



RevistAleph

Vinculada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFF

Ano 2020

Nº 34

ISSN 1807-6211



Universidade e sociedade em diálogo

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



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

EQUIPE EDITORIAL

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. Marília Arreguy Etienne Arreguy, UFF
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. Celia 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 Püiggrós, 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)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL DO Nº 34

Docentes

Dra. Dagmar Mello e Silva (UFF)
Dra. Érika Souza Leme (UFF)
Dra. Nazareth Salutto (UFF)
Dra. Rejany dos S. Dominick (UFF)
Dra. Walcéa Barreto Alves (UFF)

Bolsistas

Nárgela da Costa Pereira – Pedagogia – Desenvolvimento Acadêmico
Viviane Petrucio Fonseca – Pedagogia – Voluntária

CAPA

Idealização – Equipe Aleph

Produção Gráfica – Nárgela da Costa Pereira e Viviane Petrucio Fonseca usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)

Fonte da imagem - <https://pixabay.com/pt/photos/covid-19-coronav%C3%A1drus-quarentena-5070668/>

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Anabelle Loivos, UFRJ
 Adriana Campani, U.V.A
 Ana Lídia Felipe Guimarães, UFRJ e SME-RJ
 Ana Paula Massadar Morel, UFF
 Carla Ribeiro Guedes, UFF
 Carlos Soares Barbosa, UERJ
 Christina Holmes Brazil, TVEscola
 Cristina Angélica A. de Carvalho Mascaro, UERJ
 Eliana Zanata, UNESP
 Erika Leme, UFF
 Estela Scheinvar, UERJ- FFP
 Everardo Paiva Andrade, UFF
 Fernando Moreira, UFF
 Giovanna Marafon, FEBF
 Guilherme Mendonça, IFRJ
 Helen Pereira Ferreira, UFF
 Jade Prata Bueno Barata, UFRJ
 Jaqueline Luzia da Silva, UERJ
 Jaqueline Pereira Ventura, UFF
 Kátia Luciene de O. e Silva Santana, UFRRJ
 Katia Regina Xavier da Silva, CII - São Cristóvão
 Leandro Brito, CII - São Cristóvão
 Lindiane Nascimento, IBC
 Lucia Lehmann, UFF
 Luciano Carlos M. de Freitas Filho, UFRJ
 Lisete Jaehn, UFF
 Luiz Antonio Botelho Andrade, UFF
 Luiz Fernando Sangenis, UERJ - FFP
 Marcelo Báfica Coelho, UFF

Márcia Marin, CII
 Marcia Guerra Pereira, IFRJ
 Marta Cardoso Guedes, UFRJ e SME-RJ
 Monica dos Santos Toledo, COLUNI-UFF
 Nazareth Salutto, UFF
 Paula Almeida de Castro, UEPB
 Sandra Sales, UFRRJ
 Sharon Varjão Will, UVA.
 Silmara Lídia Marton, UFF
 Silvilene Barros Ribeiro Morais, UniRio
 Rejany dos S. Dominick, UFF
 Renata Brandão, UFRJ
 Ricardo Costa, IFRJ
 Rita de Cássia de Oliveira e Silva, UFRJ
 Tatiana Bezerra Fagundes, UERJ e FME-Niterói
 Tiago Ribeiro, INES
 Thiago Santos, UERJ
 Walcéa Barreto Alves, UFF

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 incluídas, 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	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV
SUMÁRIO	V
EDITORIAL	VIII
HOMENAGEM	IX

Autores convidados

O CLUBE DOS POETAS MORTOS OU OH CAPTAIN, MY CAPTAIN!... Isabel Maria da Cruz Lousada	2
O CINEMA AULA DE QUEM FOI QUE DISSE SOBRE A VIDA E O VIVER Luiz Antonio Botelho Andrade, Edson Pereira da Silva	19

Dossiê Temático

INSIEME INEVITABILMENTE “NELLA ZOLLA CHE CI FA TANTO FEROCI” (DANTE) AL TEMPO DEL COVID 19 (Italiano) Augusto Ponzio, Mary Sellani	28
TRADUÇÃO: JUNTOS INEVITAVELMENTE “NA TERRA QUE NOS TORNA TÃO FEROZES” (DANTE) NO TEMPO DO COVID 19 Augusto Ponzio, Mary Sellani	38
O PROGRAMA SELETIVO MISTO (PISM) DA UFF: UM ESTUDO DE CASO DO ATENDIMENTO ESPECIAL AOS CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA Katuscia Vargas Antunes, Mylene Cristina Santiago, Cassiano Caon Amorim	49
FLORESTAN FERNANDES E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA LEITURA DE RESISTÊNCIA Heriédna Cardoso Guimarães	64
APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RACISMO EM DISCUSSÃO Michele Pereira de Souza da Fonseca, Mariana Peres, Raquel Ludovino, Carina Freire	82
JUVENTUDE E ESCOLA: PROBLEMATIZANDO REGRAS, SOCIABILIDADES E RELAÇÕES DE PODER Fabrício Roberto Costa Oliveira, Cáio César Nogueira Martins, Deomario Lauriano Machado	104

POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO DAS CONCEPÇÕES DE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 124
Giselle Liana Fetter

PARTILHAR PROTAGONISMO: COMUNIDADE INDÍGENA COM
SALA MULTISSERIADA E FORMAÇÃO DOCENTE 144
Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

PESQUISA-PESQUISADOR/A VISCERAL - EMERGÊNCIA E
GENEALOGIA DAS CATEGORIAS 162
Rodrigo Torquato

EXPERIENCIANDO A LEITURA LITERÁRIA EM REDES SOLIDÁRIAS: 172
UMA TESSITURA DE SENTIDOS SINGULARES
Marcela Afonso Fernandez, Bianca Dias de Souza, Yasmim Da Silva
Borges Ferreira

Experiências Instituintes

PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E 184
UNIVERSIDADE PÚBLICA: NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA
POLÍTICA (INTER)INSTITUCIONAL
Carmen Teresa Gabriel, Joyce Diniz de Abreu Teixeira, Priscila de
Melo Basilio, Silvia Helena Ferreira da Silva

RECONHECENDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E 205
ADULTOS: AVALIAÇÃO DE UM PLANO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE
CIÊNCIAS
Marcio Machado dos Santos, Claudia Marcia Borges Barreto

BIBLIOTERAPIA E EDUCAÇÃO: SOPROS DE CUIDADO ENTRE 239
LEITURAS
Cristiana Garcez dos Santos Seixas

INTEGRAÇÃO, ENSINO, SERVIÇO E PRÁTICAS DE APOIO 260
INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO
Mariana Cabral da Rocha, Gilson Saippa de Oliveira, Leones
Oliveira da Silva

AS VOZES DAS CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA 279
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
Daise dos Santos Pereira, Kirce Correa Bermute

Pulsões e Questões Contemporâneas

- A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E O CASO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Manoella Senna, Mônica Pereira dos Santos, Lidiane Moraes Buechen Lemos 307
- A CONSULTORIA PARA UM LIVRO EM MULTIFORMATO NO CONTEXTO EDUCACIONAL
Felipe Vieira Monteiro, Edicléa Mascarenhas Fernandes 332
- INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA BIODOCÊNCIA
Jonathan Aguiar, Alexandra Sudário Galvão Queiroz 347
- ENSINAR OU NÃO ENSINAR: ANÁLISE DE UM DILEMA MORAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA MEXICANA
José Andrés Guzmán Díaz 366
- A EMERGÊNCIA DAS MULHERES NA AÇÃO COMUNITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COLETIVA
Thaís Teixeira da Silva 380
- DEBATES SOBRE A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NA SALA DE AULA: PEDAGOGIA OU APOLOGIA NA ERA DA RESISTÊNCIA?
Francisco Figueiredo Coelho, Sandra Martins, Vinicius da Motta Costa, Célia Sousa 404
- PRESENÇA DA VOZ: A POTÊNCIA DA ORALIDADE NA NARRATIVA DE PROFESSORES NA HISTÓRIA ORAL
Hosana do Nascimento Ramôa 418
- EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À CIDADE E POSIÇÕES POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DO MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA PELA MORADIA
Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno 446
- EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E REGIMES ATENCIONAIS FRAGMENTÁRIOS
Caio Vinícius Gonçalves de Lima 465

Editorial Revista Aleph n. 34

Universidade e sociedade em diálogo

Caras e caros leitores,

Esperamos que estejam bem e com saúde.


Neste momento caótico de isolamento social e crise político-institucional, partilhamos angústias e incertezas, com o desafio iminente da luta pela vida e pela democracia buscando mantermos viva a esperança de que tudo isso passe o mais rápido possível. "O que será o amanhã? Como vai ser o meu destino?", inspirados pelo samba-enredo, da G.R.E.S. União da Ilha do Governador, de 1978, cujo questionamento é dono de uma atualidade planetária, seguimos sem respostas.

Esta edição, cujo dossiê temático se intitula "Universidade e Sociedade em diálogo", teve sua chamada aberta em dezembro de 2019. A partir de então, seguíamos o calendário quando fomos confrontadas com a pandemia do coronavírus que, de modo inesperado, impôs-se como elemento irreversível e determinante nos modos de se relacionar, trabalhar, conviver e produzir.

Diante do cenário com o qual temos convivido, há pouco mais de quatro meses, em que o isolamento se colocou como condição de vida, as circunstâncias sociais e políticas nos levam a perguntar: qual tem sido, e qual será daqui para frente, o papel da universidade na sociedade? Que ações tomadas no presente poderão se qualificar como apostas de futuro, quando estão em disputa narrativas sobre a vida e a morte? Pensar o futuro deve envolver movimentos coletivos de ressignificação de valores que tenham como foco principal a humanidade.

Nesse sentido, como pesquisadoras e docentes das Ciências Humanas, somos provocadas a tecer considerações inspiradas no pensamento de autores como Bruno Latour, que nos convida a *imaginar gestos*. Limites há poucos meses insondáveis pela população global, imersa e devorada pela lógica do capital, com uma ameaça global e mortífera ao planeta, se viu obrigada, não sem tensões ou movimentos contrários, a puxar o "freio de mão" em nome da própria sobrevivência.

1. LATOUR, Bruno. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. Publicado no site n-1 Edições. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/008-1>



Se foi possível desacelerar, Latour propõe esticar um pouco mais o exercício imaginativo e ponderar sobre novos gestos que visem confrontar, de modo irrevogável, aqueles existentes e conformados no pré-pandemia para um pós-pandemia. Faz essa proposta-provocação elencando uma série de perguntas, às quais podemos acrescentar: qual será o papel da ciência, de sua produção e socialização com diferentes camadas da sociedade nos próximos tempos? O que temos conseguido comunicar, afetar com o acúmulo que temos decorrente do fazer científico?

Em meio ao necessário distanciamento social, encontramos força e apoio na rede política que constitui e estrutura a Revista Aleph e, assim, juntos - editoras, bolsistas, pareceristas e pesquisadoras/es - nos somamos na organização e lançamento da Edição nº. 34. Deparamo-nos com desafios constantes gerados pelos limites e possibilidades derivados de políticas públicas recentes de ataques aos profissionais das ciências e cortes nos orçamentos da pesquisa que geraram diminuição de infraestrutura e de pessoal nos diversos espaços das instituições educacionais.

Apesar das diversidades, provocamos a reflexão dos leitores, já na abertura da revista, com dois artigos de autores convidados que nos brindam com abordagens singulares. Em **O CLUBE DOS POETAS MORTOS OU OH CAPTAIN, MY CAPTAIN!...** Isabel Lousada e Wanda Souza tomam como ponto de partida a análise do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* para prescrutar o atual momento do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e seus ecos nas relações ontológica e fenomenológica produzindo transformações sociais e culturais. Luiz Botelho de Andrade nos brinda com um ensaio sobre a produção fílmica “Quem foi que disse: sobre a vida e o viver”, primeiro de uma série realizada sob sua direção. A categoria de análise “cinema aula” é apresentada para analisar ontológica, epistemológica e pedagogicamente o processo de produção coletiva no fazer cinema.

Partindo da chamada para o nosso Dossiê Temático reunimos em diferentes seções vinte e oito produções provenientes de projetos de pesquisa, ensino e extensão que expressam as dimensões instituintes que se entrelaçam em uma busca de reafirmar o estreitamento do diálogo entre Universidade e Sociedade, por meio de narrativas de fazeres docente e discente em diálogo com as práticas formativas e com a arte.

Nessa articulação ressaltam-se categorias como: ciência, produção de conhecimento, juventude, relações intersubjetivas, inter-relações sociais, racismo, desigualdade, pessoas com deficiência, protagonismo e escola; problematizando regras, formações, resistências e impulsionando o debate sobre a necessária insurgência da Universidade para se configurar como espaço-tempo de diálogo democrático com uma

sociedade que necessita revisitar suas entranhas para redesenhar afetos e razões, reinventando fazeres amparados por diferentes movimentos de resistência e segurando entre os dentes a primavera (Secos e Molhados, 1971). Movimentos esses que foram capitaneados, por décadas, pelos grandes educadores que foram João Batista Alvarenga e Jêsus Alvarenga, aos quais dedicamos duas homenagens especiais escritas por duas ilustres acadêmicas e idealizadoras desse nosso periódico.

Boa leitura.

Dagmar de Melo e Silva, Erika Leme,
Nazareth Salutto, Rejany dos S. Dominick
e Walcêa Barreto Alves.



2. *Primavera nos dentes* (Secos e Molhados). São Paulo, 1971. Álbum editado pela Polygran.



APOIOS



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



HOMENAGEM

Para João e Jésus:

caminhos da construção democrática

Léa da Cruz

Procurei Drummond, vasculhei Drummond. Também Neruda cruzou essa busca por palavras do coração, pelo sentido do silêncio que fica. Por mais que andasse por páginas e páginas, voltei sempre ao “Mãos Dadas”. E não me pergunto a razão. Porque resposta clara não tenho. Só sei que a poesia me punge. Penso e vejo imagens no espelho... de mãos dadas:

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(...)

