i> O currículo é elaborado de forma flexível para acomodar uma gama de habilidades individuais e preferências; considera as deficiências físicas, sensoriais e motoras, bem como as habilidades e ritmos variados.</p>
<p><i>Simples e intuitivo</i> O design é fácil de entender.</p>	<p><i>3. Ensino Simples e Intuitivo</i> O ensino é direto, de forma mais acessível aos estudantes; a linguagem, os níveis de aprendizado e a complexidade da apresentação podem ser ajustados; o progresso do estudante é monitorado em uma base contínua para redefinir objetivos e métodos instrutivos de acordo com a necessidade.</p>
<p><i>Informações Perceptíveis</i> O design comunica informações necessárias de forma eficaz ao usuário através de diferentes modos (pictórico, verbal, tátil), independente das habilidades sensoriais do usuário.</p>	<p><i>4. Múltiplos meios de apresentação</i> O currículo oferece diferentes meios de apresentação para ensinar de maneiras mais efetivas, independentemente da capacidade sensorial, nível de compreensão ou atenção; a apresentação pode ser alterada para atender padrões de individuais de aprendizagem dos alunos.</p>
<p><i>Tolerância ao erro</i> O design minimiza os riscos</p>	<p><i>5. Currículo para o sucesso</i> O professor incentiva o engajamento com o currículo, eliminando barreiras desnecessárias ao desenvolvimento, oferecendo suporte ao ambiente de aprendizado através da assistência contínua, aplicando princípios do design curricular efetivo conforme necessário.</p>
<p><i>Baixo Esforço Físico</i> O Design pode ser usado de forma eficiente e confortável e com um mínimo de fadiga.</p>	<p><i>6. Nível de Esforço Estudantil Apropriado</i> O ambiente da sala de aula oferece facilidade de acesso a materiais dotados de intenção pedagógica, promovendo conforto, engloba a motivação e o incentivo pela participação do aluno; considera diferentes meios de resposta do aluno, a avaliação é contínua e o ensino pode variar de acordo com a avaliação.</p>
<p><i>Tamanho adequado e aproximado para o uso</i> Os recursos são oferecidos de forma apropriada às condições de uso, a postura e a mobilidade do usuário.</p>	<p><i>7. Ambiente Apropriado para Aprendizagem</i> O ambiente da sala de aula e a organização dos recursos permitem variados conhecimentos e variados métodos de ensino; ambiente de sala de aula que permite variadas formas de agrupamento dos alunos, o que estimula o aprendizado.</p>

**Fonte:** Council for Exceptional Children (2005, p. 23, tradução nossa).

Considerando três redes primárias de processamento cerebral Hall, Meyer e Rose (2012) destacam que o DUA enfatiza que práticas pedagógicas eficazes devem

incluir também os três princípios mencionados abaixo, caracterizando, assim, o “o quê”, o “como” e o “porquê” da aprendizagem:

- Múltiplas formas de representação, para fornecer aos alunos com diferentes estilos de aprendizagem formas diferentes de acesso à informação e ao conhecimento;
- Múltiplos meios de ação e de expressão, para que os alunos tenham alternativas para demonstrar o que sabem;
- Múltiplos meios de envolvimento, para favorecer os interesses diversos dos alunos, desafiá-los e motivá-los a aprender.

A perspectiva do DUA não está desvinculada do paradigma histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998), tendo em vista que o teórico na sua concepção de que a interação social é essencial para o desenvolvimento da cognição e é resultado da “orientação de um adulto ou de um par com mais experiência” (1998, p. 86) comunga com a ideia do DUA de que a troca de saberes entre os estudantes de diferentes níveis de aprendizagem, sob a orientação de um professor, podem avançar em direção ao mesmo objetivo.

Hall, Meyer e Rose (2012) apontam o quanto o DUA pode ser contraponto à educação pautada no nivelamento cognitivo, educação esta que segrega alunos em razão de seu diagnóstico, sugerindo que a deficiência está no aluno e não no ambiente. Na concepção dos idealizadores do DUA, a perspectiva torna o ensino regular mais flexível porque visa atender às necessidades e interesses de todos os alunos, propondo-se como instrumento para que o currículo seja apropriado para diferentes estudantes, porque entende que levar em consideração as diferenças, as individualidades é promover acesso justo ao currículo.

Na perspectiva do DUA é importante oferecer formas alternativas de despertar o interesse dos estudantes em uma perspectiva que favoreça as diferenças intra e interindividuais dos estudantes, pois a concepção de nivelamento cognitivo, que deseja alunos iguais não favorece o envolvimento, a troca de saberes e a motivação entre os sujeitos, que só o convívio natural com a diferença pode sustentar. A respeito de formas alternativas de acesso ao currículo, que a AAIDD (2011) destaca como apoios, é possível destacar o seguinte apontamento: “Ao conceituar a DI sob uma abordagem multidimensional ao funcionamento humano em relação às demandas ambientais, a

compreensão do padrão e a intensidade do apoio das pessoas torna-se essencial” (AAIDD, 2011, p. 169).

De forma sucinta, é possível concluir que o DUA pode favorecer à celebração da diferença, tendo em vista que é “um desafio elaborar estratégias e recursos que ajudem a intervir na complexidade das estruturas cognitivas, para que operem de modo satisfatório” (MARIN; BRAUN, 2014, p.4). Estudos sobre o DUA para estudantes com DI coadunam com a realidade apresentada, quando destacaram o quanto ainda se precisa avançar no campo da educação, sobretudo das práticas e dos posicionamentos dos educadores (SMITH; LOWREY, 2017; COUSIK; MACONOCHIE, 2017), bem como o quanto, sem mudanças nas concepções e expectativas, estudantes com DI vão continuar a receber oportunidades e opções educacionais limitadas (SMITH; LOWREY, 2017). Esta mudança de concepção não é um fácil exercício, tampouco se dá de uma hora para outra e, como contraponto à estagnação e às velhas práticas e concepções sobre inclusão em educação, um dossiê temático desenvolvido por Alves et al (2018) aponta:

Portanto, sobre a realidade atual das práticas educacionais inclusivas e sobre os desafios necessários às suas implementações ressaltam-se a importância de uma discussão, de uma reflexão e de um posicionamento comprometidos com o acesso de todos às necessidades que cada sujeito demanda (p. 104).

É mister saber que a ideia de que as ações realizadas na unidade escolar não podem ser isoladas da realidade contextual mais ampla é aspecto de extrema relevância. Tais ações precisam estar de acordo com a identidade da escola, delineadas no plano de ação e terem em vista a formação ou a ratificação de culturas, políticas, práticas e valores que abracem a diversidade. Nesta lógica, é importante destacar que “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKY, 1998, p. 36).

Parece lugar comum afirmar que não basta fornecer acesso à Educação, mas esta concepção ainda não é realidade generalizada e é preciso a garantia da efetiva participação e do desenvolvimento deste público, bem como que as propostas ocorram de forma contextualizada. Tratar da aprendizagem deste público em abstrato, sem levar em conta condições de vida e extremas peculiaridades, é dissimular a significação social da inclusão em Educação (SOUZA; DUTRA, 2016). Para tanto, precisamos de ações teórico-

práticas que almejem, segundo Alves et al (2018), olhar para a escola de uma forma mais integrada, atualizada e eficiente, cultivando diariamente a inovação e a criatividade.

Ao fazer essa dissimulação a respeito do que seja o sentido mais autêntico de inclusão em educação, despreza-se a desigualdade de desenvolvimento real existente entre os educandos e deixa-se de cumprir um papel social, que é “forjar os sujeitos atendidos como agentes que fazem uso das adequações pedagógicas como instrumentos para promover sua própria inclusão social” (SOUZA; GOMES, 2018, p. 10). É preciso então ações que visem contrapor a força homogeneizadora ainda presente na escola criada para alguns e apresentar uma possibilidade de ação educativa que atenda à diversidade presente no espaço escolar sobretudo a alunos com DI e, desta forma, contribuir para o rompimento do paradigma do desenvolvimento deste público ocupar um degrau abaixo na hierarquia escolar, nem sempre sendo visto como prioridade.

### **Conclusões ou pontos de partida**

As provocações aqui apresentadas destacaram as adequações pedagógicas como potencial contribuição para a concepção de inclusão em educação, que é um processo que está ainda em construção, mas é sinônimo de transformação na cultura escolar meritocrática, classificatória e homogeneizadora.

Esta iniciativa aponta uma reflexão para a prática docente que visa repensar ou reverter ações que reforçam as velhas e as novas formas de exclusão e de segregação, bem como as desigualdades na educação e na sociedade que se expressam de forma contundente e não há como negligenciarmos que os estudantes com deficiência intelectual não ficam de fora e recebem seu quinhão de desigualdades.

Nestes tempos, onde além de aprender precisamos também desaprender, e redirecionar nossas ações teórico-práticas é urgente a busca na literatura de modelos estruturais, respostas válidas e científicas, que nos fomentem a capacidade de ver a Escola de forma integral, atual e eficaz, sempre no compromisso com a inteireza do humano, muito além do papel de instrutores ou executores curriculares que historicamente foi atribuído aos professores.

Uma “escola para todos” não significa a mesma escola para todos. E nesta perspectiva, esta reflexão não teve a pretensão de ser conclusão pautada em achismos

generalizados, tampouco receita ou prescrição, mas uma busca da compreensão dos mecanismos subjacentes na estruturação para além do biológico da deficiência intelectual, bem como uma ação a respeito da necessidade de se disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, tornando-a adequada “às exigências da Escola do século XXI” (ALVES et al, 2018, p. 22). Esse é também o espírito que anima a escola inclusiva pautada nos princípios do DUA, que não pode ser mais uma educação do nivelado por baixo, do fracasso e sim de ações refletidas e sustentadas para o sucesso, a superação, o desenvolvimento social e acadêmico e a descoberta.

É preciso fomentar nos meandros da educação a capacidade de educar e promover cidadania, através do exercício de buscar compreender o que o aluno, apesar da deficiência intelectual aprende e sob quais auspícios se desenvolve, em vez de rotular e reforçar o discurso excludente de que este não aprende ou está na escola somente para se socializar.

## Referências

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11ª Edición. Espanha: Editorial Alianza, 2011.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. **Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos**. In: Indagatio Didactica, v.5 (4), dez. 2013.
- ALVES, M. M.; ALMEIDA, A.; FERREIRA, A. M.; NEVES, H.; PRATA, M. M. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Trilhos inclusivos rumo ao sucesso educativo**. In: Educação Inclusiva Revista da Pró-inclusão: ANDEE. Vol. 9, nº 1, jul. 2018.
- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BAGLIERI, S.; BEJOIAN, L. M.; BRODERICK, A. A.; CONNOR, D. J.; VALLE, J. **Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child**. Teachers College Record, v. 113, 2011.
- BALEOTTI, L. R.; DEL MASSO, M. C. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. IN: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Maria Augusta Sampaio; GIROTO, C. R. *Inclusão Escolar: As contribuições da Educação Especial*. – Marília: Fundepe, 2008.
- BERSCH, R. **Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia, Programa de PósGraduação em Design, Porto Alegre, BR-RS, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2017.

- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SEDH/ CNIPPD: 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> . Acesso em: mar. 2017.
- CARVALHO, F. A. H. **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva**. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **The Concil for Exceptional Children**. Estados Unidos: Pearson, 2005.
- COUSIC, R.; MACONOCHE, H. **Hey, the Tomatoes Didn't Grow, but Something Else Did!": Contesting Containment, Cultivating Competence in Children Labeled with Disabilities**. In: Disability Studies Quarterly: The first journal in the field of disability studies. Vol. 37, n. 3, 2017.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- EDYBURN, D. L. (2005). **Universal Design for Learning**. Special Education Technology Practice, 7(5), 16-22.
- FONSECA, V. **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Apud CARVALHO, Fernanda A. H. de. Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- HALL, T. E.; ROSE, D.; MEYER, A. **Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications**. New York: The Guilford Press, 2012.
- LIASIDOU, A. **Critical disability studies and socially just change in higher education**. British journal of special education, v. 41, n. 2, p. 120-135, 2014.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P. **Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual**. In: Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAP-UERJ, 2014.
- MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**, Unimep, 2003. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf). Acesso em: 13 mar. 2017.
- NELSON, L. L. **Design and delivery: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co. 2013. 151p.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, 5(2),2015, p. 126 - 143.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: < <http://www.who.int/features/qa/67/en/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A.; DUTRA, F. B. S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD. 2002.

SANTOS, M. P. A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. In: **Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde – MEC/Instituto Philippe Pinel – Ano 2000**-pp56-62.

SANTOS, M. P. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: Capellini, Simone A.; Mousinho, Renata; ALVES, Luciana Mendonça (org.). **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SMITH, S. J.; LOWREY, K. A. Applying the Universal Design for Learning Framework for Individuals With Intellectual Disability: The Future Must Be Now. In: **Intellectual and Developmental Disabilities**. AAIDD: 2017, Vol. 55, No. 1, 48–51.

\_\_\_\_\_. Making the UDL Framework Universal: Implications for Individuals With Intellectual Disability. In: **Intellectual and Developmental Disabilities**. AAIDD: 2017, Vol. 55, No. 1, 2–3.

SOUZA, M. M. M. de; GOMES, S. A. O. A Deficiência Intelectual na Educação De Jovens E Adultos: Uma ação de reconhecimento, contribuição e trabalho docente. In: **Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias – Educação e Democracia**. UERJ: 2017. Disponível em < <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/index.php>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Adequações Pedagógicas como instrumento de desenvolvimento e emancipação: uma reflexão/ação na perspectiva do Desenho Universal Para a Aprendizagem. In: **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. UFF: 2018. Acesso: em 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Bárbara Silva Santos. Adequações pedagógicas pautadas no desenho universal da aprendizagem como alternativa à dupla exclusão. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2015**, Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Intelectual e Adequações Pedagógicas: Uma perspectiva a partir do Desenho Universal para Aprendizagem**. Dissertação – Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018, 182p.

\_\_\_\_\_; DUTRA, F. B. S. Inclusão x Exclusão: Histórico, Políticas e Práticas do Processo Inclusivo. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCAR, 2016. Disponível em: < <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7>>. Acesso em 12 Jan. 2018.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos 2000-2015: Progressos e Desafios**. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2015.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

\_\_\_\_\_. **Obras Escorrigidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

Data do envio: 20 /04 /2019  
Data do aceite: 26 /06 /2019.

**ENTRE AS ESCOLAS “DE OUTRO TEMPO”, “DE AGORA” E O “TRABALHO”: OS SENTIDOS DAS PERMANÊNCIAS DE ESTUDANTES NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ<sup>95</sup>**

**BETWEEN SCHOOLS OF ANOTHER TIME, TODAY'S SCHOOLS AND THE WORK: THE SENSES OF STUDENTS 'PERMANENCES IN THE AREA OF THE CEARÁ RURAL AREA**

Francisco Josimar Ricardo Xavier<sup>96</sup>

Adriano Vargas Freitas<sup>97</sup>

**Resumo**

Este artigo objetiva apresentar os sentidos das permanências de estudantes na EJA. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, realizadas com jovens e adultos de uma escola municipal da zona rural do Ceará. Os materiais coletados foram analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva. Os resultados mostram que os estudantes trazem lembranças de uma escola de outro tempo e entendem a escola de agora como um espaço melhor para aprender os saberes escolares. A busca por estes saberes, somados à conquista de um trabalho melhor e aos laços de afetividade, construídos pelos estudantes em sala de aula, influenciam sobre os sentidos de suas permanências na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Permanência. Escola da zona rural

**Abstract**

This article presents the meanings of students' stays in youth and adult education. We used, as an instrument of data collection, semi-structured interviews with young people and adults from a municipal school in the rural area of Ceará. The collected materials were analyzed through the Discursive Textual Analysis technique. The results show that students bring back memories of an "old-school" school. They understand today's school as a better place to learn school knowledge. The search for knowledge, the achievement of a better job, and ties of affectivity built by the students in the classroom, are the influence on the permanence of these students in the EJA.

**Keywords:** Youth and adult education. Permanence. Rural school.

---

<sup>95</sup>Este artigo traz alguns resultados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “As influências de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2019.

<sup>96</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF. Tem interesse em pesquisas nas áreas: Educação, Educação Matemática, Etnomatemática, Currículo e Práticas Pedagógicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GRUPEMAT), do Instituto de Educação de Angra dos Reis IEAR/UFF e o Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF). E-mail: josimar\_xavier@id.uff.br

<sup>97</sup>Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Graduado em Matemática. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática, Formação de Professores e Currículos direcionados a Educação de Jovens e Adultos. E-mail: adrianovargas@id.uff.br

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação que versa sobre a temática permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A razão para discutir a referida temática partiu da experiência de um dos autores como professor de jovens e adultos em uma escola da zona rural. Nesta escola, o mesmo percebeu haver um grupo de estudantes que era bastante presente nas aulas, em detrimento de falas de alguns professores, por sinal, os mais experientes na EJA, que relatavam a pouca frequência dos estudantes e que havia bastante evasão.

A definição do estudo com foco na permanência foi endossada quando em nossas leituras e aprofundamentos de aportes teóricos, percebemos haver uma vasta literatura de pesquisas que ainda buscam explicar os fenômenos da evasão e do fracasso escolar, (OLIVEIRA, 1999) em contrapartida de se compreender os motivos de os jovens e adultos estarem na escola. Carmo e Carmo (2014) nos possibilitam afirmar esta nossa percepção quando, em seu estudo sobre como o sentido de permanência tem sido apresentado em teses e dissertações, nos informam que entre os anos de 1996 a 2012, foram publicados apenas 44 trabalhos envolvendo a temática permanência ou semelhante. Destes, 31 apresentam a EJA como foco e foram publicados a partir do ano de 2007. Outro ponto que destacamos destas publicações referidas por Carmo e Carmo (2014), é o fato de elas concentrarem-se nas Regiões Sul e Sudeste do país.

Compreendemos que estas pesquisas analisadas se empregam dentro de um contexto e determinado período de tempo. Contudo, consideramos ser possível que muitos desses autores/pesquisadores ainda estão produzindo a partir destas mesmas localizações e instituições constatados por Carmo e Carmo (2014), o que nos serviria para reafirmar a significativa limitação geográfica de boa parte das pesquisas atuais.

Desta maneira, quando trazemos uma escola do Ceará como lócus de nossa pesquisa, entendemos que dentre as suas contribuições e relevância para o campo da Educação, está o fato de incluirmos a Região Nordeste nas discussões sobre permanência na EJA. Ao trazermos os estudantes como sujeitos pesquisados, compreendemos que suas falas podem suscitar reflexões sobre as práticas dos professores, as políticas educacionais volta à EJA e suas perspectivas sobre a escola de jovens e adultos.

Nos limites deste artigo, objetivamos apresentar os sentidos das permanências de estudantes na EJA da zona rural do Ceará. Nossas discussões envolvem analisar os fatores que levam os jovens e adultos estarem na EJA, bem como, suas compreensões sobre a escola da zona rural.

Optamos por elaborar o artigo em duas seções: uma primeira, em que apresentamos o percurso da pesquisa, onde destacamos os tópicos relativos à metodologia empregada, ao espaço lócus da pesquisa e os perfis dos sujeitos pesquisados; e uma segunda, na qual trazemos os tópicos que compõem os resultados da pesquisa e as discussões. Por fim, apresentamos nossas Considerações finais.

### **Percurso da pesquisa**

Nesta seção apresentamos o percurso trilhado em nossa pesquisa. Optamos por trazer, primeiramente, a metodologia empregada, em que destacamos os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise utilizada. Procurando situar o leitor onde ocorreu nosso campo, trazemos um tópico no qual caracterizamos a escola espaço lócus da pesquisa.

Finalizamos esta seção, apresentando o perfil da turma de EJA pesquisada e dos estudantes entrevistados.

### **Metodologia empregada**

Em uma leitura ampla, entendemos que nosso estudo se trata de uma pesquisa qualitativa. Entendemos como qualitativa, na medida em que, dispendo do contato direto com as fontes de informações, priorizamos as riquezas de detalhes das falas dos sujeitos pesquisados (CHIZZOTTI, 2013), em detrimento de alguns dados quantitativos também coletados.

Para fins de uma melhor construção da pesquisa, utilizamos entrevistas como instrumentos de coleta de dados, tendo como referência os estudos de Gil (2008). Segundo o referido autor, podemos entender entrevista como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109).

No intuito de obtermos as respostas de maneira mais clara e objetiva possível, definimos utilizar as entrevistas do tipo semiestruturada que, de acordo com Lüdke e André (2007), seguem um roteiro ou esquema básico de perguntas, de maneira a facilitar o desenvolvimento da mesma e, posteriormente, a análise do pesquisador. Complementam tais autoras que, mesmo partindo de um esquema previamente elaborado, quando da entrevista semiestruturada, é permitido ao pesquisador fazer as necessárias adaptações no intuito de focar o entrevistado no que foi perguntado.

Os materiais das entrevistas semiestruturadas foram analisados à luz da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), tendo com aporte teórico os estudos de Moraes e Galiazzi (2016). Segundo tais autores, a ATD pode ser compreendida como “um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos estudados, a partir de materiais textuais<sup>98</sup> referentes a esses fenômenos” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 67).

Os referidos autores apontam que a “auto-organização” se dá por meio de três processos de leituras dos materiais que compõem os textos do *corpus* da pesquisa, são estes processos: “a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relação entre os elementos unitários, a categorização; o captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 34).

Ao seguir a organização proposta por Moraes e Galiazzi (2016) estabelecemos aproximações entre os materiais das entrevistas, nosso aporte teórico e nossas interpretações enquanto pesquisadores. Resultou disso a elaboração dos textos de resultados e discussões aqui apresentados

### **O espaço lócus da pesquisa**

Tivemos como lócus de nossa pesquisa uma escola da rede municipal de ensino de Sobral, cidade do Estado do Ceará. De acordo com o Regimento Escolar (SOBRAL, 2014) da mesma, nela atende-se as etapas Educação Infantil e Ensinos Fundamentais Inicial e Final, nos turnos diurnos e EJA, no turno noturno.

---

<sup>98</sup>Moraes e Galiazzi (2016, p. 38) compreendem texto como “produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originadas em um determinado tempo e contexto”. Para nosso estudo, especificamos texto como sendo os materiais transcritos das entrevistas.

A referida escola é do tipo nucleada<sup>99</sup>, estando localizada na zona rural, mas sendo caracterizada, pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-Sobral) e pelo Ministério da Educação (MEC), como de zona urbana. A sede funciona como escola-pólo, possuindo edifícios extensões em localidades da zona rural, que abrigam turmas de séries regulares e turmas de EJA. A Lei Municipal nº 492/2004 (SOBRAL, 2004), em seu artigo 4º, torna facultativo a denominação destes edifícios, o que não isenta a escola-pólo dos apoios que ela deve conferir às turmas que ficam localizadas nas extensões, visa apenas reforçá-las como “partes integrantes e indissociáveis da unidade escolar autônoma” em que estão vinculadas (SOBRAL, 2004, p. 4).

A leitura da referida Lei nos permite compreender que a escola pesquisada é responsável por 5 turmas de EJA, estando estas em 4 localidades rurais diferentes. Todas estas turmas são do tipo multisseriadas, abrangendo, em uma mesma sala, estudantes do Primeiro e do Segundo Segmentos de EJA. A responsabilidade de cada turma fica a cargo de um único professor que, independente da área de sua formação, desenvolve a função de polivalente.

No que diz respeito aos aspectos estruturais, a Extensão Francisco Alves, onde localiza-se a turma EJA “A” pesquisada, fica distante, aproximadamente, 1km da escola-pólo. Esta extensão compõe-se de: 3 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 cozinha, 1 depósito despensa, 1 depósito de materiais diversos e 4 banheiros. Uma destas salas de aula funcionava com uma turma de 6º ano, durante o dia e, à noite, com a turma EJA “A”. Razão pela qual, quando de nosso acompanhamento, observamos já existir decoração com cartazes de boas vindas, de aniversariantes, entre outros. Contudo, percebemos que as salas possuem carteiras em tamanho adulto, quadro branco, birô escolar e são espaços ventilados<sup>100</sup>.

## **Os estudantes da EJA**

Neste tópico trazemos o perfil da turma de EJA “A” e dos estudantes entrevistados. Frisamos que, no ano de 2018, a escola pesquisada contou com o total de

---

<sup>99</sup> Em Sobral, considera-se escola nucleada, aquela que atende classe de Educação Infantil, Fundamental Inicial e EJA do tipo multisseriada. Estas classes, em sua maioria, localizam-se na zona rural, enquanto que a escola-pólo, mesmo estando localizada na zona rural, é classificada como de zona urbana.

<sup>100</sup> Destacamos que, para a pesquisa em geral, também foram realizadas observações em algumas aulas na EJA. Estas ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2018. Neste artigo focamos apenas nas entrevistas realizadas.

536 estudantes regularmente matriculados. Desta quantidade, 131 correspondeu ao número de matrículas na EJA, que foram distribuídas em 5 turmas multisseriadas.

Acerca da turma EJA “A”, esta contou com 24 estudantes matriculados. O perfil da referida turma está destacado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Perfil da turma de EJA “A”**

SEXO	NÍVEL DE EJA				TOTAL	FAIXA ETÁRIA			
	I	II	III	IV		15-30	31-45	46-60	61-75
MULHER	1	4	1	1	7	1	3	3	0
HOMEM	3	1	4	9	17	4	5	7	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

Fonte: Dados codificados pelos pesquisadores.

Os dados da tabela acima nos permitem perceber uma predominância de estudantes homens na turma EJA “A”. A maioria destes está no nível de EJA IV, isso quer dizer que, no ano de 2018, eles estariam concluindo o curso de EJA. A maioria destes possui entre 46 e 60 anos de idade. Já as estudantes mulheres, estas possuem idade acima de 31 anos e estão, a maioria, no nível de EJA II. Assim, percebemos que a turma EJA “A” é predominantemente masculina e de idade adulta.

Estes dados nos possibilitam compreender também que as mulheres, mesmo em menor quantidade, apresentam-se como estudantes na EJA da zona rural e estão, cada vez mais, ocupando os espaços noturnos de ensino. É possível que, o fato de elas estarem na EJA II e, portanto, atrasadas em relação aos homens de sua mesma idade, esteja ligado às suas condições econômicas, sociais e, principalmente, a condição de ser mulher em uma comunidade de zona rural.

Tendo como referência o diário de classe da EJA “A” de 2017<sup>101</sup>, utilizamos dos seguintes critérios para selecionar os informantes-chaves<sup>102</sup> de nossa pesquisa: 1) menor quantidade de faltas durante o referido ano letivo e 2) não deveria, o estudante, estar matriculado na EJA IV. Este último critério foi assim estabelecido, pois, sendo o estudante do nível de EJA IV, era possível que ele não estivesse na escola no ano de 2018.