O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.
(Carlos Drummond de Andrade)

Vamos de mãos dadas, sim, vamos. Porque elas são a imagem representativa de dois seres especiais. Dois irmãos. Duas margens de um riacho cuja nascente está nas Alterosas, com som de mineirês e sotaque presente, com uma doçura que lembra tacho de cobre em fogão de lenha. Mas, também, com a radicalidade de um vínculo forte aos princípios de construção do conhecimento, gente em quem a soberba não teve vez. Falo do João. E falo do Jésus. Um Baptista e outro Alvarenga. Os dois Bastos. Falo da João que conheci ainda no Mestrado da FEUFF, mestre que assumiu a turma deixada por Jésus, que passaria a dirigir o Centro de Estudos Sociais Aplicados, quando a estrutura da Universidade assim se apresentava. O mesmo João que me acolheu, de pronto, quando passei a fazer parte do quadro de professores da Faculdade, em 1988. Um acolhimento que trouxe desafios de leitura e discussões profundamente instigantes em seu grupo de trabalho. Falo do João com quem aprendi a construir projetos e rasgar estradas para discutir com diretores da escola pública a riqueza do seu chão, descortinando infinitas possibilidades para transformar a rotina engessada pela velha gestão em projetos vivos, marcados e marcantes pela perspectiva da construção democrática, para ele um bem maior, como o é hoje para nós. O mesmo João que nunca se acovardou, nem se encolheu diante dos desafios de transformação da sociedade e de uma educação pulsante como *soi dizer-se de* um desbravador que

garimpa preciosidades e acredita ser possível fazê-las brotar, um mestre para quem a educação se constitui como um bem inalienável e único na construção de um outro viver.

João, educador com alma de peregrino, fez da escola pública o seu campo, sempre. A educação e a democracia foram instrumentos de manutenção de laços profundos com a realidade da educação brasileira, em permanente aliança com os movimentos sociais, com as classes populares, sustentando sua ação em pilares que consideram a democracia o poder dos que, contraditoriamente, não estão qualificados para o poder. A contraposição entre dois mundos, o da igualdade e o da desigualdade, constituiu-se em seu trabalho o que alimentava sua força motriz. Por isso mesmo, com João a ultrapassagem da visão tecnocrática da administração escolar para a gestão democrática tornou-se viagem sem retorno, viagem obrigatória.

O compromisso com a democracia fez com que seu objeto de pesquisa, extensão e docência fosse ressignificado, fazendo da direção da escola um espaço de atuação convergente de múltiplas forças sociais, espaço onde é possível fazer emergir dos sujeitos presentes no cotidiano das instituições educacionais novos militantes de uma obra pulsante. Era João *'preso à vida, olhando os seus companheiros.'*

A radicalidade de sua base teórica transbordava para além da fala doce, porque o trabalho como ação humana estava sempre na perspectiva da crítica às práticas de exploração, de dominação e distinção de classe. Esse é o João, mestre em quem se via, para além de sua imagem física frágil e esguia, um gigante em luta a favor da educação e das classes populares, na contracorrente do movimento dominante. Mas uma luta com jeito doce de quem *'nutre grandes esperanças.'*

Como um DNA de origem, essa mesma marca estava em Jésus, a segunda margem. Para além da sala de aula, da solidez, solicitude e clareza na orientação, um mestre que sempre abriu espaço para que seus alunos e orientandos chegassem a patamares mais altos de conhecimento, de leitura da realidade e da educação. Uma segunda margem que não capitulou diante dos desafios. Um mestre que chegou à Universidade em anos sombrios, mas que a assumiu como missão. Jésus foi, na UFF e para a UFF, um elo na sua estrutura que fez da ação administrativa uma tarefa voltada para uma grande finalidade: o crescimento qualitativo. Seu trabalho nos espaços da estrutura acadêmica da Universidade foi, sempre, a garantia de que a instituição é um bem inalienável e fundamental em um país onde o avanço e o reconhecimento do valor e da importância da ciência são vitais para a sociedade. São duas margens de um curso d'água. Se de um lado estava a militância cotidiana de um intelectual orgânico, que fez de sua arte um processo de reconexão dos sujeitos com *a 'enorme realidade,'* na outra margem esteve, sempre, um outro militante, atuando na estruturação do campo

de trabalho, na ampliação das oportunidades, no crescimento qualitativo da Universidade, para além da consolidação de consensos, pelo reconhecimento da potência transformadora, sobretudo quando a vida pulsante se apresenta fazendo da dissonância e do dissenso sinônimos de democracia.

Entre as duas margens, um único e fundamental objeto: a educação. Porque, diriam João e Jésus, nutrindo grandes esperanças: 'o tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

João Baptista Bastos

Jésus de Alvarenga Bastos

PRESENTES!

**Em homenagem a Jésus de Alvarenga Bastos, compartilhamos
caminhos de coragem e empatia.**

Célia F. P. Linhares

*"O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja,
irreversivelmente, no momento em que é reconhecido."*

Walter Benjamin

Quando soube de tua morte, Jésus, fagulharam em mim múltiplas imagens do teu percurso acadêmico e humano. Nessa conjunção de perspectivas percebia que no longo período de tua travessia na nossa Universidade, desde o início, quando nos conhecemos, experimentamos esperanças, ameaças, ambiguidades e contradições que cobravam decisões fortes. Eram os anos setenta! Ali, faiscaram e se potencializaram tua coragem e empatia para afirmar e expandir a vida e, de forma particular, tua vida nas esferas acadêmicas e institucionais da UFF e, logo, fora dela, na ANPED, por exemplo.

Nos anos 70, na sociedade brasileira como um todo e, particularmente, nas instituições universitárias transitavam movimentos de modernização que interessavam, em princípio, tanto às organizações progressistas e de esquerda como as dos conservadores, chegando até a entusiasmar os reacionários.

Uns e outros, com diferentes matrizes e matizes ideológicas, lutavam pela ampliação das vagas universitárias que cresciam numericamente, mas encolhiam no que se referia ao exercício da liberdade sob o peso e o preço do acirramento do golpe militar, que não só lutava por uma privatização crescente como pisoteava o estado de direito com as arbitrariedades das prisões de professores e estudantes e com os cerceamentos das liberdades de pesquisa, ensino e extensão.

As lutas e as conquistas nas matrículas, na gestão universitária e no cotidiano da sala de aula foram sufocadas pela ferocidade no prender, torturar, assassinar e eliminar estudantes e professores fazendo "desaparecer" os mais visíveis, porque talvez fossem os mais entusiasmados defensores da Democracia.

Minha entrada na UFF ocorreu nos meados dos anos 70, quando o golpe militar recrudescia com o AI 5, promulgado em 68, e as faculdades isoladas foram emuladas a se organizarem como universidades. Todo esse movimento foi entrecruzado sob a promessa de dias auspiciosos, com lucros advindos do desenvolvimento econômico, sob a batuta da repressão que parecia não ter limites para impor padrões à academia, submetendo-a às regras da produção industrial capitalista.

Cheguei à Universidade Federal Fluminense, indicada por Eulina Fontoura, e trazia, além do meu temor, a minha experiência docente na Universidade Federal do Maranhão e um título muito valorizado na época, o de Mestrado em Filosofia e Sociologia da Educação, pela Michigan State University, nos Estados Unidos.

A UFF se configurava pela organização em departamentos, cuja reunião estruturam as faculdades. Essas empreendiam esforços para a organização e reconhecimento dos seus cursos de Mestrados, recentemente organizados.

Logo que cheguei à Faculdade de Educação, pelas mãos de Paulo de Almeida Campos, fui bem aceita e convidada a dar umas palestras no Curso de Mestrado que ali ia sendo instalado. Em seguida, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica daquele curso, enquanto a diretora da Faculdade, Hilda Faria, continuaria na Coordenação Administrativa.

O quadro de professores era muito reduzido e com carências em sua titulação e disponibilidade de horário. Mesmo assim, minha memória ressalta a presença de Austa Gurgel, Cósimo Damiano Ávila e Paulo de Almeida Campos dentre outros que o tempo apagou de minha memória. Eram professores permanentes do curso. Então, fomos contratando outros professores, tais como: a Balina Belo Lima, da UFRJ; Paulo Vieira, Paulo Roberto Motta, da FGV; e Élide Singelman, do ISOP. Eram poucos os professores em tempo integral. A Capes enviou três professores americanos em tempo integral e, deles, só o Professor Turk permaneceu por mais que um ano. Conseguimos, junto a direção da Capes, bolsas para formação em nível de doutorado para três professores da UFF, que estavam concluindo o nosso mestrado. O Professor Jésus e o Professor Cósimo foram nossas indicações, que efetivamente fizeram jus às bolsas e concluíram o doutorado em universidades francesas.


Acompanhando o empenho pelo desenvolvimento das universidades brasileiras, que iam se complexificando e se fortalecendo pela sua participação qualificada nos debates nacionais, a UFF ampliava seus quadros e ia também se projetando na participação e criação de entidades científicas, como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Foi a UFF, por mim representada, uma das fundadoras da ANPEd. Nessa acumulação de esforços, empreendemos o processo de credenciamento do curso de mestrado em Educação com êxito.

Quando Jésus retornou da França, com seu Doutorado, indiquei-o para me substituir e fui, então, fazer o Doutorado. As lutas pela redemocratização se ampliavam e Jésus também ampliava sua capacidade gestora.

Jésus, aproveitando as tendências de redemocratização do Brasil, dinamizou o curso, ampliando o quadro docente com pesquisadores de talento e capacidade de projeção nacional, tais como Luis Antônio Cunha, Gaudêncio Frigotto e Nilda Alves.

Mas, não parou por aí. Sua contribuição se expandiu não só na gestão da Pró- Reitoria Acadêmica, como na Secretaria da Anped, com inconfundível empatia e coragem.

Certamente, sua força, que fugia ao padrão de discursos veementes e ordenações incontestáveis, ele se afirmava por seu estilo singular, estilo com que exercia suas funções magistralmente. Por isso, ele se faz exemplar e permanente vivo em suas contribuições às instituições que aprimorou, mas também em todos com quem conviveu.



AUTORES CONVIDADOS

**O CLUBE DOS POETAS MORTOS OU OH CAPTAIN, MY CAPTAIN!...
Carpe Diem.... Memórias da sociedade e de ensino de ontem
para a sociedade de ensino de hoje e de amanhã numa nova ordem digital.**

**THE DEAD POETS SOCIETY OR OH CAPTAIN, MY CAPTAIN!...
Carpe Diem.... Memories of yesterday's teaching society for today's and
tomorrow's teaching society in a new digital order.**

Isabel Lousada¹
Vanda Sousa²

Resumo:

Tomando como ponto de partida a análise do texto fílmico *O Clube dos Poetas Mortos*, a atual proposta visa contrapor uma determinada representação fílmica do Ensino e da Sociedade, datada do final da década de cinquenta do século passado, para discutirmos se, no atual momento do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e, na vigência de uma não linearidade e da Hiper textualidade, a relação docente/discente se mantém, se a ecoa ou se sofreu uma (profunda) alteração. Julgamos estar em condições de demonstrar que, no essencial, a relação ontológica e fenomenológica se mantém. Tendo as atuais tecnologias digitais produzido uma transformação social e cultural, pretendemos demonstrar que esta manifesta-se na forma como os conceitos, agora em análise, são operacionalizados.

Palavras-chave: *Clube dos Poetas Mortos*. Ensino. Sociedade. Era digital.

Abstract:

Considering the film text *Dead Poet Society* as a starting point, we aim to debate the concepts of Teaching and Society, linked to a specific film representation dated from the 50-decade last century. Considering the actual development of Information and Communication Technologies and, in the presence of a non-linearity and hyper textuality, we will also consider to discuss whichever the relationship teacher/student expressed in the scrutinised film text, remains, echoes or disclose a (profound) transformation. We deem be able to validate that, essentially, the ontological and phenomenological relationship persists, although, the current digital technologies produced a social and cultural change, visible in the way those concepts are take on.

Keywords: *Dead Poet Society*. Teaching. Society. Digital Age.

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CICSNOVA). Email: iclousada@gmail.com . ORCID:0000-0002-7652-8544.

² ESCS - Escola Superior de Comunicação Social IPL - Instituto Politécnico de Lisboa. Email: vandamariasousa62@gmail.com . ORCID: 0000-0002-7676-0853.

Introdução

Muitos são os textos fílmicos que abordam a questão da Escola e da Sociedade e muitos são os que o fazem do ponto de vista da problemática disciplina vs. indisciplina. Não será esse o nosso foco na leitura que, agora, empreendemos de *O Clube dos Poetas Mortos*. Antes, a nossa reflexão enquadra-se no eixo relacionamento professor/aluno e a sociedade em que se insere.

Reportando ao final da década de cinquenta do século passado, a narrativa propõe um colégio caracterizado de forma particular, com valores, princípios e normas específicas e consonantes aos seus objetivos formativos de novos cidadãos. Assim, não só oferece uma leitura contextualizada no tempo (1959), como ainda se apresenta como uma leitura retrospectiva desse mesmo tempo: em 1989, o texto fílmico propõe-nos um olhar sobre determinado Ensino, em determinada Sociedade (classe média alta, norte-americana).

Nessas visões em palimpsesto, acrescentaremos agora a nossa, datada em primeiro lugar pela memória do primeiro contato com o texto fílmico, 1990; em segundo lugar, pela data do presente reencontro, 2020, ao mesmo tempo que nunca deixará de se ter presente que se trata de um olhar de uma sociedade latina sobre um texto anglo-saxônico. Por muito que a Europa em geral, ou Portugal com a particularidade de ter adotado a legendagem em detrimento da dobragem, esteja habituado (invadido mesmo) pelo universo fílmico norte-americano, a geografia cultural nunca deixará de marcar a leitura do texto.