<sup>101</sup>Importante destacar que: por ser uma única turma multisseriada, ofertada em uma localidade rural, alguns dos estudantes da EJA “A” de 2018, formaram esta mesma turma em 2017; a seleção ocorreu em fevereiro de 2018, início deste ano letivo, por isso foi tomado o ano 2017 como base.

<sup>102</sup>Consideramos informantes-chave, os representantes de um grupo o qual pretendemos pesquisar (GIL, 2008).

Como nossos sujeitos entrevistados, definimos ser os estudantes mais presentes nas aulas da turma EJA “A”. Seus perfis estão destacados no Quadro 1, que foi elaborado a partir do “Questionário da Amostra”, do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010). Prezando pela suas identidades nos referimos aos mesmos com a simbologia “En”, onde “E” representa a palavra “Estudante” e “n”, representa um numeral, para diferenciá-los ao longo do texto.

**Quadro 1 – Perfil dos estudantes entrevistados.**

ESTUDANTE	SEXO	IDADE	COR	ESTADO CIVIL	PROFISSÃO	TEMPO NA EJA
E1	F	60	Parda	Casada	Aposentada	4
E2	F	55	Preta	Solteira	Aposentada	4
E3	M	50	Parda	Casado	Pedreiro	3
E4	M	30	Preta	Solteiro	Preparador de pintura	2

Fonte: Dados codificados pelo pesquisador.

A partir da leitura das informações apresentadas no Quadro 1, compreendemos que os estudantes entrevistados apresentam características heterogêneas, o que é comum em turmas de EJA. Esta heterogeneidade, dada, sobretudo, pelas idades dos mesmos e de seus tempos de estudo na modalidade<sup>103</sup>, nos permite entender que cada um tem motivações específicas para nela permanecer.

Com exceção de E1, que morou um tempo na cidade, os demais estudantes informaram que sempre foram moradores da localidade rural onde a escola pesquisada situa-se. Todos eles informaram também que suas primeiras funções de trabalho foram em atividades ligadas à palha de carnaúba e na lavoura de milho, feijão, etc. As estudantes mulheres disseram complementar a renda de casa com a produção de chapéu de palha, enquanto que E3 informou ainda plantar roçado, mesmo trabalhando como pedreiro em obras na cidade. O estudante E4 trabalha somente com preparador de pintura em uma fábrica, também na cidade.

<sup>103</sup> Todos os estudantes entrevistados informaram nunca terem abandonado a escola depois de passarem a estudar na EJA.

## Resultados e discussões

Nesta seção trazemos os tópicos que compõem os resultados da pesquisa e as discussões sobre os mesmos. Tais resultados giram em torno de duas perguntas realizadas durante as entrevistas: (1) *Como você se sente sendo estudante da EJA?* e (2) *O que motiva você a estar na sala de aula de EJA?*

As respostas dos estudantes para a pergunta inicial nos permitiram compreender seus entendimentos e compreensões sobre a escola da zona rural. Já as respostas dos estudantes para a segunda pergunta, nos permitiram compreender e discutir os fatores de motivações que os levam estarem na escola e, desta maneira, os sentidos de suas permanências na EJA.

### Compreensões dos estudantes sobre a escola da zona rural

Neste tópico destacamos que o roteiro da entrevista contou perguntas elaboradas a partir das temáticas abordadas em nossa pesquisa. Contudo, as perguntas iniciais tiveram o propósito de compreender quem são os estudantes da EJA, de que maneiras eles entendem os estudos no espaço escolar e as contribuições destes para suas vidas.

Depois de conhecer um pouco da história de vida de cada estudante e saber suas relações com a escola, perguntamos aos mesmos: (1) *Como você se sente sendo estudante da EJA?* Suas respostas trazem lembranças de seus tempos de estudos anteriores à EJA e demonstram suas compreensões sobre a escola da zona rural.

Para uma melhor análise das respostas dos estudantes sobre a pergunta (1), optamos por apresentá-las no Quadro 2.

**Quadro 2 – Como você se sente sendo estudante da EJA?**

ESTUDANTE	RESPOSTA
E1	Eu acho bom. Quando chega a hora eu vou pra escola, me empolgo. Acho bom está estudando, a professora passando os dever, eu renovando, aprendendo né. Por que no outro tempo a aula era diferente de agora. Só ia pra frente depois que passava na cartilha. A gente tinha bolo nas mãos quando não sabia. Tinha mais ignorância na escola, botava a gente de castigo e agora na EJA não, os professores ensinam bem direitinho. Agora eu tô achando melhor.
E2	É bom. Maravilhoso. Tem diferença da EJA e da escola na casa da Branca. É que eu aprendi mais agora na EJA que na escola da Branca. Aprendi muita coisa, que eu não sabia quase nada. Nem os números eu sabia fazer. Agora é bom. A professora faz atividade, ela bota a gente faz. Eu gosto.
E3	Ora eu acho bom. Bom, por que eu chego do trabalho de tarde, tomo banho, aí chega a hora de ir pra escola, aí dá nove horas, termina. Eu acho bom por que tô aprendendo mais alguma coisinha, uma soma né. E eu gosto mesmo das aulas.
E4	Agora eu tô gostando, como é que se diz, tá fazendo falta né pra mim? Eu tenho que correr atrás do que eu perdi, deixei passar e agora eu sinto melhora na minha vontade de ir pra escola. Tô aprendendo alguma coisa, tipo os deveres. Quando eu tô no trabalho dá cinco e meia eu já vou logo é me ajeitando pra eu vim pra casa, pra eu tomar meu banho, me ajeitar e ir pra escola.

Fonte: Dados codificados pelos pesquisadores.

As respostas acima nos permitem a compreensão de que os sujeitos pesquisados demonstram um sentimento positivo em serem estudantes da EJA. O fato de estarem “aprendendo alguma coisa” (E4) é, possivelmente, um dos fatores que possibilita os mesmos se reconhecerem enquanto pessoas que frequentam uma escola e têm também uma vida escolar a ser contada.

As falas das estudantes mulheres trazem comparações entre a escola de EJA de “agora” (E2) e a escola de “outro tempo” (E1). Em uma primeira fala, antes de E1 nos responder a pergunta proposta, ela nos disse ter estudado “no grupo ginásial na cidade”, o que nos permite compreender que o “outro tempo” por ela dito, refere-se às séries de turmas regulares da época em que estudou no ginásio. Já a estudante E2 estudou na “escola na casa da Branca”. Esta “Branca”, segundo E2 nos disse em fala anterior a destacada no Quadro 2, trata-se de uma “Senhora que ensinava as crianças que tinham família com condições de pagar os estudos naquela época”.

Entendemos que as comparações feitas por E1 e E2, são apresentadas no sentido de mostrar que a escola atual, no caso, a EJA, representa um espaço “bom”, diferente daquele por elas frequentados. A estudante E1, ao falar do “outro tempo”, traz

lembranças de uma escola em que “Só ia pra frente depois que passava na cartilha”, que empregava castigos físicos de “bolo nas mãos” àqueles que “não sabia”.

Com E2, quando esta nos diz: “É que eu aprendi mais agora na EJA que na escola da Branca”, percebemos que ela reconhece ter aprendido algo na “casa” em que estudou antes da EJA, mas, aprendeu “mais” nesta última. Para a referida sujeita, estar estudante da EJA “Agora é bom”, pois tem a “professora” e “atividade”. Entendemos que é esta atividade que possibilita E2 entender que na EJA ela aprendeu mais.

As falas de E1 e E2 também nos permitem analisar as possíveis práticas pedagógicas de seus professores da primeira escola e, agora, da EJA. Com E1, entendemos que o “castigo” era empregado pelos professores e isso a faz perceber que a escola de “outro tempo”, “tinha mais ignorância”. Possivelmente esta “ignorância” represente também às formas como os professores direcionavam suas aulas. Na EJA “os professores ensinam bem direitinho”, o que faz E1 sentir-se bem, e achar “melhor” esta escola “de agora”.

A fala de E2 demonstra que a prática pedagógica da professora da EJA centra-se em propor “atividades”. Entendemos que estas atividades estejam relacionadas aos conteúdos escolares, com “os números”, que a referida estudante diz agora ter aprendido.

Ao analisar estas falas, cabe-nos considerar que as estudantes E1 e E2, trazem histórias de vida e percursos escolares específicos. Além disso, suas vivências deram-se em tempos diferente, muito embora tenham idades aproximadas. Cabe-nos considerar também que a “diferença” (E2) entre as escolas se dá por que só recentemente, a partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação tornou-se, legalmente, um direito subjetivo de todos, e o ensino em “instituições próprias” (BRASIL, 1996, p. 8) tornou-se obrigatório. Assim, é sensato entendermos que, por trás dos sentidos e das compreensões das escolas “de agora” e de “outro tempo”, existem questões históricas mais gerais e fatores políticos que precisam ser considerados.

Das falas dos estudantes homens, trazemos o “trabalho” como destaque. Suas falas permitem a compreensão de que a escola e o trabalho são seus espaços e momentos de ocupação: “eu chego do trabalho de tarde, tomo banho, aí chega a hora de ir pra escola” (E3), “Quando eu tô no trabalho dá cinco e meia eu já vou logo é me ajeitando pra

eu vim pra casa, pra eu tomar meu banho, me ajeitar e ir pra escola” (E4). Entendemos que, assim como as estudantes mulheres, os estudantes têm suas vivências específicas e diferenças de idades. Isto acaba implicando em suas compreensões sobre o sentido da escola e do trabalho para suas vidas. Além disso, temos que considerar suas condições de ser homem na zona rural.

Ambos os sujeitos homens trazem sentimentos positivos para o estar estudante da EJA. Contudo, E4 é enfático ao nos dizer que “Agora eu tô gostando, como é que se diz, tá fazendo falta né pra mim?”. Esta fala de E4 é comum de ser ouvida entre estudantes da EJA, ela demonstra um sentido de culpa do sujeito por não ter aproveitado a “idade certa” (BRASIL, 1988, p. 121) em que ele deveria ter frequentando a escola.

Tal fala devota às limitações do estudante e acaba “[...] liberando as instituições e suas práticas, as sociedades, os modelos socioeconômicos e as (o)pressões culturais, chamando para si – e para uma condição irreversível – a responsabilidade para um *provável* fracasso nessa nova ou primeira empreitada escolar (FONSECA, 2012, p. 21, grifos da autora). Representa ainda, a escola como espaço onde se vai conseguir preencher o vazio de um tempo “perdido” que agora “tá fazendo falta” (E4).

Nas falas de todos os estudantes é notável as derivações do verbo “aprender”. Percebemos que o “aprendendo” e o “aprendi” apresentados, vêm acompanhados de sentidos que entendemos estar ligados aos saberes escolares: “Aprendi muita coisa, que eu não sabia quase nada. Nem os números eu sabia fazer” (E2), “tô aprendendo mais alguma coisinha, uma soma né” (E3); ou ainda, às atividades escolares, entendidas aqui como os “dever”: “a professora passando os dever, eu renovando, aprendendo né” (E1), “Tô aprendendo alguma coisa, tipo os deveres” (E4).

Estas interpretações nos permitem a compreensão de um sentido de escola como “instituição própria de ensino” (BRASIL, 1996, p. 8), como espaço onde se vai aprender os saberes dos conteúdos escolares. Tais saberes ainda tão cobrados em uma sociedade e sistemas de “educação” que se limitam a compreender aprendizagem como algo que pode ser mensurado, sobretudo, pelo “progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares especialmente Língua, Ciências e Matemática” (BIESTA, 2012, p. 814).

Ao mesmo tempo, entendemos que os estudantes compreendem a escola como um espaço “bom. Maravilhoso” (E2), em que, ao aprender os conteúdos escolares, estarão eles no caminho para conseguir atingir seus objetivos. Nos dizeres de Canário

(2008, p. 74), seria uma escola do “tempo de ‘promessas’”, quais sejam estas: “uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*” (CANÁRIO, 2008, p. 74, grifos do autor).

Entendemos que o fato de os sujeitos estarem “aprendendo”, além de representar seus sentimentos de ser estudantes, sinalizam para algumas possíveis motivações de suas permanências na escola, questões do tópico posterior.

### Sentidos das permanências dos estudantes na EJA

No tópico anterior, ao analisar as compreensões dos estudantes sobre a escola da zona rural, percebemos que há algo, para além do “aprender”, que os fazem buscar a EJA. Este “aprender”, por todos citados, veio carregado dos conteúdos escolares, das atividades, mas também de uma perspectiva positiva dos sujeitos sobre estarem estudantes da EJA.

Neste tópico apresentamos as motivações dos estudantes buscarem à EJA. As falas dos mesmos nos permitiram compreender os sentidos de suas permanências na escola, que foram captados a partir da seguinte pergunta: (2) *O que motiva você a estar na sala de aula de EJA?* As respostas dos mesmos estão destacadas no Quadro 3.

**Quadro 3 - O que motiva você a estar na sala de aula de EJA?**

ESTUDANTE	RESPOSTA
E1	A professora né. Ela foi lá em casa, me pediu pra eu vir ai eu vim. Eu nem vinha mais sabe. Ela foi lá em casa, falou como ia ser as aulas e eu tô aqui. Tô gostando muito do aprendizado né. E do ensino dela também. Tem as atividades, as prosa na hora da aula, tem as menina da rua aqui, aí a gente estuda e prosea. Aqui eu me sinto em casa.
E2	É que eu quero aprender né. A gente vai lá, a professora ensina. Tem as conversação também. A gente fica entretido. Eu gosto da professora, mas gosto mais do ensino dela.
E3	É por causa que eu quero aprender mais um bocadinho que eu não sei. Os meninos, o A, o B, lá me ajudam e a professora também. E pra saber chegar na parte saber ler. E a minha vontade também é comprar minha moto um dia e tirar minha habilitação, tá entendendo? Por que disso tudo eu preciso, e vai me ajudar a ir de casa, pro trabalho e pra escola.
E4	O que me motiva é que eu quero um trabalho melhor. Quero mudar de profissão, que essa que eu tenho tá causando mal. E isso só vai se a pessoa estudar. E eu nem tenho mais preguiça de ir para escola não. A escola é calma, a sala de aula é boa, a gente fica tranquilo, escuta bem diretinho o que a professora fala, tem os colegas que ajudam também.

Fonte: Dados codificados pelos pesquisadores.

Nas falas acima percebemos, mais uma vez, a presença do verbo “aprender”. Estas falas nos permitem reafirmar que o “aprender” está ligado aos conteúdos escolares, referido aqui como “ensino”. A resposta de E2 explicita esta nossa interpretação: “É que eu quero aprender né. A gente vai lá, a professora ensina”. Nos informa Cipiniuk (2017), ser possível que a vontade, o desejo de aprender dos estudantes da EJA seja mobilizado antes mesmo de eles afiliarem-se à unidade de ensino, sendo o seu “estar” na escola movido, dentre outros fatores, pelo “aprendizado da leitura e da escrita” (CIPINIUK, 2007, p. 89) e, complementamos, com a aprendizagem das “contas” de uma “matemática escolar” (FONSECA, 2012, p. 28).

Ao citar a “professora”, compreendemos que E2 refere-se à prática pedagógica da mesma, no modo como a docente ensina. Esta nossa compreensão pode ser percebida no complemento da resposta da referida estudante: “Eu gosto da professora, mas gosto mais do ensino dela”. Ou seja, há um sentimento de E2 para com sua professora que, somado à forma com que a docente leciona, desperta o gosto pelo “ensino” desta.

A figura da “professora” também aparece na resposta de E1, mas na forma de incentivadora direta de a estudante voltar à EJA: “A professora né. Ela foi lá em casa, me pediu pra eu vim aí eu vim”. Contudo, a maneira como a docente desenvolve sua prática pedagógica nas aulas da EJA contribui para E1 continuar na escola, nos diz esta, referindo-se à sua professora: “Tô gostando muito do aprendizado né. E do ensino dela também”.

Os estudantes homens, além do “aprender”, apontam estarem na EJA motivados pelo desejo de realizações futuras: “E a minha vontade também é comprar minha moto um dia e tirar minha habilitação, tá entendendo?” (E3), “O que me motiva é que eu quero um trabalho melhor. Quero mudar de profissão, que essa que eu tenho tá causando mal” (E4). É mister reafirmar que estes estudantes se encontram na condição de trabalhadores, para compreendermos que o “aprender mais um bocadinho” e “tirar a habilitação” é o “disso tudo” que E3 precisa para melhorar sua vida. Assim como, compreender que, para E4 mudar de profissão “só vai se estudar”.

Estas falas de E3 e E4 nos permitem entender que o fator “trabalho” também possibilita a permanência dos estudantes na EJA, em detrimento de pesquisas que o têm apenas como fator de evasão (CARMO, 2010). Ao analisar os enigmas da evasão de jovens e adultos da escola, Carmo (2010) nos informa:

[...] o “trabalho” é a resposta mais presente no senso comum e, igualmente em várias pesquisas acadêmicas e institucionais. No entanto, essa resposta não satisfaz embora empiricamente observável. O corolário dela é que o trabalho como causa principal da evasão na EJA retifica-se, substancializa-se, coisifica-se (CARMO, 2010, p. 32, grifo do autor).

O autor chama atenção para a forma com que o “trabalho” é tido e discutido como razão da evasão dos estudantes da EJA. O uso dos termos “retifica-se” e “coisifica-se” demonstra a crítica de Carmo (2010) para a aceitação que seja natural um jovem ou adulto, inseridos em uma sociedade capitalista desigual, procure um “trabalho” que exige de sua força barata, em detrimento de uma escolarização, que lhe é direito. No que diz respeito às pesquisas acadêmicas, a aceitação natural dá-se por meio do silenciamento de discussões mais aprofundadas, o que fica entendido ser o “trabalho” a razão única, mais reinante, que encaminham os estudantes para evadirem-se da escola.

Além da busca pelo aprendizado dos conteúdos escolares e de realizações futuras, as falas dos quatro estudantes nos possibilitam compreender existir boas relações de amizades, de afetividade positiva entre seus pares na sala de aula. Percebemos estas relações a partir das seguintes falas: “Tem as atividades, as prosa na hora da aula, tem as menina da rua aqui, ai a gente estuda e prosea. Aqui eu me sinto em casa” (E1), “Tem as conversação também. A gente fica entretido” (E2), “Os meninos, o A, o B, lá me ajudam e a professora também” (E3) e “tem os colegas que ajudam também” (E4). Estas ajudas dos colegas, as “conversação” e “as prosa”, certamente tornam o ambiente escolar mais receptivo para os jovens e adultos. Entendemos que estas relações de afetividade se compõem como táticas de sobrevivência e de permanência dos estudantes na EJA (MILETO, 2009).

Tendo como referência o período dos estudantes na EJA e a busca pelos saberes escolares, entendemos um sentido de suas permanências na escola como “ato de durar no tempo, que possibilita não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência” (REIS, 2016, p. 74). Compreendemos em Reis (2016) que o “durar no tempo” refere-se ao prazo de conclusão de um curso, de permanente “constância”, estada no espaço escolar, por exemplo; o que, de acordo com a autora, está diretamente relacionado à trajetória que o estudante desenvolverá ao longo de sua vida

escolar e, “depende, sobretudo, das condições para efetivação dessa trajetória” (REIS, 2016, p. 75).

Considerando as relações de afetividade entre os sujeitos com seus pares, bem como, os sentimentos dos mesmos de estarem estudantes na EJA, compreendemos um sentido de permanência ligada ao pertencimento dos jovens e adultos à escola. Segundo Fávero (2016) analisado por Carmo e Silva (2016), este pertencimento liga-se ao fato de que os estudantes mais adultos e, principalmente, os idosos, “voltam à escola porque a escola fez falta na vida deles” (CARMO e SILVA, 2016, p. 61) e, por isso, muitas vezes, nela permanecem.

De um modo geral, entendemos que os estudantes de EJA têm razões e motivações para estar na escola que lhes são específicos quanto à sua condição humana de ser mulher, homem, trabalhadores ou não, moradores da zona rural e seus desejos de realização pessoal. Pode-se dizer que há um ponto que os tornam comum: o fato de estar no espaço de educação escolar aprendendo, lhes permite enxergar uma transformação em suas vidas futuras.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou apresentar os sentidos das permanências de estudantes na EJA, que foram percebidos a partir de entrevistas realizadas com jovens e adultos de uma escola municipal localizada zona rural do Ceará.

Tivemos quatro estudantes como sujeitos entrevistados, sendo duas mulheres e dois homens, todos de uma mesma turma multisseriada. As respostas das estudantes mulheres trazem lembranças dos espaços escolares por elas frequentados antes da EJA. Suas motivações para estar na escola zona rural estão ligadas ao desejo de “aprender”, mas também pela influência da “professora” e de suas formas de “ensinar”.

Nas falas dos estudantes homens, percebemos suas motivações relacionadas à busca por “aprender” os saberes escolares e também às conquistas futuras, seja de “tirar a habilitação”, para melhorar na locomoção entre casa, o trabalho e a escola, ou a de conseguir um “trabalho melhor”. As respostas de ambos os estudantes nos sinalizam o fator “trabalho” (E4) como potencial influenciador de suas permanências na escola.

Em linhas gerais, as respostas dos sujeitos apontam nossos entendimentos para a compreensão de dois sentidos de suas permanências na escola: um primeiro, ligado ao ato de “durar no tempo”, de estar constantemente presente no espaço escolar. Podemos compreender que esta permanência se dá pela busca de “aprender” os saberes escolares, os quais os estudantes entendem contribuir para suas conquistas. E um segundo sentido, que entendemos estar ligado ao sentimento de “pertencimento” dos estudantes à escola e à turma de EJA.

Encaminhamos nossas considerações finais, destacando que as motivações e os sentidos de permanências apresentados em nossa pesquisa, dizem respeito a um público de estudantes que têm realidades e estão em um espaço específicos. Com tanto, as falas apresentadas mostram suas compreensões sobre a escola, professores e algumas práticas pedagógicas direcionadas ao ensino na EJA, permitindo-nos tecer reflexões sobre as políticas de educação voltadas para jovens e adultos.

## Referências

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Senado Federal. 25 ed. Brasília, DF, 1988. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> Acesso em: 30 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996. Disponível em [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 30 de mai. 2017.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. trad. Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 442, n. 147, p. 808-825, 2012.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CARMO, G. T. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social, 2010. 339f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, 2010.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n.63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, 2014. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

CARMO, G. T.; SILVA, C. B. Da evasão/fracasso escola como objeto sociomediático à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, G. T. (org.). **Sentido da permanência na educação de jovens e adultos**: anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p.41 -72.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIPINIUK, T. A. **Analfabeto**: problema social e desonra pessoal. Niterói: Eduff, 2017.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Questionário da Amostra. 2010. Disponível em <[https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario\\_amostra\\_cd2010.pdf](https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf)> Acesso em: 17 mai. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10 reimpr. São Paulo: EPU, 2007.

MILETO, L. F. M. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos, 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Bras. Educ.** n. 12. São Paulo: Anped, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, p. 59-73, 1999.

REIS, D. B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. do (org.). **Sentido da permanência na educação de jovens e adultos**: anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2016, p. 73–92

SOBRAL. Lei nº 492 de 06 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Nucleação das Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Câmara Municipal de Sobral. 2004. Disponível em <[https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma\\_lei/LO4922004200401060001pdf22062015085728.pdf](https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4922004200401060001pdf22062015085728.pdf)> Acesso em: 06 de junho de 2017.

SOBRAL. **Regimento Escolar**. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Arimateia Alves. 2014.

Data de envio: 24/09/2019

Data de aceite: 18/06/2019

# RESENHA

---

EDUCAÇÃO FAMILIAR DESESCOLARIZADA:  
QUESTÕES, TENSÕES E APORIAS

---



## EDUCAÇÃO FAMILIAR DESESCOLARIZADA: QUESTÕES, TENSÕES E APORIAS DESCHOOLING FAMILY EDUCATION: ISSUES, TENSIONS AND APORIAS

Anabelle Loivos Considera<sup>104</sup>

### Resumo

O presente texto consiste numa resenha crítica do DOSSIÊ: *Homeschooling* e o Direito à Educação; organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Luciane Muniz Barbosa (FE-UNICAMP); Pro-Posições – v. 28, n. 2 (2017). Cf. <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/3373>; acesso em 18-05-2019.

Historiando a educação familiar desescolarizada.

**Palavras-chave:** Homeschooling. Política Pública. Inclusão.

### Abstract

This is a critical review of DOSSIÊ: Homeschooling and the Right to Education; organized by Romualdo Portela de Oliveira and Luciane Muniz Barbosa (FE-UNICAMP); Pro-Positions – v. 28, n. 2 (2017). Cf. <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/3373>, access on 05-18-2019.

**Keywords:** Homeschooling. Public Politics. Inclusion.

### Historiando a educação familiar desescolarizada

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>105</sup>, dizia, sem cerimônia alguma, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Título II, Art. 2.º). A aura desse “lar” estigmatizou-se de tal forma (até mesmo na máxima que concluía ser a escola uma “extensão” da casa, ou segundo lar das crianças, com a figura indefectível da mãe-professora à frente do quadro de giz...) que as políticas públicas intentaram, à época, um projeto político-pedagógico que fizesse jus a essa indistinção escola/casa. É nesse contexto que surgem as disciplinas de “Educação para o Lar” e “Educação para o Trabalho”, que ofereciam uma formação que proporcionasse às meninas e meninos as técnicas necessárias para serem boas donas de casa ou um bons vendedores, no comércio. Apesar do viés tecnicista e sexista, a proposta era, ainda assim, gestada e acompanhada no *locus* da escola, com objetivos claros,

---

<sup>104</sup>Licenciou-se em Letras - Português/Literatura pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia. Concluiu o Mestrado em Letras - Literatura Portuguesa, na UFF, e o Doutorado em Letras - Literatura Comparada, também na UFF. Pós-Doutorado, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: [analovos@gmail.com](mailto:analovos@gmail.com)

<sup>105</sup>Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm); acesso em 30-05-2019.

métodos de ensino e de avaliação para mensurar e legitimar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quase 60 anos depois, o trânsito decisório no palco das questões educacionais está se deslocando para aquele mesmo “lar” utópico, onde (acredita-se) a criança e o adolescente estariam a salvo de todos os perigos e de todas as “doutrinações” de professores e de uma educação inculcadora de ideias do “marxismo cultural”. O doce lar da utopia conservadora brasileira clama o direito de educar domiciliarmente seus rebentos, através da prática do *homeschooling*. Da “Educação para o Lar” à “Educação no Lar”, muitas distâncias e outras tantas disputas se estabelecem. Mas o binômio não deixa de ser uma boa metáfora para o novo quadro que se descortina para aqueles que pensam e fazem Educação, especialmente no lugar para ela privilegiado: o chão da escola.