Escolhido o texto fílmico como texto e contexto da presente análise, salvaguardamos a legitimidade de apresentar a nossa leitura que, a ser assim e não deixando de reconhecer as múltiplas leituras semióticas que se entrecruzam, reconhecemos para lá da escola criticista ou mesmo da semiótica greimasiana, posicionando-nos numa abordagem de semiótica fílmica para a leitura de *O Clube dos Poetas Mortos*. Com realização de Peter Weir, direção de fotografia de John Seale, a partir do argumento de Tom Shulman, e música de Maurice Jarre, *O Clube dos Poetas Mortos*, teve produção de Steven Haft, Paul Junger e Tony Thomas da Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV, Witt-Thomas Production e distribuição da Warner Bros.

O filme propõe-nos a história de um professor de literatura que regressa ao colégio onde se formou, contudo, desacredita dos métodos conservadores que orientam a

instituição. Ao tentar passar a sua máxima de vida, *Carpe Diem* (tornem as vossas vidas extraordinárias), acaba por desencadear, nos seus alunos, a vontade de viver e ser verdadeiro. A sua mensagem é transformadora, mas leva-nos a pensar no risco que se corre quando um dos seus alunos acaba por cometer suicídio.

O Clube dos Poetas Mortos

Está-se em 1959. Situado em Vermont, nos Estados Unidos da América, o colégio de Welton tem como missão formar as futuras elites, de acordo com os valores da tradição, disciplina, honra e da excelência, que surgem nos estandartes que os alunos seguram durante a cerimônia de abertura do ano letivo que conta com a presença dos pais, representando a sua adesão aos valores do colégio; o primeiro ato da narrativa abre com a apresentação, por parte do diretor (Nolan), do novo professor de inglês (John Keating) que, também fora aluno de Welton. Keating estabelece a sua personagem ao convidar os alunos a tratarem-no por “*Oh Captain, my Captain!*” (excerto de um poema de Whitman em honra de Lincoln). A narrativa é construída com uma cena de apresentação que propõe uma ligação entre Keating e o colégio: ao levar os alunos pelos corredores que exibem as fotografias dos antigos alunos, o professor apresenta a sua exuberante conceção de vida – *Carpe Diem*...Tornem a vossa vida extraordinária!

O apelo à construção de uma vida extraordinária sustenta-se na conceção da poesia, mais do que arte, como própria do exercício da humanidade, como paixão.

Feita a apresentação, o primeiro ato prossegue com a construção dramática do primeiro ponto de viragem: a descoberta de um “Livro de Turma” que reportava ao tempo em que Keating era aluno em Welton. Esta ação é seguida de uma cena de explicação, o professor revela aos alunos que pertencia ao *Clube dos Poetas Mortos* – um grupo de estudantes que se reunia clandestinamente numa gruta e que ansiava viver intensamente a vida.

Um grupo de alunos, de que fazem parte Neil Perry, Charlie Dalton, Knox Oversteet, Meeks, Pitts, Cameron ou Todd, recuperam a prática dessas reuniões, onde se leem poemas, se contam histórias, se ouve música, se canta, se fuma e se dança.

Para Keating, a vida extravasa o padrão e só é verdadeiramente vivida e compreendida quando é olhada por diferentes prismas, isso mesmo demonstra quando

convida os alunos a ficarem de pé em cima das carteiras, desta forma, alterando a perspectiva pela qual vêem o que os rodeia, ou mesmo as palavras (no caso, a escrita de Shakespeare) podem ser olhadas e compreendidas de forma diferente. No fundo, a máxima de vida de Keating repousa na recusa da aceitação imediata e convida à experiência pela paixão. Só o sentimento verdadeiro e livre poderá libertar a poesia que cada um de nós encerra em si mesmo. Isso é figurado na narrativa através do convite a que Todd solte um bravo grito, genuíno, catarse que se consumará na escrita de um poema original e que parecia impossível de acontecer.

Keating simboliza a recusa representada até pelas próprias paredes de Welton. Por isso, as suas aulas acontecem ao ar livre, sob o convite para que expressem a sua individualidade nem que seja pela forma como caminham. Para Keating, a vida é próxima ao conceito heideggeriano: no se a ontologia do *Ser* não se manifesta, o *ente* ou *ser-aí* (*dasein*) é o pastor do *Ser*, mas para isso, no exercício da linguagem não pode ser mera expressão do lugar comum, não pode perder-se na ausência da sua individualidade que, deve ser afirmada como condição mais do que existencial, ontológica mesmo (HEIDEGGER, 2009).

Esta afirmação do *eu* permite à narrativa a passagem para o segundo ato, numa vertigem para o clímax. A totalidade do segundo ato sustenta-se na afirmação de cada uma das convicções individuais em detrimento e em confronto com o socialmente aceito e desejado. Assim, Knox revela a sua paixão por Chris, Neil concretiza o seu sonho de ser ator contra a vontade do pai, Charlie escreve um artigo no jornal do colégio, assinando em nome de *O Clube dos Poetas Mortos*, recusando a diferenciação de gênero no colégio – momento, particularmente interessante, dado que reforça a ausência feminina da e na narrativa. No presente texto fílmico foram dadas escusas ao feminino, tanto na ação dramática, quanto na representação, curiosamente, produzindo a afirmação de uma presença que pode ser lida na obcecante ausência.

O clímax avizinha-se: Charlie é ameaçado de expulsão caso não denuncie o *Clube dos Poetas Mortos*, Neil vai ser transferido para uma academia militar. Incapaz de suportar a imposição do pai, Neil suicida-se.

O terceiro ato da narrativa convoca-nos para o inquérito que recai sobre Keating e as acusações de que é alvo, culminando na sua expulsão de Welton. Nesta resolução do conflito dramático, o texto fílmico convoca à verdade dos seus valores, apesar das

consequências, a filosofia de vida de Keating é recuperada quando, ao se despedir dos alunos, na presença do diretor de Welton, os alunos se colocam de pé em cima das carteiras e o saúdam: *Oh Captain, my Captain!*

Não estando em causa o pretender-se levar a cabo uma leitura integral e crítica do texto fílmico, vamos recorrer aos elementos da gramática cinematográfica que acreditamos sublinharem as premissas ensino/sociedade que nos convocam à escrita, no presente momento. Para isso, vamos analisar a forma como a escala de planos, a regra dos eixos e os componentes dramáticos são usados, em ruptura com as regras clássicas, ao serviço da mensagem deste texto fílmico. Para tal, vamos analisar alguns planos que consideramos particularmente esclarecedores da mensagem que o filme carrega no que ao eixo ensino/sociedade diz respeito.

O texto abre à leitura em exorbitantes grandes planos dos rostos de alunos que encadeiam com o rosto do diretor Nolan para depois procurar e encontrar um grande plano de uma vela que arde à esquerda do ecrã. Pouco a pouco, a imagem faz deslocar a luz até que, num movimento descendente, a vela sai de campo. É, assim, feito o *statement* do texto: está-se num estabelecimento de ensino, alunos preparam-se para a aprendizagem que se faz representar pela luz da vela que se move saindo de campo, impondo-se, numa metáfora que legitima a leitura de um ensino aceito e em vigor na sociedade (pretensamente) luz da vela presente que, ao abandonar-se num movimento lento e descendente, permite a leitura do esmorecimento, do lento apagar (auto consumindo-se), de um ensino anterior (sabemos que sustentado na poesia e na paixão pela vida) e que, sendo arriscado (nas palavras de Keating, “não é fácil enfrentar os outros e afirmar a nossa própria forma de ser”, pode destruir-nos (como sucederá com Neil).

Desta forma, o *statement* do texto fílmico fica claro desde os primeiros planos: consideram-se duas concepções de ensino (aqui estendido ao conceito de educação), uma que visa a integração em sociedade, a outra que visa o crescimento interior.

O texto fílmico mantém uma linguagem quase sufocante que surge na técnica de encadeados (difusos) de grandes planos mantendo-se a luz à esquerda do plano, o que nos abre a várias leituras: da esquerda para a direita o plano mantém a regra da panorâmica (ainda que o movimento não seja convocado), traduzindo a conformidade com a trajetória do Sol - de este a oeste/ de nascente a poente/ de ocidente a oriente, ou, a um outro nível, reproduzindo o movimento da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo).

Por entre, o encadeado de grandes planos a imagem revela-nos os estandartes do colégio que os alunos transportam, para terminar a sequência num *amorcé* difuso e, ousadamente em grande plano, que obriga o espectador a uma entrada forçada na linha narrativa, que só permite a respiração quando fecha a sequência no plano que revela a entrada do colégio. A partir de um jogo de campo e contra campo, entramos, por fim, no colégio onde se vai realizar a cerimônia de abertura do ano letivo. Os elementos visuais estabelecem uma gramática que consolida a apresentação: os alunos, com os estandartes, descem as escadas para o anfiteatro, destacando-se num plano superior o diretor.

Na sequência da cerimônia, os planos médios que nos apresentam as personagens subvertem a escala de planos. O plano médio tradicional mostra a personagem da cabeça ao tronco. Aqui, o texto opta por enquadrar dos pés à cintura. Assim, antes que possamos ver as personagens que irão participar na cerimônia, em particular, os pais, começamos por as caracterizar pelo formalismo com que se apresentam (condizente com a data em que a narrativa decorre, 1959), mas omitindo-lhes, num primeiro momento, os rostos.

A sequência de abertura convoca-nos ainda a uma outra interrogação: o único feminino, presente ao texto fílmico, surge nesta sequência e em conformidade com a gramática audiovisual usada. Assim, as mães presentes na cerimônia, também elas, são representadas na subversão da escala de planos: começamos por ver-lhes os pés e pernas e, só depois nos é dado ver-lhes os rostos. O texto fílmico faz-se assertivo: mais do que mães que acompanham os pais na cerimônia de abertura do ano letivo dos filhos, elas são, antes de tudo, esposas. No contexto epocal e social que envolve a narrativa, as figuras femininas estão representadas de forma fiel. Vive-se ainda o *boom* económico do pós-guerra e das mulheres (sobretudo na classe média alta) de quem se espera sejam a ala passiva do casal. Não lhes cabe tomarem parte nas decisões que dizem respeito ao ensino dos filhos, da mesma forma que não lhes cabe um papel ativo na sociedade. Espera-se que sejam esposas, numa sociedade que se movimenta, ainda, muito no masculino deixando o feminino num plano secundário. A representação da figura feminina no presente texto fílmico convoca a uma reflexão sobre o modo de representação da mulher; contudo, a forma como surge na ação (vale dizer como não-ação) permite a leitura de uma negação do *male gaze* (Mulvey, 2009, p.59): a figura da mulher não é explorada, não é vista pelo olhar masculino (da realização), antes, pela gramática escolhida, pode concluir-se que é ostensivamente, apagada, feita *adereço* no enquadramento.

Em contraponto com a visibilidade, em grande plano, que nos é permitida aos rostos do diretor do colégio e restante corpo docente, o texto parece querer indiciar quais são as personagens que irão viver o enredo. Ainda nesta sequência, a vela (componente dramático de explicação) é transportada descrevendo uma trajetória da esquerda para a direita do enquadramento, sem que se perca o primeiro plano, tornando-a à leitura, como elemento catalisador da ação.

A ênfase é colocada no enquadramento em que nos é dado ver os alunos que se sentam e um dos alunos segura a vela erguendo-a e deixando-a no terço direito da imagem, estabelecendo uma interessante triangulação entre a luz e os rostos dos estudantes. O plano enquadra, no grande plano, um cruzamento de linhas de força que propõe a leitura de uma metafísica da luz (D'HOLLANDA, 1918), aqui, invertida. De resto, a luz da vela, na abertura, os candeeiros das salas de aula, e até a iluminação na gruta convocam a uma leitura e descodificação (METZ, 1980) que nos concede ler-se o ensino como crescimento.

A aula do professor Keating (primeiro ato) convoca-nos à reflexão em torno do eixo ensino/sociedade. A imagem (*vide* figura 1) revela-nos uma tradicional sala de aula. Poderíamos mesmo dizer que se trata de um estereótipo, não fora o destaque que é dado ao professor que ocupa o plano de forma que convoca uma leitura disruptiva da imagem (BARTHES, 2007). Keating apresenta-se, não formalmente, à secretária, mas antes, erguido, com um pé assente em cada uma das duas primeiras secretárias dos alunos da fila da frente. A sua atitude é desafiadora, mas convicta, numa metáfora do que se passa na cena (*Oh Captain, my Captain!* e a máxima *Carpe Diem*). A leitura do plano é clara: apesar de estar num ponto superior, mais alto, do que o olhar dos alunos, Keating não está acima deles, se essa fosse a intenção, o plano haveria de ser gravado em ponto de vista dos alunos e, inevitavelmente, num ângulo contrapicado. Ora, o plano enquadra Keating deixando os alunos sentados, a uma altura inferior, mas não construindo a vertigem de um olhar dirigido para uma altura superior. Três alunos são enquadrados, sentados, dirigem o olhar para Keating, todavia, na ausência do contrapicado a altura a que o professor se coloca, torna-se mais um convite do que o estabelecimento de uma distância impossível de alcançar. O plano deve ser lido como um convite à ascensão e não como uma imposição de uma ascensão vedada ou impossível. É um convite à aprendizagem, à abertura ao ensino, aqui revelado como uma metáfora da mensagem fílmica: o ensino conservador exclui o sujeito e a individualidade, privilegiando a norma socialmente aceita.