Os vivos debates sobre educação domiciliar no Brasil acompanham as intensas movimentações mais recentes de determinados grupos sociais, de matiz antiestatista, cujas compleições inserem anarquistas, liberais e religiosos fundamentalistas. As manifestações desses grupos se dão tanto no âmbito da justiça – com dezenas de centenas de querelas entre famílias e redes de ensino municipais e estaduais – como também no escopo da legislatura – com a tramitação no Congresso Nacional de vários projetos de lei que têm como objetivo legalizar e sistematizar a prática do *homeschooling*. O Supremo Tribunal Federal (STF) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) entendem que a Lei n.º 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino obrigatório deve ocorrer necessariamente na escola (Barbosa, 2013), e esta continua a ser a concepção basilar para o oferecimento da educação para alunos de 4 a 17 anos, que corresponde a todo o ensino básico. O movimento da *homeschooling*, entretanto, entende que o Estado, ao tornar o ensino escolar obrigatório para todos, não deve impor forçosamente que ele se dê em instituições escolares.

Entende-se por “educação doméstica” a que contempla a prática de ensinar os filhos diretamente no ambiente doméstico; a expressão “ensino domiciliar”, nomenclatura comumente usada nos ordenamentos jurídicos, refere-se aos diversos projetos de lei (PLs) existentes sobre o assunto; finalmente, o leque discursivo do *homeschooling* trouxe à baila a expressão “educação na casa”, diametralmente oposta à “educação na escola”. Como se percebe, não se trata de uma mera questão semântica: invertendo os polos de negatividade e positividade discursiva, os teóricos da educação

domiciliar usam e abusam das referências à escola, embora não a reconheçam como espaço legítimo e exclusivo de formação das crianças e jovens (Vasconcelos, 2005, 2011).

Em que pese os processos discursivos que enredam a necessidade de uma conceituação para o *homeschooling* – palavra ainda sem tradução adequada para a língua portuguesa –, a educação na casa, que não é um fenômeno novo no contexto brasileiro<sup>106</sup>, volta à cena como uma possibilidade cada vez mais próxima e a galope da grita de grupos bem estruturados, que usam de forma competente as tecnologias da informação e da comunicação, como as redes sociais, para promover a aquisição de conhecimentos sem a intermediação da escola. Sob este prisma, a instituição escolar seria não apenas secundarizada, mas poderia mesmo ser totalmente dispensável, o que sugere novos rumos e outros contornos para os limites físicos e constitucionais para a concretude do processo de escolaridade.

Muito embora o ensino domiciliar nem sempre envolva a atuação exclusiva dos pais como educadores, uma vez que muitas famílias optam por contratar professores particulares para que a criança ou jovem tenha aulas em domicílio, não deixa de ser desafiadora para a ciência da educação a predileção dessas famílias por tal modelo de ensino individualista e no âmbito do privado. A imagem do “lar” volta a ser assimilada como espaço de instrução, levando em consideração a longa tradição de elo desse *locus* social com a escola. Conforme Gaither (2009, p. 342), “eles são os novos educadores domésticos, retornando à prática histórica do uso da casa para educar por razões pragmáticas ao invés de ideológicas”. Mas, perguntamo-nos: é de fato possível essa revivescência, de forma direta, pacífica e sem consequências para o próprio processo formativo dos educandos submetidos a tais práticas? Antes de tentarmos entender de que forma o *homeschooling* atua em nível operacional, precisamos compreender as bases filosóficas dessa demanda da sociedade.

Muitos estudiosos têm situado a educação domiciliar como tributária do pensamento liberal, que volta com força no contexto hodierno. Se nos detivermos à história do liberalismo – desde sua formulação inicial nas obras de Locke, bem como sua conceituação ampliada nos escritos de Kant, Tocqueville, Keynes ou mesmo o nosso

---

<sup>106</sup>A Constituição brasileira de 1946, no capítulo sobre educação, já dispunha, em seu artigo 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm); acesso em 30-05-2019).

Benjamin Constant – até as suas versões presentemente em disputa, perpassa-lhe a ideia recorrente da supervalorização das liberdades individuais. Tocqueville, por exemplo, chega ao ápice de suas análises advogando que “constituem inspiração para aqueles que procuram restaurar o ideal de liberdade contra os poderes sinistros do totalitarismo que ameaçam a democracia” (Paim, 1987, p. 45). Não obstante enaltecer esse “ideal de liberdade”, o filósofo estabelece uma antítese entre os conceitos de liberdade e igualdade, formulando a máxima da desigualdade natural entre os seres humanos: se todos são desiguais por natureza, a igualdade só pode ser imposta, coercitivamente, pela lei. Estendendo essa formulação para a concepção de uma moral social, estabelece-a como o sustentáculo legítimo das sociedades democráticas, a que primeiramente se “ensina” no seio familiar, e só depois na escola. Por meio dessa concepção liberal, a formação dos pequenos cabe muito mais à família e às castas religiosas, não cabendo ao Estado impô-la. Dito de outra forma, “os atores que obstaculizam a liberdade de escolha e a legalidade do *homeschooling* atuam como agentes de um mundo estatizado que voltaria a assombrar aqueles que nunca o compreenderam” (Vasconcelos, 2017).

Para o teórico ultraliberal Auberon Herbert (1978), refletindo nos estertores do século XIX sobre a obrigatoriedade do ensino massivo, assim como o Estado não deve interferir na religião dos cidadãos, também não deveria ter o direito de ditar o tipo de educação a ser dada para todos os cidadãos. Em teoria, uma educação estatal não beneficiaria a liberdade dos homens, uma vez que se apresenta como uma espécie de “favor político”. Tal cunho assistencialista, na opinião do pensador britânico, criaria uma intensa e incontornável relação de dependência de determinadas camadas sociais, já que as elites, ao pagarem impostos convertidos para a educação pública, acreditam poder dirigir a escolarização de toda a população, enquanto o trabalhador comum não veria sentido ou mesmo validade na educação escolarizada de seus filhos, fadados a repetirem seu ciclo de vida integralmente exposto à exploração trabalhista (Herbert, 1978).

Ao tomarmos contato com tais proposições dos teóricos liberais, resta-nos uma pergunta: como, então, oferecer um sistema nacional de educação sem a interveniência direta do Estado? A resposta possível nos encaminha para um confronto entre as ideias do liberalismo com aquelas experiências que revelam maior ingerência do Estado no domínio econômico e social, calcadas no estado de bem-estar democrático, nas políticas de

proteção social e nas tentativas de construção do socialismo, após a revolução russa de 1917. Como bem observa Moraes (2001, p. 4),

o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiromundismo e o desenvolvimentismo latino-americano.

### A defesa da educação domiciliar

Pelo viés de inspiração neoliberal, a defesa da educação domiciliar se funda em vários fatores e argumentos. Pretendemos fazer aqui, um breve painel deles, a saber:

- O chamado *unschooling* (objeção escolar ou mesmo “nada de escola”, termo originalmente usado por John Holt), ou desescolarização, em sentido estrito, consiste na contraposição às leis e ao sistema de escolarização vigente, que é obrigatório e massivo. O *unschooling* é considerado, ainda, um dos métodos do ensino doméstico, amplamente aceito por famílias norte-americanas e europeias. As crianças que seguem o ensino doméstico não vão à escola para aprender, já que todo o processo de aprendizagem é realizado “a partir de casa”. O *unschooling* é certamente a mais livre das metodologias do *homeschooling*, uma vez que defende que as crianças devem seguir os seus próprios ritmos, e a cada dia são elas que decidem o que querem fazer, “se quer ir à biblioteca ler sobre baleias ou passar o dia fazendo experiências científicas na cozinha” (Holt & Farenga, 2003, p. 61-2).
- O Estado contemporâneo, considerado ente de razão e assegurador das condições para a liberdade e arbítrio do cidadão, torna a educação escolar obrigatória. E é isso que será contestado de forma contumaz pelo *homeschooling*. O ensino domiciliar é contrário à educação obrigatória, por motivos religiosos, filosóficos, contextuais, especiais ou circunstanciais, sustentando sua posição na visão de que o Estado deve ater-se ao que lhe cabe como função inalienável. Mas, em termos

de educação, ela estaria melhor se ofertada por particulares: “a adesão reiterada à política de educação compulsória é totalmente incompatível com os esforços para estabelecer-se a paz duradoura” (Mises, 2010b, p. 132).

- Dois outros escritores basilares do *homeschooling*, Ivan Illich e John Holt, defendem ideias bastante próximas, que englobam libelos pela desescolarização. Illich é autor da obra *Deschooling society* (1973), na qual propõe que se desescolarize a sociedade e que se evite que fundos governamentais sejam aplicados para esse fim, desestabilizando o sistema de escolarização, assim como havia sido feito por ocasião da separação entre igreja e estado. Holt defende o “*empowering*”, ou seja, a ideia de preparar as pessoas para crescerem sem necessitarem da escolaridade. Para Holt (1976, *apud* Holt & Farenga, 2003, p. 204), as escolas possuíam poder suficiente “para causar dor mental e física às crianças, para ameaçá-las, atemorizá-las e humilhá-las”.
- Milton Friedman destacou-se por ter introduzido a ideia do *voucher* escolar, tema que se tornou presente em muitos debates de teoria e política educacional, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, nos Estados Unidos, e talvez se constitua como a principal proposição educacional associada ao neoliberalismo econômico. Contrário à oferta estatal da educação, Friedman defende que o Estado deveria subsidiar a educação mediante um programa de *vouchers* para estudantes de baixa renda, ainda que a administração das escolas deva ser totalmente privada. Tal proposição, a seu ver, coaduna-se com uma ampla e positiva ação do mercado, levando à promoção tanto da liberdade como da igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Para levá-la a cabo, o Estado deveria prover um “mínimo” de educação geral às crianças e aos jovens (que ele chama de “grau mínimo de alfabetização e conhecimento”), a fim de contribuir para a aceitação de valores que considera indispensáveis para uma sociedade estável e democrática, incluindo o *make yourself at home* (Friedman, 1962).

- Os grupos associados ao *homeschooling* passaram a produzir, em maior escala nos últimos anos, materiais informativos sobre a prática para famílias, pesquisadores e *policymakers* (formuladores de políticas públicas educacionais), disseminando em escala exponencial os pressupostos da educação domiciliar e recorrendo, principalmente, aos dispositivos virtuais – redes, processos apologéticos de comunicação intragrupos etc. Não é à toa que os *homeschoolers* comemoram o fato de que mais da metade dos EUA oferece programas de escolha escolar. Segundo Ray (2005), em 2010, esses números atingiram mais de dois milhões de crianças e jovens submetidos à educação na casa, somente nos Estados Unidos.
- A ideia de um Estado mínimo e da valorização do individualismo, própria do neoliberalismo, está no cerne da proposição da educação domiciliar. A escola, como aparelho estatal, removeria das crianças qualquer possibilidade de terem um papel ativo na vida comunitária, sendo essa obnubilada pelo peso da sua estrutura social burocrática e hierárquica. Ludwig von Mises, por exemplo, questiona a ideia de que a educação escolar proporcionaria a igualdade de oportunidades entre os educandos, posto que a desigualdade entre os homens é um fato, no seu entender, ineludível. E continua: “A educação, qualquer que seja o seu benefício, é transmissão de doutrinas e valores tradicionais. É, por necessidade, conservadora; produz imitação e rotina, e não aperfeiçoamento e progresso” (Mises, 2010a, p. 375). Ou seja, não existe sistema de cooperação humana possível para o êxito no âmbito de uma educação massiva e controlada pelo Estado. Em sua opinião, “Os inovadores e os gênios criadores não se formam nas escolas. Eles são precisamente aqueles homens que questionam o que a escola lhes ensinou” (*idem*).
- Segundo Lyman (2000), em seu livro *The homeschooling revolution*, a educação domiciliar cumpriria, ainda, uma ideia cara à contracultura, por mais incrível que possa nos parecer tal proposição, uma vez que “os pais dedicados têm alcançado seus objetivos sem muitos aplausos e

sem um centavo de financiamento do governo” (p. 115); a crença empedernida na liberdade de escolha comparece novamente no discurso da opção pelo *homeschooling*: “movimento popular por dissidentes pais-educadores que estão ensinando os seus filhos a ler e escrever em mesas da cozinha” (*idem*); a autora, entretanto, reserva para a educação pública palavras nada abonadoras, classificando-a como um “sistema de coação baseado em um monopólio bem organizado, financiado por impostos confiscatórios” (p. 20); além disso, ressalta que “as crianças *homeschooled* obtinham maior pontuação em testes padronizados do que seus colegas de escola pública” (p. 87). Segundo Lyman, finalmente, crianças de escolas públicas têm pouco ou nenhum controle sobre o seu tempo ou contatos sociais, devendo-se submeter a um conjunto de “normas draconianas”: cursos exigidos pelo Estado, requisitos de atendimento e agrupamentos por idade, sendo incapazes de escapar da doutrinação ideológica lenta, ou da ação de professores malformados ou rudes, bem como da violência dos colegas.

- Os teóricos favoráveis à educação domiciliar, guiados pela ideia de que realmente estão contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, argumentam que o ensino em casa e os seus bons resultados acadêmicos contribuem para o bem-comum – provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida. Além disso, os agentes do *homeschooling* estariam promovendo o bem comum pela formação de futuros líderes, para o benefício de todos (Lubienski, 2000).
- Como metodologia de implantação da prática legal de *homeschooling*, teríamos as seguintes etapas: a notificação da decisão da família a um órgão competente; a matrícula em uma escola pública ou privada; e a realização de avaliações periódicas, podendo os pais serem obrigados a voltar ao uso do sistema presencial da escola formal, em caso de resultados insatisfatórios de seus filhos na educação domiciliar.

- Observa-se o surgimento de associações de *homeschooling*, constituindo-se em organizações específicas, com imensa capacidade de *lobby*, nos níveis jurídico e político, e representando diretamente os interesses dos pais, que trabalham incansavelmente pela regulação de tal prática de ensino – especialmente, no âmbito de instituições religiosas e privadas. Tais grupos atuam, ainda, no apoio ao desenvolvimento de materiais pedagógicos e às estratégias educativas adequadas para essa opção educacional. Na América do Norte, a maior dessas associações é a *Home School Legal Defense Association (HSLDA)* – Associação de Defesa Legal da Educação Domiciliar –, com atuação desde 1983, a partir do estado da Virgínia (EUA), e presença constante também junto aos ministros do nosso STF. No Brasil, a principal rede pró-*homeschooling* é a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias educadoras que propugnam a causa da autonomia educacional.
- Pelos pressupostos da educação domiciliar, as crianças que são ensinadas em casa podem ser bons cidadãos, mesmo se sua visão de cidadania for algo diferente daquela ensinada nas escolas. A família passa ser a instância educadora primordial, assim como num passado recente, em que se delegava ao núcleo familiar o papel de ensinar às crianças e jovens tudo o que era preciso para garantir a sua sobrevivência, numa postura assaz protetiva. Hoje em dia, esse investimento discursivo está no aforismo – bastante discutível, mas grandemente difundido – segundo o qual “família ensina, escola educa”<sup>107</sup>.
- Para os adeptos do *homeschooling*, mesmo na relação da educação com o mercado profissional (objetivo último da educação domiciliar, afinal),

---

<sup>107</sup>Vide, por exemplo, o trabalho do procurador Guilherme Zanina Shelb, intitulado *Família ensina, escola educa – sexualidade e temas morais (e-book)*, que virou uma espécie de *best-seller* entre os grupos ligados ao *homeschooling* no Brasil. Shelb vende livros e cursos pela internet, anunciando-os como produtos contra “abusos doutrinários” de inspiração no marxismo cultural nas escolas, principalmente as públicas. Consta que o autor, que integra a “Associação Nacional de Juristas Evangélicos”, era preferido da bancada evangélica para o Ministério da Educação do governo Bolsonaro, mas foi preterido em favor de Ricardo Velez, da cota do guru de extrema-direita, Olavo de Carvalho.

sua visão acaba por minimizar a importância da educação formal: “Para ser bem-sucedido nos negócios, um homem não precisa ter um diploma de administração de empresas. Essas escolas treinam os subalternos para trabalhos rotineiros. Certamente não formam empresários” (Mises, 2010a, p. 375). Ou seja, o matiz neoliberal desse pensamento leva a considerar a total incapacidade da escola, tanto pública como privada, de atender aos seus fins, dentre eles a preparação para o mercado de trabalho.

- Ribeiro e Palhares (2017, p. 79-80) atentam para vários outros aspectos peculiares ao discurso que positiva a educação domiciliar, uma vez que essa prática consistiria em garantir: pluriformidade curricular; flexibilidade de horário e de programação; metodologias dirigidas para o ensino individual, ou no máximo em pequenos grupos; pluralidade de estilos de aprendizagem; ensino ao ritmo do aluno; controle centrípeto; maternização do ensino; configuração variável e adaptável dos espaços; diversidade elevada de meios; refúgio doméstico; transversalidade e investimento situacional; e recursos de aprendizagem e avaliação diária.
- Os grupos defensores da prática da educação domiciliar questionam, presentemente, a necessidade de leis que exigem a escolarização compulsória, diante de mais de três décadas de pesquisa sobre *homeschooling* – que, ao seu ver, evidenciam os bons resultados de estudantes *homeschoolers*.

Em suma, as ideias em que se baseia o *homeschooling* expressaram uma orientação liberal, humanista e pedagógica, calcada nas híbridas movimentações sociais da década de 1970. É também nesse momento que os escritos de Ivan Illich e John Holt, ao contestarem a estrutura escolar e se posicionarem contra ela, ganham notoriedade e passam a ser utilizados no contexto de defesa da regulamentação da educação domiciliar, sobretudo nos EUA. O *homeschooling*, portanto, se situa no contexto das mudanças das políticas educacionais na América do Norte, mais especificamente como consequência da

reforma escolar, a partir da década de 1980 e do programa da *school choice*. Não nos cabe, aqui, ignorar os méritos do liberalismo, que evidencia o papel do mercado no desenvolvimento das forças produtivas e salienta a necessidade de limitar o poder – ainda que para somente uma pequena comunidade de privilegiados (Losurdo, 2005). Mas é preciso atentar para o fato de que os que insistem em defender que à escola cabe apenas ensinar currículos, protocolarmente, o fazem com o intuito de destituí-la de seu papel eminentemente político de socialização e transformação social.

Ainda no âmbito estadunidense, tal contexto de mudanças envolveu múltiplos grupos exercendo pressão e empenhando esforços que levaram a várias vitórias legais e políticas, o que deu ensejo ao surgimento das *charters schools*<sup>108</sup>, dos experimentos com *vouchers*, das novas escolas privadas e do próprio *homeschooling*. Esse panorama político trouxe dois impactos fundamentais para a prática da educação domiciliar: o primeiro, o de ter conferido uma maior legitimidade ao movimento, apresentando-o como uma entre as várias escolhas possíveis para os pais e retirando-lhe a pecha de ser considerado um ato de exceção; o segundo, uma maior adesão de novas famílias, que levou à promoção de uma cultura da escolha que tem tornado o *homeschooling* cada vez mais diverso, no que diz respeito à população atendida, aos objetivos e aos métodos empregados (Davies & Aurini, 2003).

Encaramos, assim, o fenômeno do *homeschooling* como parte das reformas neoliberais, indubitavelmente, e como componente importante da agenda de uma nova gestão pública do presente contexto educacional. Nesse sentido, a prática de educar na própria casa – malgrado as muitas limitações físicas e socializantes do ambiente doméstico – constitui-se numa meta de descentralização do gerenciamento dos sistemas educativos, sem precedentes, após o advento da escolarização (Paraskeva & Au, 2010; Torres Santomé et al, 2003). Qualquer alternativa que rompa com a sua formatação seria inaceitável, sob a justificativa de que é preciso melhorar a qualidade da escola, mas, em nenhuma hipótese, desescolarizar a sociedade.

---

<sup>108</sup>As escolas *charter* (*charter schools*), modelo de escola pública que adota a lógica da gestão privada, têm origem na década de 1980 e foram pensadas para serem instituições lideradas por professores para acolher os alunos que fracassavam nas escolas tradicionais – uma boa ideia que acabou virando uma indústria poderosa, atualmente em franca competição com as escolas públicas, a fim de atrair estudantes e recursos públicos preciosos. Cf. HOLMES, Dwight. *Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada: entrevista*. [31 de maio, 2016]. São Paulo: Carta Capital. Entrevista concedida a Nora Krawczyk.

## **E no contexto brasileiro, como fica a questão do *homeschooling* e suas crescentes aporias?**

O último Censo Escolar realizado pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2018, trouxe números bastante significativos a serem incorporados ao debate mais amplo sobre educação, escolarização e desescolarização – e, mais especificamente, ao debate sobre o *homeschooling*. Os dados demonstram que houve diminuição do número de estudantes matriculados nas escolas de educação básica brasileiras: foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas, o que representa uma redução em relação aos 48,6 milhões de estudantes registrados no censo anterior, de 2017. A maior parte desses estudantes está na rede pública (cerca de 39,5 milhões, ou 81,44% do total), sendo 88,7% majoritariamente matriculados em escolas na área urbana. Apesar da redução do número geral de alunos, a quantidade de matrículas na educação infantil cresceu cerca de 2,8% em relação a 2017, atingindo 8,7 milhões em 2018. Esse crescimento foi decorrente, principalmente, do aumento das matrículas em creches (5,3%).

De qualquer forma, persiste o fenômeno de uma maior procura pela escola pública, já que a escola privada tem perdido matrículas de forma sistemática, na série histórica de cinco anos para cá – por exemplo, o Censo Escolar de 2013 mostrava que, nos 190.706 estabelecimentos de educação básica do país, estavam matriculados 50.042.448 alunos, sendo que 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. O levantamento atual do INEP mostra, ainda, que o país tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, idade escolar obrigatória, e que as maiores concentrações de pessoas excluídas do sistema de ensino estão na faixa etária de 4 anos de idade – com 341.925 crianças fora da pré-escola – e aos 17 anos – com 915.455 jovens sem frequentar aulas.

Os números apresentados preocupam, justamente, porque se revelaram num momento em que o governo central e o MEC estabeleciam como prioridade a regulamentação do *homeschooling*, como uma das metas dos 100 primeiros dias de mandato do presidente Jair Bolsonaro. Não é à toa que, privando do entendimento de que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, a equipe de governo acabou deslocando do MEC para o Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos a

apresentação de propostas, projetos de lei e mesmo medidas provisórias sobre o *homeschooling*, tratando-o como uma questão de direitos humanos. Entretanto, cabe perguntar: seria a educação domiciliar uma panaceia para ajustar as estatísticas decrescentes de matrículas de crianças e jovens nos espaços de educação formal?

Vale ressaltar que a escolarização tem sido comumente pensada de forma compulsória no contexto brasileiro, pelos meios acadêmicos e mesmo entre professores da educação básica, que estão na ponta de lança do processo de ensinagem e aprendizagem. Ainda que não seja novidade contestar a compulsoriedade escolar, é mais rara a ideia de contestá-la para ensinar as crianças em casa. Se a educação é um dever, tanto da família quanto do Estado, em tese, as famílias poderiam concretizá-lo sem a intervenção da esfera estatal. Acontece que acompanhamos presentemente um fenômeno controverso: tais regulações têm sido outorgadas pela sociedade, quase sempre, a um terceiro elemento – que comparece de maneira decisória ao palco de questões hodiernas que envolvem a educação –, o Judiciário. A judicialização das demandas educacionais, assim como a judicialização da vida, em termos gerais, tem aportado com força nos espaços escolares, delegando à ação da Justiça a regulação das relações escolares, o que resulta em condenações das mais variadas ordens. Tais relações entre direito e escola, uma vez firmadas como um pacto pela responsabilidade civil, acabam por colocar a educação, muitas vezes, sob a tutela do poder judiciário, o que não nos parece saudável – malgrado a legislação mais atual reconheça a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e a educação como direito social e público subjetivo.

A interpretação que prevaleceu nos processos que hoje tramitam no Supremo Tribunal Federal, acerca da educação domiciliar, é a de que os pais não têm direito de tirar filhos da escola para oferecer a eles educação exclusivamente em casa. Já em setembro de 2018, o órgão havia deliberado que o ensino em casa poderia, sim, ser legitimado, mas apenas se houvesse lei determinando diretrizes para tal prática – o que já afastou, per se, a possibilidade de a matéria ser julgada inconstitucional, uma pequena vitória para os grupos que defendem o *homeschooling*. De qualquer maneira, para a maioria dos ministros do STF, a educação domiciliar precisa da aprovação de uma lei que assegure avaliação de aprendizado e socialização às crianças e jovens envolvidos.

Em que casos é legalmente possível oferecer educação domiciliar às pessoas no Brasil? A legislação de suporte para o tema parte desde a Carta Constitucional de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela própria Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –, que, em artigo de larga amplitude, o seu 4.º-A, diz que “É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”, dispositivo incluído pela Lei n.º 13.716, de 24 de setembro de 2018<sup>109</sup>. De qualquer forma, o atendimento pedagógico domiciliar caracteriza-se por ser um serviço educacional especializado, desenvolvido na residência do aluno que não pode participar das aulas nos espaços escolares, por tempo determinado pelo médico, por motivo de impedimento físico que impossibilita sua permanência e frequência às aulas (BRASIL, 2002, p. 13)<sup>110</sup>. Os alunos precisam estar matriculados nos sistemas de ensino e o professor, ao atendê-lo em sua residência, disponibiliza condições para o acesso ao currículo, a igualdade de condições para aquisição de conhecimentos e a permanência do aluno na escola. Não se trata, portanto, de uma forma de *homeschooling*, como se vem questionando inclusive nas instâncias do mundo jurídico.

O debate que hoje se empreende está inscrito na intensa discussão sobre as propriedades e obstáculos entre os âmbitos do particular (a família) e do público (o Estado), no sentido do aceite ou da negação do *homeschooling* como uma modalidade legítima de educação. Concomitantemente à atuação do Judiciário, vários Projetos de Lei (PLs) foram apresentados ao parlamento brasileiro nos últimos tempos, visando à previsão legal do ensino domiciliar. Dentre eles, o PL n.º 3179/2012, do deputado Lincoln Portela (PR-MG), que teve apensados mais dois projetos: o PL n.º 3.261/2015, de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro (PSC-SP), e o PL n.º 10185/2018, proposto por Alan Rick (DEM-AC), todos propondo a alteração da Lei n.º 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.º 8.069, de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. O

---

<sup>109</sup>Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1); acesso em 03-06-2019.