Figura 1. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>

Este plano deve ser lido em justaposição com o plano seguinte (*vide figura 2*) que nos mostra a mesma sala de aula mas, agora, são os alunos que surgem, de pé, sobre as carteiras. O plano permite uma interessante leitura a partir do enquadramento escolhido: nem todos os alunos estão de pé. É-nos dado ver alunos sentados, formalmente, nas suas carteiras e, aparentemente, indiferentes aos colegas - diríamos ausentes da ação dramática; os alunos que podemos ver, sobre as carteiras, de pé, estão em cena numa arrojada distribuição que desenha um triângulo equilátero que é, ainda, sublinhado pela triangulação definida pelas luzes do candeeiro, convocando à leitura de uma presença em cena numa metáfora de uma atitude iniciática: ultrapassado o ritual (rasgar a introdução do livro sobre poesia e ousar subir e colocar-se de pé em cima das carteiras), os alunos estão aptos a receberem o verdadeiro ensino e afirmar a sua vontade mesmo que o professor já não esteja entre eles, tenha sido despedido da conservadora Welton (*vide figura 3*): aprender (ser objeto de ensino) em conjunto com os outros (em sociedade), mesmo que o processo seja individual, mesmo que o caminho seja o caminho de cada um, deve ser caminhado em comunhão. Neste sentido, pode ser lido o lema *Carpe Diem* que convoca, cada um, a fazer da sua vida algo de extraordinário, leia-se, *extra-ordinário* e isso está plasmado no plano que apresenta Keating, sentado informalmente e (informalmente) rodeado de alunos, *inter pares*. Quem aprende aprende o seu caminho, aprende em conjunto e somente na comunhão entre docente e discente se estará perante um ensino para a sociedade.



Figura 2. Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>



Figura 3. Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>

Em *O Clube dos Poetas Mortos*, o ensino é lugar de troca entre docente e discente, o plano assume um ligeiríssimo picado, enquadrando os alunos sentados nas secretárias, dirigindo o olhar para o lugar tradicional do professor, deixando-nos perceber que esse lugar é ocupado por um dos alunos, o professor surge quase de joelhos, erguendo o olhar em direção ao estrado (*vide figura 4*).



Figura 4. Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>



Figura 5. Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>

O ensino não está confinado nem à formalidade nem à sala de aula. Em *O Clube dos Poetas Mortos*, o ensino é informal e paixão, porque de paixão é feita a poesia e o ser humano. A relação discente/docente é vista como uma relação de confiança, Keating faz-se (deixa-se) transportar, suportado pelos alunos que o seguram, erguido no ar, atravessando o pátio (*vide figura 5*). Lido como integração na sociedade, o ensino é feito de conhecimento, mas também de afetos, esse é o ensino conducente à inclusão.

Só um ensino que privilegie a relação entre docente e discente, que frutifique, não nos quatro pilares conservadores que caracterizam Welton, mas antes na liberdade de prossecução da sua própria identidade, pode conduzir à (auto)descoberta. Disso mesmo nos dá conta o texto fílmico quando nos apresenta a recriação do *Clube* levada a cabo pelos alunos, sem que o professor esteja a par disso (*vide figura 6*).

A gruta surge no texto fílmico quer como evocação da gruta da *Alegoria da Caverna*, de Platão, para quem a poesia seria a raiz de todos os males, e a partir da qual não poderíamos alcançar o conhecimento dos arquétipos, mas somente das *sombras*. O plano permite múltiplas leituras: os jovens replicam o esquecido *Clube dos Poetas Mortos*, mas fazem-no com música, com bebida e fumando. O plano regressa a um enquadramento que não se subtrai à *metafísica da luz*. A triangulação de luz feita a partir do exterior e, de modo mais cênico, no interior, permite construir uma *mise-en-scène* que evidencia tabaco, música nos dois terços, à esquerda do plano. Tomando a esquerda do plano, a imagem deixa em *ponto de fuga* a abertura da caverna que, não sendo visível, está claramente indiciada. Assim, o conhecimento, no interior da caverna poderá muito bem ser o do mundo das sombras, mas a possibilidade de sair da gruta e ir ao encontro do verdadeiro conhecimento, pertence ao livre arbítrio de cada um.



Figura 6. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>



Figura 7. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=V1unMARuf1w>

O plano que ilustra a despedida de Keating mantém a gramática audiovisual que o texto fílmico trabalha (*vide figura 7*). Nem todos seremos capazes de “fazer das nossas vidas algo extraordinário”, mas estaremos mais aptos se nos forem oferecidas as condições. A imagem ilustra-o deixando alunos sentados e em atitude submissa em contraponto com alunos que afirmam o seu mote de vida, subindo às carteiras, deixando-se ficar de pé, não obstante a presença do diretor entre eles. A grande diferença entre os dois planos em que nos são mostrados alunos de pé sobre as carteiras está na atitude: se no primeiro estão afirmativos e assertivos, aqui parecem “fazer o luto” por Neil (que se suicidou) e pelo despedimento de Keating; se antes a *mise-en-scène* nos sugeria um triângulo equilátero, agora, claramente confirma-nos o círculo da completude. Bem ou mal, o ensino para a inclusão em sociedade foi alcançado, caberá a cada um deles, exercê-lo.

Welton ou da tradição convicta

Welton é uma instituição secular que se afirma em “quatro pilares”: Tradição, Honra, Disciplina, Excelência. O texto fílmico abre com a apresentação de Welton, uma instituição de ensino que afirma convictamente a tradição, não comporta a experiência nem o *novo* como lugar de (re)construção epocal (TAGUIEFF, 2004). Welton forma, a sucessivas gerações, as elites da sociedade, advogados, banqueiros, médicos. O ensino-aprendizagem é conforme a natureza conservadora que pune o desvio à norma. O desvio é punido com o castigo físico, com a ameaça de expulsão, que é vista e considerada, por Welton, a representação da excomunhão da *ágora*, como um ostracismo social presente, mas também a nível social, no tempo futuro.

Tradição, Honra, Disciplina e Excelência estão representados, no texto fílmico, do ponto de vista da iconologia da imagem, na geografia do edifício e do espaço em que se inscreve, nos rituais, nas cerimônias, nos uniformes, nas insígnias. Mas os quatro pilares não compreendem o indivíduo – a luz, ícone do conhecimento, não convoca a descoberta, ao crescimento interior do sujeito, antes, é vinculada ao coletivo estabelecido quando a sua carga de significação é lida no movimento conjunto de todos os alunos se levantarem, em simultâneo, e ecoarem os pilares em uníssono, durante a cerimônia de abertura do ano letivo, permitindo-nos a leitura de uma *certa morte* do indivíduo.

Considerado organicamente, enquanto lugar de ensino, Welton impregna a lecionação da mesma rigidez das suas paredes e dos seus rituais: as aulas estabelecem um distanciamento entre docentes e discentes, que se traduz na metodologia de ensino e permite a leitura de uma nivelção no eixo superior vs. inferior.

Keating ou *Oh Captain, my Captain!*

A personagem de Keating deve ser vista considerando sempre que foi aluno de Welton. Isto é, também Keating foi educado no conservadorismo da instituição. Assim, a sua entrada em cena, mais do que uma apresentação de personagem é um *statement*. Ao assobiar e sugerir que lhe chamem "*Oh Captain, my Captain!*", Keating revela-se em clara e consciente ruptura com a rigidez de Welton. Contudo, a frase encerra algo mais: estamos perante um excerto de um poema de Walt Whitman dedicado a Abraham Lincoln. O verso tem, de alguma forma, o carácter enaltecedor e mesmo epopeico e não deixa de convocar uma ambiência de relação bélica fazendo uso do *Oh Captain, my Captain!*

Contextualizada, a frase fílmica tem uma dúplice leitura: com o chamamento, Keating convoca à revolta contra a ordem estabelecida, convoca à descoberta de si mesmo, e convoca à defesa dos valores e convicções individuais, à libertação da ordem imposta, sob comando, é certo... *Oh Captain, my Captain!*... Mas aqui, como na Guerra da Independência, é o comando do *Oh Captain, my Captain!* que conduz à libertação do indivíduo, à defesa dos valores e ideais próprios. De algum modo, Welton revela-se um espaço de ensino conservador, mas, ao mesmo tempo capaz de, inadvertidamente, gerar a independência e a ruptura com o conservadorismo e, contudo, ainda no respeito pelos mesmos quatro pilares que o regem: Tradição, Honra, Disciplina e Excelência.

A Tradição está presente em Keating na sua defesa pela poesia, não como lugar do literário, mas como lugar de exercício da paixão da verdadeira humanidade; A Honra está presente em Keating, na sua defesa dos seus ideais; A Disciplina está presente em Keating, não como instrumento de repressão, mas como instrumento de prossecução dos seus ideais; A Excelência está presente em Keating, na forma como concebe a relação docente/discente que se expressa num contexto de *paideia*. Em Keating, Tradição, Honra, Disciplina e Excelência somente podem ser compreendidos como vertentes de ensino e sociedade se direcionados para a construção e completude de cada indivíduo, afastado do conservadorismo e revelando-se mais atento a uma modernidade, no contexto baudelairiano (BAUDELAIRE, 2013), de plenitude do efêmero expresso na mensagem *Carpe Diem* – Aproveitem o dia, na evocação dos versos de Walt Whitman: "*Apanha os botões de rosa enquanto podes/ O tempo voa./ E esta flor que hoje sorri/Amanhã estará moribunda.*"

Keating é uma personagem redonda (FIELD, 1979). Apresenta-se como uma personagem complexa, com profundidade, senão exatamente no curso da curva dramática clássica deste texto fílmico (não temos notícia da vida da personagem após o suicídio de Neil), na forma como vivencia e representa o conceito de ensino e sociedade, modos de revolta e libertação considerados como descoberta e afirmação dos seus próprios valores e ideais e, como adverte Keating, essa escolha por si mesmo, é uma *via dolorosa*. Keating adverte para a dificuldade de se manter fiel a si mesmo perante o olhar dos outros.

A personagem de Keating revela-se uma personagem trágica na acepção dos conceitos aristotélicos. A sua intervenção medeia a libertação de Neil, mas medeia, em consequência, o suicídio do jovem. Construindo uma linha dramática trágica, como imitação das ações mais nobres dos homens nobres (ARISTÓTELES, 2004), Keating conduz os jovens quase num exercício psicanalítico, ao conhecimento de si mesmos. No caso, de Neil, de modo mais evidente e dramático, essa descoberta e o assumir da sua verdade acabou por conduzir ao suicídio, cumprindo-se assim, a *profecia* de Keating que adverte (aqui a personagem funciona como *coro trágico*) que essa pode ser uma escolha difícil.

A personagem de Keating mantém-se, ainda, muito próxima do cânon da tragédia grega: a sua missão está-lhe atribuída, não corresponde a uma escolha de livre arbítrio (SANTO AGOSTINHO, 2018). Antigo aluno de Welton, formado de acordo com os quatro pilares da instituição, sem que nos seja dito como, Keating é subtraído à própria missão de Welton.

O Clube dos Poetas Mortos ou da Gruta

A recriação do *Clube dos Poetas Mortos*, na antiga gruta, decorre sem o conhecimento da personagem de Keating e acabará por ter consequências trágicas na vida dos jovens. Neste ponto, o texto fílmico parece chamar a atenção para a necessidade de contextualização a cada momento. O que, na geração de Keating, deu lugar a um homem com sede de verdadeira vida, vivida plenamente, na geração dos seus alunos, deu lugar a uma catarse incontrolável.

A gruta deste texto fílmico não deixa de nos convocar a gruta da *Alegoria da Caverna* (PLATÃO, 2017) a par da tradição judaico-cristã, e fá-lo a dois níveis, desde logo na renovada ausência do feminino e, ainda, na concepção de que a poesia, a dança e as

músicas, no interior da gruta, conduzirão ao conhecimento que o homem não está preparado para suportar: ao homem, na gruta, cabe a compreensão das *sombras*, não dos arquétipos. Assim, o texto fílmico sugere-nos que mais do que a Verdade e a Poesia, é Welton que habita a gruta. Era uma Tradição (ainda que transgressiva) que já vinha do tempo de Keating; era lugar de Honra, pertencer ao *Clube dos Poetas Mortos* era honrar os maiores de entre os homens, os poetas.

A atual sociedade neoliberalista considera o eixo aluno/professor na perspectiva de que ao aluno é oferecido o estudo e ao professor cabe o papel de transformador dos seus discentes, consentindo na falsa ideia de que cabe ao professor a educação para lá da sala de aula.

Esta começa por ser a primeira questão que o texto fílmico nos coloca: qual a relação docente/discente? Qual a extensão que é aceitável imputar a esta relação orgânica? Como enquadramos o binômio professor/aluno no trinômio família-(sociedade)/professor-(ensino)/aluno-(aprendizagem)?

O Clube dos Poetas Mortos evidencia duas linhas pedagógicas diferenciadas: por um lado, o colégio e os valores conservadores que defende protagonizados na personagem do diretor e/ou do professor de latim e, por outro lado, a atitude diferenciada mais afetiva e flexível do professor de literatura inglesa.

O Clube dos Poetas Mortos ou O Ensino e a Sociedade

A narrativa fílmica leva-nos a indagar, que tipo de ensino e que tipo de sociedade almejamos alcançar. Recuperando o ponto de partida da presente reflexão, acreditamos que a análise do texto fílmico *O Clube dos Poetas Mortos*, faz sobressair que estamos perante um movimento dialético no sentido hegeliano (HEGEL, 2014), com a particularidade que se desdobra a dois níveis, o subjetivo (Ensino) e o objetivo (Sociedade). Para Keating, o ensino é considerado como crescimento interior e afirmação de identidade. Assim, exclui-se da *práxis* do docente, o autoritarismo ou a demonstração de um conhecimento. O Ensino é autodescoberta interior e, nisso, não será inocente a opção dramatúrgica pela personagem de um professor de Literatura que ensina Poesia. Recuperando a intencionalidade cosmogônica (e, inevitavelmente, catártica) da poesia. Keating faz-se representação do Ensino: apresentador de uma *tese* (a poesia shakespeariana tal como ele

a entende), que se revelará *antítese* (representada pela rejeição primária por parte dos alunos) e que, uma vez constituída descoberta de si, se revelará *síntese* (representada no poema criado pelo aluno que de tal parecia incapaz).