<sup>110</sup>Cf. documento do MEC intitulado “Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar”, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>; acesso em 03-06-2019.

mais recente é o PL n.º 2401/2019, apresentado em abril deste ano pelo Poder Executivo, e se encontra aguardando constituição de comissão temporária pela mesa diretora.

Através de uma observação empírica e colhendo depoimentos de famílias que aderiram à prática do *homeschooling*, chegamos a algumas das motivações que levaram os pais a optarem pelo ensino no lar de seus filhos: como um protesto contra a educação pública; por discordâncias quanto à formação moral oferecida pelas escolas; por ocorrência de episódios de violência e *bullying*; por motivação religiosa; por questão de custos (famílias mais numerosas); quando há filhos com alguma necessidade especial ou mesmo com superdotação (altas habilidades). No Brasil, ainda que as motivações das famílias se apresentem de forma bastante dispersa, é possível reconhecer dois pontos nevrálgicos para a opção pelo *homeschooling*: as razões religiosas e morais e uma preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos, diante do fracasso da escola (Vieira, 2012). Alguns críticos da educação escolar priorizam a educação em casa mesmo ante a escola privada, por serem contrários à educação massiva (professores instruindo muitas crianças ao mesmo tempo). Para esses grupos familiares, a única forma de proteger-se da influência nefasta do Estado seria a educação domiciliar, já que nem mesmo a escola privada seria capaz de contornar a regulação excessiva por parte do Estado.

Vale ressaltar um aspecto importante na constituição das redes de apoio à educação domiciliar, que é a formação de um nicho de mercado bastante significativo: o *homeschooling* pode vir a configurar-se como um grande negócio, uma vez que mobilizará de forma mais efetiva editoras, empresas que atuam em congressos, venda de materiais na internet etc. Para fazer girar a roda de publicações, materiais didáticos e formações para pais e educadores domiciliares, será necessária estratégia empresarial e de *marketing*, a fim de gerar grandes lucros. A menina dos olhos da iniciativa privada<sup>111</sup> que, certamente, estará à frente desses esforços, é o financiamento público das escolas virtuais, que também deverá ser regulamentado por lei. Especialistas alertam que, por outro lado, haverá uma tendência a certa “uberização” do professor, o que precarizará ainda mais as relações trabalhistas na área do magistério. Segundo Freitas (2019, *on-line*):

---

<sup>111</sup>A esse respeito, sugerimos a leitura do artigo de Theresa Adrião e Teise Garcia, “Educação a domicílio: O mercado bate à sua porta”, que analisa a atuação do Grupo Pearson, que mantém um setor especificamente voltado para a educação doméstica. Cf. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783/pdf>; acesso em 06-06-2019.

Criada a possibilidade da educação em casa com uma certa escala, as empresas se multiplicarão e a conta da “educação em casa” será repassada para o Estado (p. ex. através de vouchers), diminuindo o financiamento para a escola pública, juntamente com outros processos de privatização. (...) incentivando processos de “desescolarização” e ainda pagamento de aulas particulares, aprendizado on-line, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares.<sup>112</sup>

Temos, assim, uma profunda alteração dos fundamentos da educação, num cenário já amplamente acolhedor das premissas da educação domiciliar no Brasil – a própria ANED relata um crescimento impressionante de 2000% entre 2011 e 2018, com cerca de 7.500 famílias praticando o *homeschooling*, atualmente, perfazendo um total de 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos e com taxa de aumento de participação na ordem de aproximadamente 55% ao ano<sup>113</sup>. Frente a tal quadro de coisas, é pertinente a formulação de Bruce Arai (1999, p. 9), que toma como referência a formação para a cidadania:

Enquanto que a forma e o conteúdo da educação para a cidadania entre homeschoolers é claramente diferente [sic] da que as crianças recebem na escola, não é uma experiência inferior. Em outras palavras, homeschoolers podem ser bons cidadãos. Aqui, eu argumentei que os homeschoolers, apesar de serem acusados de não serem bons cidadãos, estão de fato engajados em um processo de definição de sua própria visão do que significa ser um cidadão. Eles claramente não acreditam que a escolarização compulsória é um pré-requisito para a adequada formação para a cidadania e eles preferem afirmar a importância da família e a participação diretamente em atividades públicas como a base de seu entendimento de boa cidadania.

De toda a forma, aqui estão explicitados a cisão de certa parcela de pessoas com o projeto político-pedagógico da escola pública, laica e gratuita, bem como os efeitos que ela tem causado no escopo da sociedade brasileira. O conflito latente entre as concepções educacionais que se sustentam na figura do Estado, em maior ou menor participação, invariavelmente estabelece uma linha divisória nada desprezível na interpretação das políticas públicas educacionais. Segundo Oliveira & Barbosa (2017, p. 209):

A maior ou menor legitimidade de cada uma delas repousa na capacidade que tenham de mostrar para o conjunto da sociedade que uma mais ampla formação humana é alcançada com dada perspectiva.

---

<sup>112</sup>Cf. <https://avaliacaoeducacional.com/2019/01/25/o-mercado-por-tras-do-homeschooling/>; acesso em 05-06-2019.

<sup>113</sup>Cf. <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>; acesso em 06-06-2019.

Isso certamente representa desafio à escola pública, posto que a emergência de alternativas à escola pública compulsória reforça-se pelas suas insuficiências. Apenas evidenciando que é possível garantir educação de qualidade para todos é que será possível(re)hegemonizar o imaginário de que é um bem a ser defendido pela população. Nesta medida, a educação domiciliar é um desafio adicional à escola pública compulsória que, decerto forma, já era apresentado pela escola privada.

### **Desescolarizar é o mote: mas, por que e até que ponto?**

Entre os defensores da educação escolar, que se localizam majoritariamente nos campos da pesquisa universitária em educação e no ambiente da escola básica, quando se a coloca em disputa com a educação familiar, temos variados argumentos. Um deles dá conta de que só seria possível haver socialização entre crianças e jovens por intermédio da escolarização. As evidentes limitações da educação doméstica, baseada em aulas particulares e na convivência apenas com os pais ou preceptores, acabaria impedindo que as crianças e jovens experimentem as relações/interações que estão postas na sociedade; a família, agindo isoladamente, não daria conta das inúmeras formas de vivência de que todo o cidadão participa e é levado a participar. Ademais, haveria, no processo de consolidação da prática do *homeschooling*, uma tendência a desconsiderar que as famílias possuem condições econômicas e culturais muito diferenciadas e que, se a escola pública abrir mão do seu papel transformador, sobrarão à família das classes populares apenas a reprodução da sua condição de vulnerabilidade.

Cury (2006, p. 670-1) entende que:

Na consolidação de formas coletivas de convivência democrática a educação escolar dada em instituições próprias de ensino torna-se uma importante agência de socialização secundária para a vida social e formação da personalidade. (...) Ela faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada (e influenciando) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sócio-político-cultural, entre outros.

O fenômeno da “escola em casa” repercute, por óbvio, nos discursos contra a escola pública e em seu tom aguerrido. Acaba por fazer florescer, em decorrência disso, uma certa campanha (já nem tão subterrânea assim...) contra o professorado da rede pública, uma vez que, ao nível do senso comum, prevalece a noção de que tudo o que é

público é mau e tudo o que é privado é bom. Torres Santomé (2003, p. 40), em *Ventos de desescolarização – A nova ameaça à escolarização pública*, afirma que o movimento da “escola em casa” contribuiria, assim, “para reforçar a estratificação social, econômica, política e cultural, ou seja, incrementaria as desigualdades, além do que ‘as fracturas sociais’ acabariam ficando mais evidentes”. O autor afirma, ainda, que aqueles que optam por esse modelo de “escolaridade em casa” seriam, principalmente, famílias de “muito alto *status* econômico, cultural e social”, além de possuírem “valores muito tradicionais”, entre os quais “a mulher prefere não trabalhar por um salário fora de casa e, fundamentalmente, crenças” (Torres Santomé, 2003, p. 47).

Em paralelo ao fenômeno da educação no lar, surge outro, aparentemente contraditório, mas que coaduna com a agenda neoliberal, qual seja: a recredibilização da educação formal, apenas para validar o percurso formativo de quem é educado em casa. Ou seja, órgãos públicos cuja competência é legitimar, avaliar e certificar processos educativos acabariam, por tabela, contribuindo para a multiplicação das assessorias de *homeschooling*, bem como para os já muitos e perversos desequilíbrios sociais no campo da educação. Para Cury (2006, p. 671), “a educação escolar responderia a um dos pilares da igualdade de oportunidades” (p. 671), e sua modalidade formal e presencial fortaleceria as possibilidades de mobilidade social para as classes menos abastadas da população.

Torres Santomé (2003, p. 47) alerta para “a notável censura informativa em termos curriculares para que não se cheguem a pôr em questão as ideologias partilhadas pelo casal”. E continua a sua avaliação, na descoberta de que novamente se está dicotomizando o “velho” e o “novo”, o “certo” e o “errado”, o “valioso” e o “inválido”, polarizações nada profícuas, mas que, infeliz e desastrosamente, parecem retornar com força ao cenário da educação:

Tais práticas acontecem preferencialmente nos grupos conservadores religiosos e antifeministas, entre outros, que rejeitam as concepções evolucionistas da vida, bem como os conteúdos que venham a questionar as suas tradições e seus modos de vida, tais como o papel tradicional da mulher e de filhos e filhas. Além disso, esses grupos não aceitariam que o professorado se preocupasse em socializar os alunos e as alunas para dotá-los de maior sensibilidade para a diversidade e utilizassem nas aulas metodologias mais cooperativas. Sofreriam de um “pânico moral”, promovido pela imprensa mais sensacionalista. (...) os

membros desses coletivos a idealizarem o passado, imaginando que qualquer tempo pretérito foi melhor que o presente, e, portanto, seria necessária uma educação que volte a disciplinar as novas gerações para obedecer acriticamente às pessoas adultas (Torres Santomé, 2003, p. 49).

Tais formulações e demandas, advindas principalmente da classe média – que, antes, recorria ao ensino privado e, hoje, precisa “descer” ao patamar da escola pública por conta das sucessivas crises econômicas –, serviriam para reclamar um espaço privilegiado para todos os grupos empresariais e classes remediadas que, ainda que sejam mais favorecidas do que a classe trabalhadora, clamam por menos impostos e uma maior redução nos gastos públicos. Nesse sentido, o surgimento das escolas *charter*, aliado ao ensino domiciliar, seriam consequências diretas da reação às instituições escolares e, não somente, à escola pública.

Cabe ressaltar que a propalada liberdade de escolha das classes dominantes, amparadas maciçamente pela classe média, pode provocar lacunas que, num cenário de não interveniência do Estado e de um projeto educativo neoliberal, permitirão a ascensão de novos espaços de profusão ideológica – os quais, por sua imprevisibilidade e ainda não ponderável capacidade de afetar o campo educacional, talvez, se tornem mais difíceis de serem atacados em suas fragilidades, mais até do que a própria escola já o é.

Outra grande vulnerabilidade apontada por pesquisadores, no âmbito da educação domiciliar, diz respeito à concepção basilar dos objetivos gerais e específicos da educação básica, sugerindo um confronto sobre o seu entendimento filosófico. Em outras palavras, de que forma o processo educativo deveria ser tomado: como mecanismo para o bem coletivo ou somente como validador do conhecimento no âmbito individual? É notório que, no contexto atual, a escola é uma das principais ferramentas que mantêm crianças em situação de risco fora do contato com o tráfico, com o trabalho infantil e com a exploração sexual. Dessa forma, valeria a pena questionar os porquês da defesa do *homeschooling*, a pretexto de uma política privada de proteção à infância e à adolescência, num cenário tão belicoso para outras infâncias e juventudes que o projeto, por sua natureza particular e antimassiva, não pode contemplar.

Há, ainda, vários aspectos de ordem prática envoltos na proposta do movimento de educação domiciliar, como a competência dos pais/tutores em relação à sua formação profissional, no âmbito da pedagogia ou da licenciatura, ou mesmo o papel do

Estado no controle relativo à certificação dos que vão ensinar em casa. Existe, até mesmo, certa defesa (ainda tímida, mas já persistente), dentro das faculdades de Pedagogia, de que esse seria mais um campo de trabalho para os pedagogos, que já tiveram sua área de atuação muito reduzida com as sucessivas reformas do curso. Ademais, seria preciso categorizar e compreender a atuação dos mais diversos subgrupos que levariam a cabo a proposta do *homeschooling*, uma vez que regulamentada por lei: por seu enfoque liberal-cristão, o exercício do pátrio poder está presente desde o diagnóstico do nivelamento de ensino dos filhos, além de se espriar na transmissão, na exercitação, na consolidação e na avaliação de um saber pelos pais julgado legítimo, frente a outros tidos como descartáveis (o belicoso projeto “Escola sem Partido” investe nesse ponto, por exemplo).