Num segundo plano, reencontramos o mesmo movimento dialético (HEGEL, 2014), mas agora objetivado na Sociedade. Os valores conservadores de Welton (*tese*), subvertidos pelas atitudes de valores de Keating e dos seus alunos, que nem o colégio nem os pais parecem compartilhar (*antítese*) e, finalmente, a sua superação (*síntese*) figurados quer no suicídio de Neal, quer no despedimento de Keating.

Esta duplicidade de movimentos dialéticos que o texto fílmico comporta legitima a leitura de uma Hiper textualidade a par de uma não linearidade que caracterizam o atual momento tecnológico. Tanto um movimento quanto o outro são expressão da Era Digital. A libertação da linearidade inerente à escrita (McLUHAN, 1972) coloca-nos quer num universo de sentido que recupera a imagem como lugar de expressão e de apreensão do real envolvente. Desta forma, hoje em dia, convivemos com um Ensino que se faz subjetivo e construtor do seu próprio percurso. Os nossos jovens, em ambiente digital, abandonam a linearidade (que o discurso do professor ainda representa) e encontram-se a cartografar a sua aprendizagem (linearidade, identidade) de forma não-linear, na alternância de percursos de aprendizagem próprios (e de que a Reforma de Bolonha é um exemplo, na sua proposta mais essencial). A Hiper textualidade de que o ensino se faz construir é um ato de livre arbítrio e de disponibilidade à descoberta: não sigo um caminho pré-definido, construo o meu caminho e faço-o a cada momento, ou seja, prisioneira da paixão: a Hiper textualidade é a representação do efêmero baudelairiano. Um presente que se faz passado e futuro a um só tempo (BAUDELAIRE, 2013), efêmero, portanto, irrepitível, do mesmo modo que a aprendizagem em ambiente digital é não-linear, hipertextual e, assim, irrepitível (mas, nem por isso efêmera).

Somos, pois, a concluir que os conceitos de Ensino e Sociedade convocados pelo texto fílmico *O Clube dos Poetas Mortos*, se mantêm ontológica e fenomenologicamente mesmo que sejam considerados à luz da nossa época. Vale perguntar o que diferencia o Ensino e a Sociedade representadas quando confrontadas com a atualidade? Na sua essência permanecem iguais, o artefacto tecnológico é que se alterou. Tecnologia reporta para dois étimos latinos: *téchné* e *logos* (PETERS, 1983: 224-226). Aristóteles define a *téchné* como uma característica vocacionada para a produção (*poietike*) com origem na experiência

individual (*empeiria*) – tornada *téchné* quando generalizada (ARISTÓTELES, 2012). Ou seja, a técnica reporta-se ao saber fazer, dado que *logos* é entendido como princípio subjacente e organizador do universo (HERACLITO, 2006). Por outras palavras, a tecnologia não pode ser confundida com a ferramenta nem deve ser dissociada da natureza ou do homem (HEIDEGGER, 1977). A tecnologia intermedeia a ação do homem com a natureza, nesse sentido, ela é a sua própria natureza. O homem é tecnológico (HEIDEGGER, 1977).

Damos assim, como demonstrada a nossa pergunta de partida, mas abre-se-nos, no horizonte, aos dias de hoje, uma talvez mais importante: onde nos está a levar a tecnologia num mundo em que, por via da nossa ainda (in)capacidade científica e tecnológica, a Sociedade se vê confrontada (confinada/ameaçada) com uma situação pandémica (Covid 19) que reposiciona, transversalmente (e não por opção), o Ensino para o ambiente digital? Do presencial o Ensino viu-se confrontado com o *b-Learning*, com o *e-learning*? Do presencial ao *online*, a nossa Sociedade e o nosso Ensino sobrevivem, por estes dias (e no desconhecimento de um *terminus*), como Ensino e Sociedade *online*. Pela primeira vez, na longa caminhada da Humanidade, a ferramenta (a técnica/a tecnologia) não se interpõe entre nós e o real. Constitui-se barreira que nos salva impedindo-nos o contato com o real. Valeria a pena, sob o espírito de *O Clube dos Poetas Mortos*, recordar *Oh Captain, my Captain* que, mais do que nunca, vivemos *Carpe Diem*, ganhando um novo e assustador sentido a máxima de Melvin Kranzberg (1917-1995): *A tecnologia não é boa, nem má; mas também não é neutra*. Hoje, mais do que nunca, será o momento para que a Sociedade e o Ensino se façam reflexão do que essa máxima encerra. Ao mesmo tempo que somos chegados a uma Sociedade e a um Ensino em que se rejeita liminarmente a exclusão de mulheres. Hoje, as mulheres são discentes, são docentes, mas foram precisos séculos para que conquistassem esse patamar. Destacam-se, ganham espaço e visibilidade, ainda que sempre a contramão e acumulando o aprender e o ensinar com o tradicional papel na sociedade – esposas e mães (donas-de-casa), nem o avanço tecnológico, nem a atual crise pandémica retiraram o gênero ao fazer, ser, estar em sociedade. Longe estamos ainda do lugar da almejada equidade. Mesmo quando a situação nos leva para o *backstage*, ocultos que somos atrás de ecrãs, o gênero que prevalece, até mesmo em virtude da linguagem, é o masculino: está-se no teletrabalho, está-se no *online*, está-se no computador, está-se no *online*... Vale perguntar: em plena pandemia que nos assola, sejamos homens ou mulheres, onde estão as mulheres?

Bibliografia

- ARISTÓTELES. **A Poética**. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicómano**. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas, 2012
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Lisboa: Edições 70, Almedina, 2007.
- BAUDELAIRE. **O Pintor da Vida Moderna**. Lisboa: Nova Veja, 2013.
- D'HOLLANDA, Francisco. **Tratado da Pintura Antiga**. Porto: Renascença Porto, 1918.
- FIELD, Syd. **Screenplay: The Foundations of Screenwriting**. USA: Dell Publishing Company, 1979.
- HEGEL, Friederich. **Fenomenologia do Espírito**. Brasil: Editora Vozes, 2014.
- HEIDEGGER, Martin. **O Ser e o Tempo**. Brasil: Editora Vozes, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **The Question Concerning Technology and other essays**. New York, London: Garland Publishing, Inc, 1977.
- HERACLITO. **Fragmentos contextualizados**. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.
- MCLHUAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg – a formação do homem tipográfico**. Brasil: Companhia Editorial Nacional – Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- METZ, Christian. **O Significante Imaginário – Psicanálise e Cinema**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- MULVEY, Laura. **Visual and other Pleasures**. USA: Palgrave, 2009.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- PETERS, F.E. **Dicionário de Termos Filosóficos Gregos – um léxico histórico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- TAGUIEFF, P-A. **Le Sens du Progrés**. Paris: Flammarion, 2004.
- SANTO AGOSTINHO. **O Livro Arbítrio**. Rio de Janeiro: Teodoro Editor, 2018.

Videografia:

Clube dos Poetas Mortos. Realização de Peter Weir. EUA, 1989.

Data do envio: 29/05/2020

Data do aceite: 03/06/2020.



CINEMA AULA DE QUEM FOI QUE DISSE SOBRE A VIDA E O VIVER

CINEMA AS A CLASSROOM IN THE MOVIE “WHO SAYS ABOUT THE LIFE AND THE LIVING”

Edson Pereira da Silva³
Luiz Antonio Botelho
Andrade⁴

Resumo

Este ensaio é uma análise fílmica de “Quem foi que disse: sobre a vida e o viver”, primeiro de uma série de filmes do diretor Luiz Antônio Botelho Andrade. Para tanto é estabelecida a categoria de análise “cinema aula”, a qual define o cinema do diretor como uma experiência de prática-teórica de construção-reconstrução-celebração do objeto de conhecimento no fazer cinema. Assim, o filme é compreendido na sua ontologia (é uma investigação de um tema de interesse), epistemologia (trabalha os elementos do problema para que eles exponham o que guardam) e pedagogia (constitui uma experiência coletiva de construção-reconstrução-celebração do conhecimento).

Palavras-chave: Gêneros cinematográficos. Cinema aula. Epistemologia.

Abstract

This essay is an analysis of “Quem foi que disse: sobre a vida e o viver”, first in a series of films by director Luiz Antonio Botelho Andrade. The analysis was performed using the category here called “cinema aula” which defines the director's cinema as an experience of theoretical-practice of construction-reconstruction-celebration of the object of knowledge in making cinema. Thus, the film can be understood in its ontology (it is an investigation of a topic of interest), epistemology (it works the elements of the problem in order to free what is kept) and pedagogy (it constitutes a collective experience of construction-reconstruction-celebration of knowledge).

Keywords: Cinematographic genres. “Cinema aula”. Epistemology.

³Possui bacharelado em Biologia Marinha pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Genética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991), doutorado em Genética pela University of Wales-Swansea (1998) e pós-doutorado em Genética Molecular pela University of Swansea. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Genética de Populações de Organismos Marinhos, atuando principalmente nos seguintes temas: genética molecular, conservação, bioinvasão, teoria evolutiva, epistemologia e ensino. Email: labandrade@gmail.com. ORCID:0000-0003-2784-6260.

⁴ Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão da UFF, membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIPIPE). Email: labandrade@gmail.com. ORCID:0000-0003-3925-2953.

Introdução

O filme “Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver” (ANDRADE, 2008) é o primeiro de uma série de filmes que se definem como “educativos” (vide <https://vimeo.com/28168576> ou <https://labacias.com>). Segundo o diretor, um dos autores deste artigo, o filme se utiliza de “formas narrativas” da ficção e do documentário. Neste sentido, utilizando-se do instrumento de classificação dos gêneros cinematográficos, poder-se-ia dizer, talvez, de uma forma ainda melhor, uma “Docuficção”. Ou seja, um híbrido entre gêneros. O termo surgiu no início do século XXI e é fortemente apoiado na noção de híbrido (natural *versus* cultural) tão caro às teorias pós-modernas (LATOURET, 1994). *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* seria, assim, um documentário “educativo” fascinado e/ou informado por elementos ficcionais.

Em princípio, a temática sobre a qual o filme se desenvolve é o conceito biológico de vida, mas envolve também uma discussão sobre a linguagem. Assim, segundo Humberto Maturana (1928-presente), teórico caro ao diretor, a linguagem é uma maneira dos indivíduos fluírem em interações recorrentes por meio de coordenações de coordenações condutuais consensuais (MATURANA, 1997). Destarte, a linguagem não tem lugar no corpo, mas no espaço de coordenações recorrentes e consensuais de conduta. Palavras são palavras apenas quando participam como elementos consensuais e recursivos das coordenações de conduta que constituem a linguagem. Neste sentido, a linguagem funda a conversa (*cum-* com o outro; *versare-* dar voltas) que se desdobra, como consequência, em comunicação. Ou seja, ao se dar voltas com o outro, coordena-se de forma recursiva e consensual no prazer (emoção) de estarem juntos ao atuarem no mundo (história) e não por uma necessidade teleológica de comunicabilidade.

Freire (2006, p. 85) problematiza e questiona até que ponto a linguagem cinematográfica pode ser utilizada para, esquecendo os argumentos, levar prazer ao espectador. Nesse contexto, o referido autor cita Jean Rouch (produtor de documentários de caráter antropológico) que afirmava que “todo filme deveria ter o rigor científico, mas ser também um poema”.

Nesse ensaio, articulando o cinema com a temática do dossiê da RevistAleph - Diálogo entre a Universidade e a Sociedade - as categorias de cinema educativo, híbridos (documentário, ficção, docuficção) e narrativa serão tensionadas em relação a uma análise

fílmica que privilegia a ideia do que será denominado aqui de “Cinema Aula”. Ao se definir assim - Cinema Aula - não se está tentando expandir as já numerosas classificações dos gêneros cinematográficos que, acredita-se tratar:

de uma redução da classificação ao absurdo. Mas é, ao seu modo, as ruínas desse tipo de empirismo, representando a combinação de pelo menos três tipos de classificação: pela forma literária, pelo assunto e pelo público visado (esta última um tipo de evolução, em termos de setores especializados do mercado), sem falarmos das classificações que são combinações desses tipos, ou que representam tentativas desesperadas e posteriores de incluir um tipo misto, mas popular (WILLIAMS, 1979, p. 181).

Destarte, o objetivo desta categoria de análise – Cinema Aula - é valorizar os elementos criativos e inovadores da experiência de fazer cinema no âmbito da Universidade. Aproveita-se, assim, as páginas da *RevistAleph* para discutir um dos filmes do diretor Luiz Andrade produzido no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF) e, também, dos aportes teóricos sobre cinema, produzidos na disciplina optativa (Cinema Ciência Ensino), oferecida pelo Prof. Edson Pereira da Silva, no Instituto de Biologia da UFF.

UM FILME EDUCATIVO?

A primeira categoria utilizada para enquadrar o filme é a de que ele se trata de um “filme educativo”. Cabe se perguntar o que isso vem a ser. Todo cinema é prenhe de valores, crenças, visões de mundo e fatos históricos (DUARTE, 2002). Todo cinema representa um encontro com a alteridade (BERGALA, 2008). Nesse sentido, aquilo que há de mais pedagógico no cinema, para o desespero dos censores de plantão, não é a sua suposta mensagem, mas a sua linguagem. Eisenstein sabia muito bem disso.

Sergei Eisenstein (1898-1948), o diretor soviético do período revolucionário, deixou claro, na sua teoria da montagem, que o cinema não pode estar submetido à reprodução naturalista do mundo sensível, mas deve articular os planos de modo a ultrapassar a representação dos fatos e as aparências do mundo visível, reconstruindo a realidade sob uma perspectiva crítica e, portanto, empenhada na transformação da realidade. Por natureza o cinema é, portanto, uma epistemologia e uma pedagogia que nada se relaciona às unidades narrativas (suas sequências e mensagens) mas, sobretudo, às suas unidades poéticas (os planos e sua conotação).

Reduzir um filme a categoria de “educativo” é estar preocupado com o “perigo ideológico” que é a arma dos ressentidos e despreparados. O verdadeiro perigo é o estabelecimento do império da mediocridade e da nulidade artística. Como definiriam Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), deve-se lutar contra a produção cinematográfica de bens culturais padronizados que objetivam criar a docilidade e passividade das pessoas pela repetição acrítica de clichês e chavões. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969).

UMA DOCFICCÃO?

Como defende a História Cultural, qualquer filme tem um teor documentarista (AVELINO; FLÓRIO, 2013). De forma especular, todo documentário é uma produção artística, o que, por definição, significa um trabalho de seleção e reconstrução da realidade seguindo determinados procedimentos. Um documentário não é a realidade “como ela é”, mas é a realidade segundo um determinado referencial. Não há nada de errado nisso. O erro está ao se ignorar ou, o que é muito mais grave, esconder esse fato básico com uma pretensa objetividade ou realismo ingênuo. Nesses tempos de *fakenews*, pós-verdades e guerras de narrativas, afirmações como as que foram feitas podem parecer um endosso do relativismo das teorias pós-modernas. Contudo, é bem ao contrário disso, posto que o que está se defendendo é que não existe neutralidade no cinema, nem na ciência, nem na pedagogia.

Ou seja, no conhecimento de uma maneira geral. Mas é possível identificar claramente o referencial ao qual cada um deles está submetido. Não é uma “guerra de narrativas”, mas uma tensão entre contrários bem definidos. Não é um mundo sem verdade, mas um mundo em que a verdade é o produto de um trabalho teórico com responsabilidades de classe bem definidas. É essa dialética que deve ser reconhecida contra o fundo caótico das ideologias que propalam o fim da história em plena história de crise do capitalismo.

Nesse sentido, os gêneros cinematográficos se constituem numa redução do fenômeno cinema e sua experiência. Jean-Luc Godard (1930-presente) já disse, em outro lugar, que “todo filme é um documentário dos seus atores”. Nada mais claro e mais brilhante na definição dessa dialética para além dos gêneros cinematográficos e seus

híbridos. Não há híbridos posto que o cinema é uma unidade na diversidade e uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 1858).

CINEMA NARRATIVO?

Como já foi explicitado, o cinema possui unidades narrativas que são as sequências. Algumas teorias do cinema privilegiam essas unidades e, dessa forma, definem os filmes pelas histórias que contam e pelas mensagens que veiculam. Nesse caso, a leitura ideológica dos filmes é direta. Essa forma de ver o cinema o identifica com a prosa, que se caracteriza por manter uma relação de descrição, comentário e ilustração da realidade.

Como também já foi dito, a unidade mínima dos filmes são os planos, que se definem pelos atos de explicitação: Ação! Corta! Uma característica interessante dessas unidades é que elas não são unidades narrativas (não tem significado em si mesmas), mas unidades significantes (vazias de significado) que só passam a ter sentido quando postas em relação umas com as outras, na montagem. Nessa perspectiva, o cinema se identifica muito mais com a poesia do que com a prosa, ou seja, com a sua compreensão. Neste sentido, o cinema lida com as experiências que ele próprio suscita.

O que Sergei Eisenstein, como criador, e Adorno e Horkheimer, como teóricos, nos apontam é para essa dimensão fundamental do cinema que é a sua linguagem. É na linguagem que o cinema opera sua ação racional e poética sobre a realidade e, dessa forma, executa uma verdadeira perscrutação do real, interrogando-o (epistemologia) e forjando-o (pedagogia) num trabalho ativo de objetivo claro de transformação do mundo dado em um mundo “projetado”. Do mesmo modo, é na linguagem que a ideologia melhor exerce o seu poder de sujeição das pessoas, ao impor a elas uma repetição incessante de clichês que obliteram o senso crítico e convencem da impossibilidade de mudança, esvaziando a vontade de organização e de luta.

Nada do que se está dizendo aqui é novo e já foi bradado por Caetano Veloso (1942-presente) contra a direita e a esquerda irmanadas na burrice:

Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder? Vocês têm coragem de aplaudir, este ano, uma música, um tipo de música que vocês não teriam coragem de aplaudir no ano passado!...Vocês não estão entendendo nada, nada, nada, absolutamente nada...Vocês estão por fora!... Mas que juventude é essa? Que juventude é essa? Vocês jamais

conterão ninguém. Vocês são iguais sabem a quem?... Àqueles que foram na Roda Viva e espancaram os atores!... Mas eu e Gil já abrimos o caminho. O que é que vocês querem? Eu vim aqui para acabar com isso! Eu quero dizer ao júri: me desclassifique. Eu não tenho nada a ver com isso. Nada a ver com isso.... Não fingimos aqui que desconhecemos o que seja festival, não.... Nós, eu e ele, tivemos coragem de entrar em todas as estruturas e sair de todas. E vocês? Se vocês forem... se vocês, em política, forem como são em estética, estamos feitos! O júri é muito simpático, mas é incompetente (Transcrição do áudio do discurso de Caetano Veloso “É proibido proibir” no III Festival Internacional da Canção-Fase Nacional, TV Globo, 15/09/1968).

Nesta perspectiva, a dicotomia forma-conteúdo é falsa, e não há revolução de conteúdo se a forma for reacionária. Forma reacionária é conteúdo reacionário. Já a subversão da forma não permite o conteúdo reacionário, embora possa ser vazia e descambar para o formalismo inócuo e niilista.

CINEMA AULA

O filme *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* pode ser dividido, provisoriamente, em três partes. Na primeira, que pode ser chamada de ficção, uma pequena fábula sobre a pré-história é mostrada para ressaltar a importância da linguagem como criadora de distinções e a pergunta que anima o filme (o que é vida?). Na segunda, de caráter mais documental, são apresentadas cenas do mundo acadêmico (sala de aula, encontros científicos nacionais e internacionais) e entrevistas com especialistas, alunos e pessoas comuns que discutem o conceito biológico de vida. Neste particular, o diretor privilegia o conceito de *autopoiesis* (do grego *auto*-próprio; *poiesis*- criação) proposto pelos neurobiólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1946-2001). A terceira e última parte, todas (ou quase todas) as personagens do filme aparecem em cenas de um show de Daniel Gonzaga (1975-presente), filho do cantor e compositor Gonzaguinha (1945-1991), exatamente no momento da execução da canção *O que é? O que é?* (Gonzaguinha, 1982).

Ainda de interesse para o argumento que será defendido é a caracterização precária dos tempos, especialmente no que diz respeito à suposta pré-história retratada no filme. Homens se apresentam escanhoados e é quase possível sentir o cheiro de xampu que emana dos cabelos das mulheres. As roupas dos nossos antepassados pré-colombianos são também muito bem talhadas, denotando em nada o uso diário e cotidiano de vestes que

deveriam ser, além de precárias, rotas. Essas características poderiam ser tomadas como toscas ou como defeitos insanáveis do filme, não fosse ele um exemplo primoroso de um cinema aula.

Não há híbridos posto que o cinema é uma unidade na diversidade e uma síntese de múltiplas determinações. O que está sendo chamado aqui de cinema aula é a construção de uma experiência de prática teórica que envolve a pesquisa ativa (participação em encontros científicos, por exemplo), que leva a reconstrução do objeto na experiência (a encenação de pré-história, por exemplo) e sua celebração coletiva (a participação final em um show de MPB, por exemplo). O filme não nega sua ontologia, é uma investigação de um tema de interesse. O filme não nega sua epistemologia, é preciso trabalhar os elementos do problema para que eles exponham o que guardam. O filme não nega sua pedagogia, ele envolve e irmana a todos nessa experiência de construção-reconstrução-celebração do conhecimento. Nesse sentido, se trata sem dúvida de uma aula, na sua melhor definição: um tempo investido na aprendizagem. Não se trata de ensinar, mas de vivenciar/partilhar/experienciar o processo dialético de construção-reconstrução-celebração do objeto de conhecimento (ANDRADE; SILVA, 2005; ANDRADE, 2018).

O que está sendo chamado aqui de cinema aula é cinema no seu compromisso total com a subversão do real. Como em *“E la nave vá”* de Fellini, 1983, no qual o mar é de papel celofane e a câmera faz um giro de 360º para nos mostrar do que se trata o cinema. Assim, também, *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* nos mostra o tempo todo os seus agentes (no sentido de causa, origem, fonte, motivo). Eles cruzam as posições de alunos, professores, personagens, palestrantes, entrevistados, entrevistadores, sem o recurso artificial do hibridismo, mas na dialética daquilo que explicitou Godard: “todo filme é um documentário dos seus atores”. *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* é mais que um documentário dos seus atores, é também uma ficção dos sujeitos epistêmicos.

O que está sendo chamado de síntese dialética é essa junção de Apolo (razão) e Dionísio (emoção) nesta categoria cinema aula na qual *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* realiza tão bem a construção-reconstrução-celebração do objeto chamado conhecimento. Isso mesmo! O filme é cinema, é aula, é aprendizagem. É polissêmico sem ser híbrido. Ensina sem ser educativo ou narrativo. É nesse sentido que a divisão provisória em três partes agora se extingue na síntese filme. É nesse sentido que a caracterização precária interessa mais pelo que mostra do que pelo que esconde. Contudo, uma questão

ainda pode perdurar depois desse breve ensaio, qual seja, a perspectiva do fazer cinema-aula como criação. Mas o que dizer da audiência? A audiência de *Quem foi que disse: Sobre a vida e o viver* se depara sempre com a grata satisfação de não estar diante de um filme feito para ensinar, mas com o qual o aprendizado será inevitável.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1969.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho. **Quem foi que disse**: Sobre a vida e o viver. Brasil, 2008. Disponível em <https://vimeo.com/28168576>.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho ; SILVA, Edson Pereira da. **O conhecer e o conhecimento**: comentários sobre o viver e o tempo. Ciências & Cognição 4:35-41, 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>< Acesso em 10 de março de 2019.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho. **Conhecimento é caminho**: da metáfora ao mecanismo gerativo. Ciências e Cognição, v.23, p.117-128, 2018. Home page: [\[http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1462/pdf_107\]](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1462/pdf_107)

AVELINO, Yvone Dias ; FLÓRIO, Marcelo. **História Cultural**: O Cinema como Representação da Vida Cotidiana e suas Interpretações. Projeto História 48:18 p., 2013.

ARX, Karl. **Grundrisse**. Pelican Books, London, 1858.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**: Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

FELLINI, Federico. **E la nave vá**. Itália, 1983.

FREIRE, Marcius. **Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário**. (Artigo desenvolvido a partir de comunicação apresentada no 13o. Visible Evidence -Encontro Internacional de Pesquisadores do Documentário, realizado na Cinemateca Brasileira, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_marcius_freire.pdf

GONZAGUINHA (Gonzaga Jr.), Luiz. **O que é? O que é?** In: *LP/CD Caminhos do Coração*. EMI-Odeon, 1982.

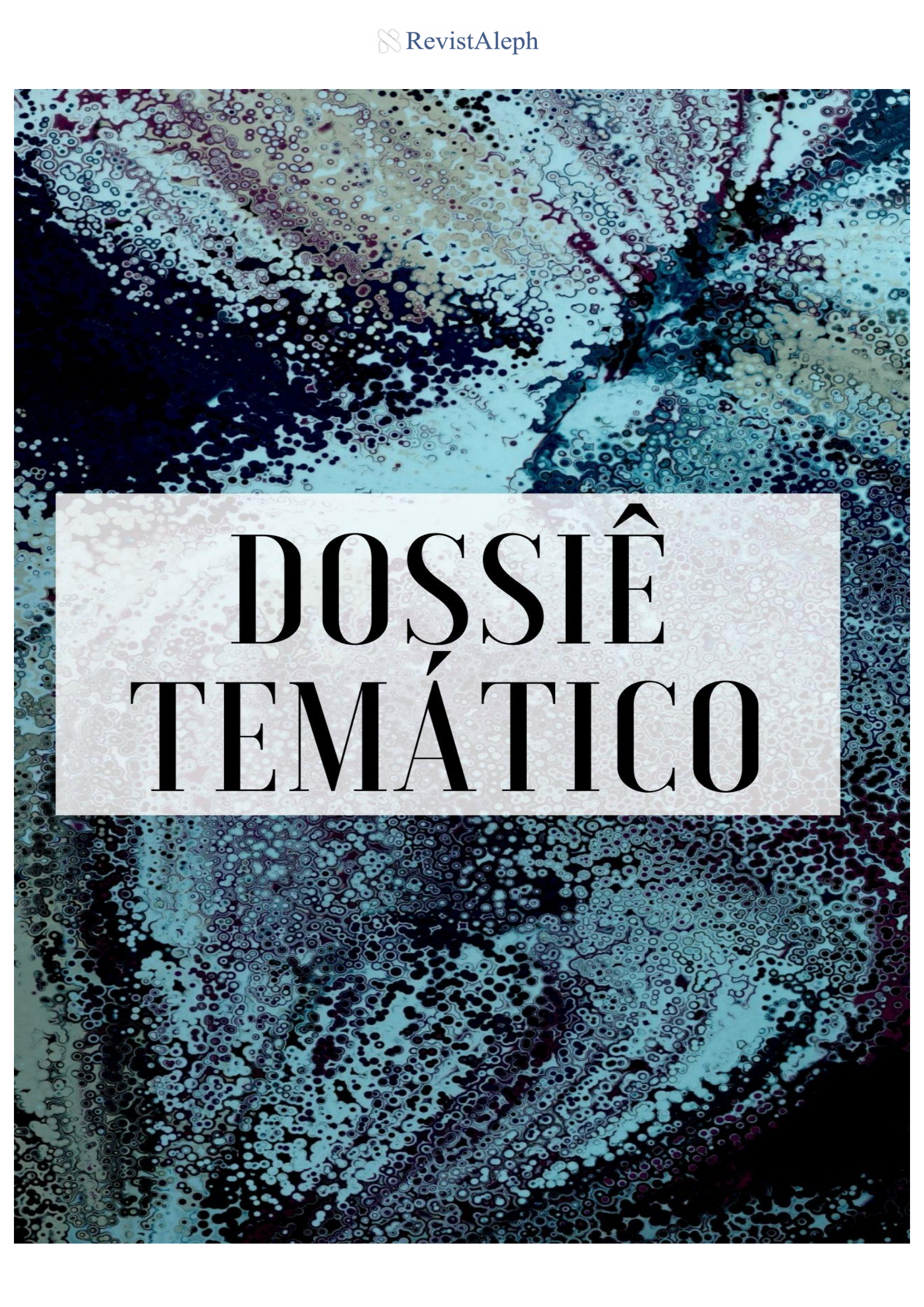
LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**: Ensaio de Antropologia Simétrica. Editora 34, Rio de Janeiro, 1994.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979.