Como alerta Paraskeva (2003, p. 12), “o sistema educacional está sempre em crise”, o que torna simplório o argumento que imputa à escola a culpa pelas crises que, normalmente, são derivadas da gestão da economia conduzida pelo Estado, “numa época em que o Estado-providência revela incapacidade de liderança” (Paraskeva, 2003, p. 81). Ora, se a agenda das políticas públicas educacionais tem sido, muito recentemente, construída à revelia dos atores do processo educativos (professores, funcionários de escola, pais e alunos) e por sobre eixos condutores estranhos às suas bases filosóficas – tais como a autonomia, a privatização, a competitividade, a descentralização, entre outros padrões dominantes –, não é difícil compreender por que motivos o sistema está agonizando, a olhos vistos. Nesse sentido, o *homeschooling*, aqui pensado como um movimento que se identifica intimamente com a doutrina neoliberal, possui alto grau de sedução e conseqüente aceitação, como programa “acessível, com bons resultados, e que já engloba milhões de pessoas em todo o mundo” (*idem*, p. 86).

As famílias expõem sua angústia pela possibilidade de perda da sua liberdade pessoal ou mesmo seu medo da destruição de certo ordenamento moral, numa espécie de crença atávica de que o mundo à sua volta está em processo irreversível de desintegração, mais pela decadência dos valores morais do que por razões político-econômicas – como a globalização desumanizadora e as orientações de uma elite econômica que transforma todas as coisas em mercadorias. “Em vez disso, as causas são transferidas para aquelas instituições e pessoas que estão constantemente a ser fustigadas pelas mesmas forças” (Apple, 2003, p. 122), entre elas as escolas. Nesse sentido, o recurso ao *homeschooling* vai na contramão da percepção de que a formação

cidadã só se pode dar na escola, pois é nela que cada pessoa, cada cidadão se vê confrontado por situações em que o respeito de seus direitos se coloca e se legitima perante o respeito pelo direito dos outros – sendo, portanto, um dos residuais *locus* de uma socialização permanente e sistemática.

Sendo lugar privilegiado de convívio com o “Outro: o negro, o pardo, o não crente, o pobre, o diferente, enfim”, a escola torna-se “lugar institucional para se respeitar o outro, meu igual”, segundo Cury (2017, p. 117). Nesse sentido, pontua o autor:

Tal isolacionismo, posse de famílias bem representadas na distribuição de renda, pode se valer de recursos próprios e, com isso, sair-se bem nas provas. Mas os seus filhos escapam da possibilidade de pôr em situação de compartilhamento os seus recursos desenvolvidos em casa (*idem*).

Para os defensores do chão da escola, hoje, mais do que nunca, é preciso clarificar e discutir com a sociedade as razões pelas quais a obrigatoriedade do ensino escolar deve ser vista como cláusula pétrea no projeto de construção de um Brasil mais justo e socialmente igualitário. A insistência em que se cumpram as leis já existentes, frutos de longas décadas de debates no terreno da educação, e que de certa forma já contemplam formas bastante diferenciadas de implantação de teorias e práticas educacionais, pode ser a garantia para que mesmo novos movimentos tenham coexistência pacífica com os de referência, numa perspectiva quiçá colaborativa, desde que dentro das prerrogativas constitucionais. De toda a maneira, os movimentos pró-escola<sup>114</sup> lutam para dar a devida visibilidade – o que, antes, parecia algo inequívoco – ao postulado do ensino obrigatório, nas faixas etárias em que ele é previsto por lei, insistindo no ensino presencial e plural. Por fim, a manutenção do direito do educando à educação formal em espaço escolar faz parelha, na prática, com a busca pela dignificação deste mesmo espaço, bastião do Estado democrático de direito.

---

<sup>114</sup>Citem-se, dentre tais movimentos, a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, organizada por Daniel Cara; “Aqui Já Tem Currículo...”, campanha da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); Movimento Educação Democrática, um desdobramento do “Professores contra o Escola sem Partido”, capitaneado pelo professor Fernando Penna (UFF-RJ); ou a “Frente Nacional Escola Sem Mordaça”, ligada ao ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior) – Seção Nacional.

## Educação domiciliar – doce lar da utopia conservadora brasileira

À guisa de conclusão, poderíamos encaminhar uma série de questões que ainda não têm solução fácil, no âmbito da modalidade de ensino *homeschooling*. Temos, por exemplo, que aprofundar as reflexões dessa demanda para a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, e de que forma a organização curricular defendida pela nova proposta, já endossada pelo CNE, poderá ter a adesão ou não das famílias e das assessorias de educação domiciliar. O mais provável é que os responsáveis que optassem pela educação no lar precisariam apresentar uma espécie de plano de estudos de suas crianças e adolescentes ao Conselho Estadual ou Municipal de Educação, que, por fim, deveria validá-la e definir estratégias efetivas de acompanhamento. Entretanto, não há evidências, no PL enviado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos ao Congresso Nacional, desse nível de sistematização – apenas consta que o aluno em situação de *homeschooling* não poderá ser reprovado mais de duas vezes, sob “pena” de ter de voltar aos bancos escolares, literalmente.

Outra questão candente trata do desempenho acadêmico de *homeschoolers*, bem como do seu desenvolvimento social, emocional e psicológico, a fim de averiguar, nos futuros adultos que foram educados em casa, se houve sucesso da prática. Especula-se, também, que métodos e instrumentos deveriam ser utilizados para garantir e acompanhar a transição dos *homescholings* para a fase adulta e a universidade. No Brasil, pelo menos por enquanto, não há indicadores nesse sentido.

Paira, ainda, uma dúvida quanto à verdadeira causa do aumento exponencial do número de famílias que optaram por educar e ensinar os filhos em casa, nos últimos anos, em território brasileiro. Estudos tentam elucidar se, para além dos efeitos da crise financeira global na condição socioeconômica das famílias, como já apontamos aqui, a expansão da divulgação do fenômeno do *homeschooling* na fluidez virtual da internet pode ter contribuído decisivamente para esse aumento vertiginoso de adesão ao modelo domiciliar de educação<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup>Basta citar a composição de verdadeiros exércitos de robôs virtuais, espalhando *fake news* via redes sociais e aplicativos de mensagens via celulares, no contexto das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, o que pode ter garantido a chegada ao poder de um grupo de extrema-direita, ultraconservador e neopentecostal.

Como bem aponta Cury (2017, p. 110), “Ao colocar o direito da família e/ou a liberdade como prévios a qualquer obrigação institucionalizada advinda do Estado, o movimento parece retomar, como fundamento de sua argumentação, ao menos de modo amplo, a tese ou as teses do jusnaturalismo”. Pois, conforme formulação de Gratien (1993; apud Cury, 2017, p. 111), “pode-se provar que uma norma positiva (ou então uma norma que se quer tornar positiva), é justa, unicamente graças a uma demonstração a partir de princípios universalmente válidos, cujo caráter obrigatório é autoevidente”. Nesse sentido, delega-se à esfera do Direito natural (em sua vertente do jusnaturalismo ou do juspositivismo) toda e qualquer fundamentação dos objetivos e do sentido da educação para a sociedade, buscando atrelá-la aos princípios do bom senso, da racionalidade, da equidade e do pragmatismo. Assim é que “Os princípios são evidentes porque eles decorrem da natureza que, por definição, é o que é e não pode ser objeto de uma escolha, de uma tomada de posição avaliativa e nem o produto da vontade e das ações dos homens” (idem). De toda a forma, trata-se de questão polêmica e incômoda, já que mais uma vez o campo da educação é invadido por epistemologias outras, sem muita chance de defesa institucional.

Seria possível, ainda, fazermos uma alusão ao início do presente artigo, quando falávamos das peculiaridades da “Educação Para o Lar”, como metáfora em viés para a educação no lar, que permanece, décadas depois, tendo uma face eminentemente feminina, assim como a educação escolar. No contexto da *homeschooling*, o que há é a presença de mães do século XXI que, na linha de uma “maternalização intensiva” (Hays, 1996), negam, interrompem ou reconstróem o seu próprio projeto pessoal de vida segundo os interesses-necessidades do educando.

Outro dado a ser encarado pelos pesquisadores dá conta da grande e declarada simpatia da grande imprensa nacional ao *homescholling*, o que derrubaria a tese de que há uma caça às bruxas às famílias que optam por esse tipo de educação domiciliar. A cobertura do tema é intensa e apologética, e mereceria maior atenção dos estudiosos das áreas da comunicação social e da análise do discurso.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup>Uma simples busca na plataforma Google, com os descritores “*homeschooling* imprensa”, retornou com 40.200 resultados em língua portuguesa. Cf. [https://www.google.com/search?ei=Qk4aXf78DYe75OUP6dG1wAo&q=homeschooling+imprensa&oq=home+schooling+imprensa&gs\\_l=psy-ab.12..33i160.127148.130305..131948...0.0..0.165.1319.0j10.....0.....1..gws-wiz.....0i71j35i39j0i7i30j0i67j0i19j0i22i30i19j0i22i30.VTLz6rGdR8k; acesso em 06-06-2019.](https://www.google.com/search?ei=Qk4aXf78DYe75OUP6dG1wAo&q=homeschooling+imprensa&oq=home+schooling+imprensa&gs_l=psy-ab.12..33i160.127148.130305..131948...0.0..0.165.1319.0j10.....0.....1..gws-wiz.....0i71j35i39j0i7i30j0i67j0i19j0i22i30i19j0i22i30.VTLz6rGdR8k; acesso em 06-06-2019.)

Por fim, é imperioso que busquemos respostas precisas sobre que vertente de cidadania queremos construir no Brasil, mormente pelo viés educacional: se se trata de uma cidadania atrelada à manutenção dos direitos individuais e, portanto, do *status quo* que se sobrepõe às partilhas cotidianas; ou se se trata de uma cidadania capaz de acolher as opções subjetivas ou mesmo do campo doméstico, mas sem deixar de estar articulada com os espaços coletivos e republicanos, nos moldes da educação escolar compulsória.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa e GARCIA, Teise. **Educação a domicílio: O mercado bate à sua porta**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>; acesso em 06-06-2019.

ARAI, Bruce A. **Homeschooling and the Redefinition of Citizenship**. Education Policy Analysis Archives, 7(27), 1999.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação**. Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017a.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar**. Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017b.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. MEC/SEESP/DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Revista Educação e Sociedade. 27(96), 667-688, 2006.

\_\_\_\_\_. **Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?** Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

DAVIES, S., & AURINI, J. **Home Schooling and Canadian Educational Politics: rights, pluralism and pedagogical individualism**. Evaluation & Research in Education, 17(2&3), 63- 73, 2003.

DOSSIÊ: **Homeschooling e o Direito à Educação**; organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Luciane Muniz Barbosa (FE-UNICAMP); Pro-Posições – v. 28, n. 2 (2017).

FREITAS, Luiz Carlos de. **O mercado por trás do homeschooling.** (On-line.) Publicado em 25/01/2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/01/25/o-mercado-por-tras-do-homeschooling/>; acesso em 05-06-2019.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** (1962). Disponível em: <http://www.portalconservador.com/livros/Milton-Friedman-Capitalismo-eLiberdade.pdf>; acesso em 05-05-2019.

GAITHER, Milton. **Homeschooling in the USA: Past, present and future.** Theory and Research in Education, 7(3), 331-346, 2009.

GRATIEN, L. *Droit naturel.* In: A. J. Arnaud et al (Eds.), **Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit (pp.198-200).** Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1993.

HAYS, Sharon. **The cultural contradictions of motherhood.** New Haven, CT: Yale University Press, 1996.

HERBERT, Auberon. **The right and wrong of compulsion by the state, and other essays.** Indianapolis: Liberty, 1978.

HOLMES, Dwight. **Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada: entrevista.** [31 de maio, 2016]. São Paulo: Carta Capital. Entrevista concedida a Nora Krawczyk.

HOLT, John & FARENGA, Pat. **Teach your own –The John Holt book of homeschooling.** Cambridge, USA: Perseus Publishing, 2003.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo.** São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

LUBIENSKI, Chris. **Whither the common good? A critique of home schooling.** Peabody Journal of Education, 75 (1&2), 207-232, 2000.

LYMAN, Isabel. **The homeschooling revolution.** Amherst, Massachusetts: Bench Press International, 2000.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo: segundo a tradição clássica.** São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010b.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Ed. Senac, 2001.

PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo (v. 1).** Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

PARASKEVA, J. M. & Au, W. (Orgs.) **O direito à escolha em educação.** Cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2010.

RAY, Brian D. **Worldwide guide to homeschooling.** Facts and stats on the benefits of homeschooling. Nashville, Tennessee: Broadman & Holman Publishers, 2005.

RIBEIRO, Álvaro Manuel Chaves Ribeiro; PALHARES, José. **O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas.** Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

TORRES SANTOMÉ, J., PARASKEVA, J. M., & APPLE, M. W. (Orgs.). **Ventos de desescolarização.** A nova ameaça à escolarização pública. Lisboa: Plátano, 2003.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório de estágio pós-doutoral**. Relato de investigação apresentado à Universidade do Minho para a certificação de estudos de pós-doutoramento, Braga, Portugal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?** Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”**: um retrato da **homeschooling no Brasil**. Monografia de Graduação, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2012.

Sites da internet:

<http://www.esforce.org.br>; acesso em 06-06-2019

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>; acesso em 03-06-2019

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783/pdf>; acesso em 06-06-2019

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm); acesso em 30-05-2019

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm); acesso em 30-05-2019

<http://www.portalconservador.com/livros/Milton-Friedman-Capitalismo-eLiberdade.pdf>

<https://aned.org.br/>; acesso em 05-06-2019

<https://avaliacaoeducacional.com/2019/01/25/o-mercado-por-tras-do-homeschooling/>; acesso em 05-06-2019

<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>; acesso em 06-06-2019

<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/3373>; acesso em 18-05-2019

Recebido em 30/06/2019

Aprovado em 19/07/2019