Data do envio: 03/06/2020

Data do aceite: 08/07/2020



DOSSIÊ TEMÁTICO

**INSIEME INEVITABILMENTE “NELLA ZOLLA CHE CI FA TANTO
FEROCI” (DANTE) AL TEMPO DEL COVID 19⁵**

**INEVITABLY TOGETHER “ON THE LAND THAT MAKES US SO FIERCI” (DANTE)
IN THE TIME OF COVID 19**

Augusto Ponzio⁶

Mary Sellani⁷

Riassunto

Il presente testo è un'intervista, ancora non pubblicata in Italia, data dal professor Augusto Ponzio alla professoressa Mary Sellani, giornalista italiana. Nella intervista, il professore Ponzio fa una riflessione sulle questioni attuali cui la umanità si trova, compresa la problematica della pandemia del Covid 19, svelando la attualità del pensiero di Emmanuel Levinas nella critica della identità, la paura dell'altro e la chiusura della totalità delle identità. Anzi, ci invita a prendere in conto alle idee e pratiche dalla alterità, dalla responsabilità senza alibi per l'altro e dalla non indifferenza per la umanità. Una etica di trasformazione del mondo, nel valore del vivere insieme, inevitabilmente.

Palore chiavi: Emmanuel Levinas. Alterità. Insieme.

Abstract

This text is an interview - unprecedented in Italy - given by Augusto Ponzio to the Italian researcher Mary Sellani. In this interview, Ponzio reflects on the current issues the humanity is facing, including the Covid pandemic 19's problem, revealing the relevance of Emmanuel Levinas' thinking and his understanding about the need to criticize the identity' ideas, the fear of others and the closure in identity totalities. Instead, he invites us to turn our attention to the ideas and practices that privilege the otherness's notion and responsibility without alibi for the other and non-indifference to the humanity. A world's ethics transformation, under the values of being together, inevitably.

Keywords: Emmanuel Levinas. Otherness. Together.

⁵ Intervista di Mary Sellani ad Augusto Ponzio, marzo 2020.

⁶ Augusto Ponzio è professore ordinario di Filosofia e Teoria dei linguaggi e Professor emerito, ha insegnato Filosofia del Linguaggio e Linguistica general all'Università di Bari "Aldo Moro". Studia e pubblica su Filosofia del Linguaggio, Semiotica e Traduzione, tra altri temi, dedicandosi alla filosofia di Emmanuel Levinas, Michail Bachtin, Roland Barthes, tra altri. E-mail: augustoponzio@libero.it Telefono: +393701387991 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8073-7675>.

⁷ Mary Sellani è giornalista e collaboratrice di quotidiani come l'Avanti!, Il Mattino, La Gazzetta del Mozzogiorno. Atualmente collabora con le riviste "EspressoSud", di Nocola Apollonio, con "Contrappunti", di Franco Chieco e con "Nelmese" dei Alessio Rega.

Introduzione

Un possibile punto di partenza per ricostruire, in questa intervista, il percorso di ricerca di Augusto Ponzio – Professore emerito di Filosofia e Teoria dei Linguaggi all’Università degli Studi di Bari e Docente di Linguistica generale nella Carlo Bo di Bari dal 2017/18 – può essere il suo più recente libro, *Con Emmanuel Levinas. Alterità e Identità* (Mimesis, 338 pagine), pubblicato in ottobre 2019, in cui egli rivisita il pensiero di Emmanuel Levinas (Kaunas 1906- Parigi 1995). Il suo itinerario di studio iniziò appunto dalla lettura di un’opera fondamentale di Levinas, *Totalité et infini* (1961), quando, a partire dalla prima metà degli anni Sessanta, cominciò a lavorare alla sua tesi di laurea in Filosofia (si laureò del 1966) dal titolo *La relazione interpersonale*, relatore il prof. Giuseppe Semerari (1922-1996), allora professore di ordinario Filosofia teoretica e incaricato di Filosofia morale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università degli Studi di Bari.

Questo suo libro del 2019, *Con Emmanuel Levinas. Alterità e Identità*, è l’attuale punto d’arrivo di un cammino che partendo da Levinas riporta a Levinas; un cammino che però non ha la forma di un cerchio, ma piuttosto di una spirale, giacché non si tratta di ripetizione ma di un ricominciamento sempre di nuovo, di una ri-scrittura; una specie, insomma, di eterno ritorno di una passione intellettuale sempre viva e riattualizzata da continue riflessioni intorno a questa importante figura della filosofia del Novecento alla luce degli avvenimenti che si sono succeduti fino all’attuale configurazione del mondo in seguito alla cosiddetta “globalizzazione”. Una riflessione non interrotta, benché essa non abbia escluso l’ascolto di altre parole come quelle di Bachtin, Kierkegaard, Peirce, Marx, Blanchot, Bataille, Barthes, Kristeva, Rossi Landi, Schaff. Sebeok... e dello stesso suo professore, Giuseppe Semerari.

L’itinerario speculativo di Levinas prende le mosse dal pensiero di Husserl e di Heidegger, dalla Bibbia e dal Talmud, dalla filosofia dell’antica Grecia e dalla grande letteratura russa, per mettere in discussione le categorie proprie del pensiero occidentale (soggetto, identità, appartenenza, coscienza intenzionale, essere questo, essere quello: la “tumescenza dell’io sono”), non solo nell’ambito specifico della ricerca filosofica contemporanea, ma anche nella ricerca di un senso della vita non riducibile a quello offerto dal Mondo, dalla Storia, dall’Economia e dalla Politica così come si configurano nella nostra epoca.

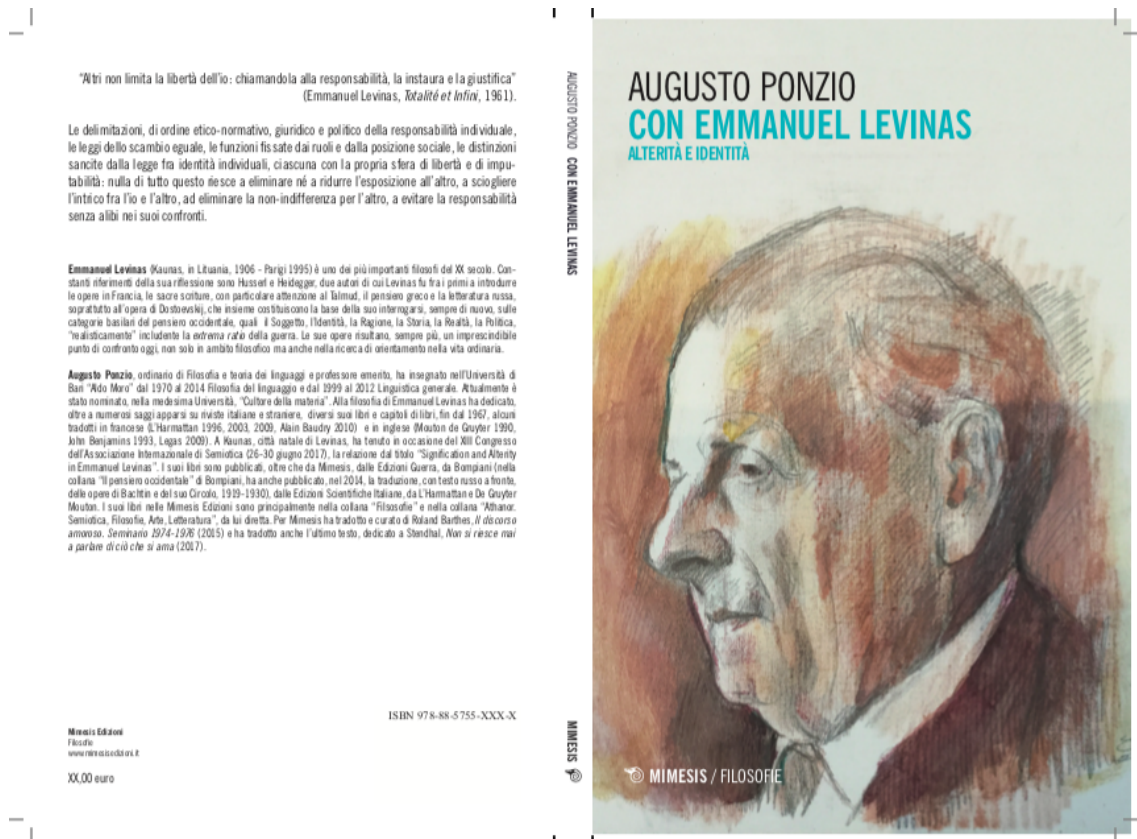


Figura 1 - Augusto Ponzio, Con Emmanuel Levinas. Alterità e identità, 2019
Fonte: Copyright do autor.

Mary Sellani: Professor Ponzio, allora, per riprendere il filo della riflessione, iniziamo da quello spostamento del discorso filosofico tradizionale operato da Levinas alla dimensione dell'alterità di contro all'ideologia dominante dell'identità. Sempre più vediamo, come nel nostro mondo globalizzato, i cosiddetti diritti umani sono sostanzialmente i diritti dell'identità, come Levinas mostra in un saggio del 1985 dal titolo particolarmente eloquente *Les droits de l'homme et les droits d'autrui*, poi ripubblicato nel libro *Hors Sujet*, (1987, tr. it. di F. P. Ciglia, *Fuori dal Soggetto*, Marietti, 1992), in cui mostra che dai cosiddetti diritti umani, in quanto, in effetti, diritti dell'identità, dell'io, del Medesimo, dell'Appartenenza, della Comunità, restano fuori i diritti altrui. La questione dell'identità è centrale nella riflessione di Levinas: identità contrapposta ad alterità, identità che, sempre più arroccata nella sua difesa, sempre più disconosce e viola i diritti altrui. Dobbiamo dire quindi che, perché i diritti altrui siano riconosciuti e rispettati, si richiede una nuova concezione dell'umanesimo?

Augusto Ponzio: Sì, è vero, la questione dell'identità va presa in seria considerazione. Vi abbiamo anche dedicato, io e Susan Petrilli, il libro pubblicato nel dicembre del 2019 nella collana "Athanos. Semiotica, filosofia arte, letteratura" da me diretta (Mimesis), intitolato appunto *Identità e Alterità*, e anche qui fa da *jalon* la riflessione levinasiana. Del saggio di Levinas che hai ricordato, *Les droits de l'homme et les droits d'autrui*, abbiamo ripreso il titolo nel libro successivo della stessa collana (Mimesis, 2020), *Diritti umani e diritti altrui*: un volume collettaneo, a cura di Susan Petrilli, a cui partecipano anche docenti di Scienze politiche e di Giurisprudenza, i proff. Gaetano Dammacco, Nico Perrone, Paolo Stefani, Bruno Veneziani, Ugo Villani dell'Università di Bari e il Prof. Mario Ricca dell'Università di Parma. C'è anche un saggio dell'a noi tutti caro Vitilio Masiello, Professore emerito di Letteratura italiana, pubblicato originariamente nel 2008, sul diritto del lavoro nella letteratura tra Settecento e Novecento.

L'identità è la categoria dominante della ragione occidentale. Essa si regge e si afferma in base all'*indifferenza* nei confronti dell'altro, del diverso, del non-appartenente. Se consideriamo i nostri rapporti in quanto esseri umani, tutti possiamo essere inclusi nel grande insieme del genere umano (e tuttavia, anche rispetto ad esso, ci sono pur sempre "altri" che vengono esclusi in quanto "disumani" – il che giustifica prese di posizioni, rimedi ed interventi, ivi comprese le "guerre umanitarie"), ma, allo stesso tempo, siamo distinti in altri insiemi, quelli del genere sessuale (*gender*), dell'età, della nazione, della comunità, della lingua, della religione, dell'etnia, del colore della pelle, ecc.

Ma è proprio vero che ciò che ci caratterizza come viventi è l'appartenenza ad un insieme, a un collettivo, a un gruppo? Rispetto all'unità, alla comunità, all'appartenenza, all'identità, le quali, malgrado l'incomparabilità, l'unicità di ciascuno, ci rendono intercambiabili e ci assemblano in uno stesso insieme, per Levinas c'è un altro modo di vedere le cose. Al posto della pluralità ("Città plurale": il plurale è pur sempre il ripresentarsi dello stesso), va riconosciuta la molteplicità, e con essa la diversità; invece del riferimento all'individuo – che, come tale, rientra pur sempre in un insieme –, il riconoscimento della singolarità, dell'unicità di ciascuno, dell'irripetibilità, insostituibilità, non-accomunabilità, cioè il proprio essere fuori genere, *sui generis*.

Ma, attenzione: la singolarità, l'insostituibilità, l'unicità, non è una proprietà del soggetto in se stesso (come riteneva Max Stirner in *L'unico e la sua proprietà*), ma *la conseguenza di una non delegabile responsabilità di ciascuno nei confronti dell'altro nella sua alterità di*

altro. Perciò, invece di prossimità identitaria, di prossimità come vicinanza, Levinas parla di una prossimità senza ripari, senza limiti, prossimità tra diversi, tra distanti. *La prossimità all'altro è responsabilità per l'altro*. Prossimità significa la mia non delegabile responsabilità. È questa la mia unicità, il mio essere unico, l'unico per l'altro: il mio essere supporto del pesante carico dell'alterità.

L'alterità nell'esposizione faccia a faccia, cioè fuori dagli scafandri identitari, dalle casacche e dalle tute delle appartenenze, non è più l'alterità *relativa* dei ruoli, delle funzioni, delle mansioni, delle diverse forme di esercizio del potere, delle rappresentanze, degli alibi, non è alterità *relativa* ma alterità *assoluta*.

La *pace preventiva* (è un'espressione di Levinas), la liberazione dal mondo della guerra, che non è ottenibile facendo guerra alla guerra tramite la "guerra preventiva", è il riconoscimento dell'inevitabile prossimità all'altro come inevitabile responsabilità per l'altro. L'altro autore che mi è molto caro, Michail Bachtin, di cui ho pubblicato una raccolta di testi insieme a quelli del suo cosiddetto Circolo (Michail Bachtin e il Suo Circolo, *Opere 1919-1930*, Bompiani, 2014) diceva: "Se interpretiamo la nostra vita intera come rappresentanza, diventiamo degli impostori".

Mary Sellani: Perché il sistema della comunicazione globale e della produzione mondializzata, secondo Levinas, non può includere la migrazione?

Augusto Ponzio: Direi invece che non la può escludere. La migrazione è un problema del nostro tempo, inerente alla globalizzazione. Una volta si parlava di emigrazione, che era lo spostamento di un certo numero di persone concordato da un Paese all'altro. Al contrario la migrazione di oggi è incontrollabile, come incontrollabile è la migrazione delle rondini, di altri animali, di "virus" (la diffusione del coronavirus attesta il coinvolgimento mondiale – dovuto alla globalizzazione – nei confronti del problema della covid-19).

Dalla non-indifferenza per l'altro alla differenza e alla relativa indifferenza: questo il percorso attraverso il quale l'identità si costituisce e si delinea. Di conseguenza, ciò che ci riguarda è progressivamente ridotto a ciò che riguarda gli interessi dell'identità, e tale riduzione trova la propria giustificazione nella condizione della responsabilità limitata garantita da alibi. Ma, quanto più ci si libera dalla condizione di *paura per l'altro*, tanto più aumenta, fino all'esasperazione, *la paura dell'altro*. Oggi la paura dell'altro è al parossismo.

Sicché la difesa dell'identità di fronte all'inevitabile fenomeno della migrazione dà luogo alle diverse manifestazioni di razzismo.

Umberto Eco l'aveva previsto fin dalle sue "Bustine di Minerva" pubblicate nell'"Espresso" dell'1°-4-1990 e del 15-4-1990 (poi, per sua gentile concessione, nel vol. 4, 1993, *Migrazioni*, della nostra serie annuale "Athanos. Semiotica, filosofia, arte, letteratura"), dove per la prima volta, che io sappia, veniva stabilita la distinzione fra "emigrazione" e "migrazione". In *Migrazioni e intolleranza*, una raccolta di suoi scritti recentemente pubblicata (La nave di Teseo, 2019) troviamo questa enunciazione che è opportuno qui ricordare: "Eliminare il razzismo non vuol dire mostrare o convincersi che gli Altri non sono diversi da noi, ma comprendere e accettare la loro diversità".

La comunità non può essere una comunità chiusa. Si dovrebbe dire *comunanza*, dove la finale proveniente da *antia* o da *entia*, indica movimento, apertura, e si dovrebbe intendere l'*extra* in "extracomunitario" in modo da ritenere questa qualifica come ciò che *pienamente, massimamente* rende la comunità un vivere insieme.

Mary Sellani: In che senso la filosofia di Levinas si apre a una nuova visione della filosofia del linguaggio, come appare evidente dalla sua opera più famosa, *Totalité ed infini*, in cui l'intera tradizione filosofica occidentale è messa in discussione ponendo al centro della riflessione il primato dell'etica?

Augusto Ponzio: Il primo movimento dell'io è che esso ha sempre bisogno di giustificarsi di fronte all'altro. E l'identità – precisamente l'appartenenza ad una identità – è il mezzo prevalente di giustificazione dell'io. Il primo caso dell'io, osserva Levinas, non è il nominativo ma l'accusativo. La vera questione, egli dice, non è quella posta da Martin Heidegger, "Perché l'essere e non piuttosto il nulla?", ma la domanda posta dall'altro all'io: "Perché tu sei là, in quella situazione, in quel luogo, in quelle favorevoli condizioni, e io no?". Il ricorso all'identità mi permette di giustificarmi, di trovare le spiegazioni, le motivazioni che dimostrino il diritto ai miei vantaggi. L'identità è quindi un mezzo per mettersi la coscienza in pace, per mettersi dentro a una totalità (come la Comunità Europea, l'italianità) che faccia da garanzia e distingua chi a diritto a farne parte e chi no. Ma l'altro è colui che, malgrado tutti gli sforzi di trovare giustificazioni e respingimenti da parte dell'io, non se ne

sta a sua volta dentro a una delle qualsiasi totalità in cui l'io lo vorrebbe relegare. L'altro non si lascia afferrare, classificare, etichettare, incasellare, sfugge inevitabilmente.

La primaria modalità di avvertire l'altro, a partire dalla quale nasce la necessità della giustificazione, è la "cattiva coscienza". Attraverso l'espedito del ricorso alla differente identità, ai differenti diritti rispetto all'altro, l'io riesce a passare dalla difficile condizione di "cattiva coscienza" a quella della "buona coscienza", dalla situazione di coinvolgimento e non-indifferenza a quella dell'indifferenza. Ma è un inganno, per se stesso prima di tutto.

La relazione etica, nel senso in cui Levinas usa questa espressione, concerne il corpo e la parola. Il corpo e il suo *intrico etico* implicano che la parola dica prima di tutto un contatto, un coinvolgimento. Il corpo permette che il *dire* sia significativo e indipendente dal *detto*. L'aspetto corporeo della parola – la voce, il suo timbro, l'ascolto, il contatto – non si riduce alla sua funzione informativa, cognitiva, pragmatica, ma ne costituisce, al contrario, il presupposto, è la sua capacità di trascendere il detto, è parola *umana*.

Mary Sellani: Che cosa vuol dire Levinas quando critica la nostra società come "società conoscitiva"?

Augusto Ponzio: Si tratta di una critica *ante litteram*. Troviamo questa espressione, nel *Libro bianco su insegnare e apprendere* (1995) della Commissione Europea, testo basilare nella riprogettazione in Europa dello studio e dell'insegnamento. La "società conoscitiva", la *knowledge society*, è basata sull'ideologia secondo cui la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza è decisiva, ovvero una società in cui i rapporti interumani vengono fatti dipendere dalle conoscenze e competenze di ciascuno – meglio "ognuno", che rende bene la cancellazione della singolarità, della alterità – dal contributo, dalla funzionalità di ognuno alle competenze, alla produttività e alla competitività globale. Questo modo di intendere e di promuovere i rapporti è la caratteristica costitutiva dell'odierna realtà sociale della comunicazione-produzione.

Mary Sellani: Dunque la relazione con l'altro precede il sapere.

Augusto Ponzio: Per Levinas e con Levinas, non si può ridurre il rapporto interpersonale ad un rapporto conoscitivo. Alla base della comunicazione vi è il dare accoglienza

all'interlocutore, vi è il rapporto con l'altro come volto, nella sua nudità di volto, come alterità, come persona, come fine a sé, fuori dai ruoli, dalla posizione sociale, dagli scambi, dall'interesse, dal profitto, dalla produttività. Il rapporto con l'altro, come espressione e come volto, non è subordinato alla conoscenza, alla competenza, alla funzionalità, non può essere finalizzato in tal senso.

Mary Sellani: Nel suo saggio del 1935 intitolato *De l'évasion*, Levinas introduce il bisogno di fuoriuscita dall'essere nel cuore stesso della filosofia...

Augusto Ponzio: Con la riflessione sul bisogno di evasione, Levinas mette in discussione l'accettazione dell'essere-così del mondo e delle cose come fatto compiuto e la conseguente convinzione dell'impossibilità o incapacità di uscirne. "Ogni civiltà", egli dice, che accetta l'essere, la disperazione tragica che comporta e i crimini che giustifica, merita il nome di barbara". Con il concetto di "evasione" Levinas introduce la categoria di eccedenza; questo bisogno indica appunto la possibilità di trascendenza (in questo senso egli parla di "metafisica" – termine ripreso da Jacques Derrida già nel titolo del saggio dedicato alla filosofia di Levinas, "Violenza e metafisica", incluso in *La scrittura e la differenza*, 1967) rispetto all'angusta prospettiva dell'identità dell'essere, del corpo inchiodato alla maschera dell'identità.

Nel saggio del 1935, Levinas propone una fenomenologia del bisogno di evasione dall'essere, che egli individua in alcuni aspetti essenziali dell'esistenza:

- nel *piacere*, non essendo esso sbocco del bisogno e non tendendo a un termine, (ritroviamo confermata qui, in una certa maniera, la concezione leopardiana del piacere);
- nell'immotivata *vergogna* di sé in cui si vorrebbe sfuggire dall'identificazione con l'essere, dall'incatenamento dell'io a se stesso;
- nella *nausea* (il testo di Levinas, è anteriore al romanzo *La nausée* di Sartre, scritto nel 1932, ma pubblicato, dopo diverse revisioni, nel 1938), quale rivoltante sensazione dell'io inchiodato a se stesso, indissolubilmente legato al proprio essere e impossibilitato a uscire da questa condizione.

Mary Sellani: Nel 1988 lei, prof. Ponzio, incontrò personalmente Emmanuel Levinas nella sua casa di Parigi, che cosa vi siete detti?

Augusto Ponzio: Ho riportato nel libro *Alterità e identità* la mia conversazione con Levinas in occasione di una mia visita nella sua casa a Parigi, in rue Michel-Ange, il 20 novembre del 1988, con il titolo. “Responsabilità, sostituzione, scrittura letteraria”. Furono questi, infatti, i temi fondamentali della nostra conversazione.

Per quanto riguarda la nozione di *sostituzione*, strettamente connessa alla nozione di *responsabilità*, Levinas volle precisare che, nel senso in cui questo termine ricorre nella sua riflessione, sostituirsi non consiste nel mettersi al posto dell’altro, nel “mettersi nei panni dell’altro”, per sentire che cosa sente, in un rapporto di empatia, in maniera che l’uno diventi l’altro, sicché al posto di due ci sarebbe uno solo. Sostituirsi è portare conforto associandosi alla debolezza ed essenziale finitezza d’altri, *sopportarne* il peso sacrificando il proprio interesse, la propria compiacenza-a-essere, il proprio *conatus essendi*. Ciò che Levinas chiama sostituzione e la conseguenza del rapporto con altri che egli indica come *etica*, *precisando* che per etica egli intende una relazione in cui l’uno e l’altro non sono uniti da una sintesi concettuale né dalla relazione soggetto-oggetto, ma in cui l’uno pesa e importa e ha un valore per l’altro, in base a un intrico che il sapere non può risolvere né sbrogliare. Questa accezione del termine “etica” è quella che Susan Petrilli ed io, diamo ad esso nell’espressione “semioetica” – che fa da titolo al nostro libro del 2003 (*Semioetica*, Mimesis) e da sottotitolo al libro menzionato del 2019 *Identità e alterità. Per una semioetica della comunicazione globale* – per indicare l’orientamento che assume oggi la semiotica, sulla scia di Charles S. Peirce, Charles Morris, Ferruccio Rossi-Landi e Thomas A. Sebeok, in quanto scienza generale dei segni e quindi della vita in tutte le sue forme, in quanto semiotica globale.

La relazione etica, nel senso in cui Levinas impiega questa espressione, concerne il corpo e la parola. Il corpo e il suo *intrico etico* implicano che la parola dica prima di tutto un contatto, un coinvolgimento. Il corpo permette che il *dire* sia significativo indipendentemente dal *detto*, e che, al di là della comunicazione bilaterale adibita allo scambio di messaggi, ci sia una comunicazione *asimmetrica* in cui il senso, dall’io all’altro, non è indifferente e non è reversibile, e in cui la distanza di uno dei termini all’altro non coincide necessariamente con quella che separa quest’ultimo dal primo. La relazione etica, in questo senso, concerne la parola anche nel suo aspetto corporeo; la voce, la grana della voce, l’ascolto, il contatto, anche nella *scrittura*, distinta dalla trascrizione, soprattutto nella scrittura letteraria.

È questo appunto il terzo tema della nostra conversazione nel novembre del 1988. Il riferimento era all'attenzione rivolta da Levinas all'“insegnamento filosofico” degli scrittori della letteratura, di Rimbaud, per esempio, e di Baudelaire (particolarmente in Levinas, *L'umanesimo dell'altro uomo*, 1972). Questa attenzione rivolta da parte di Levinas alla scritturaprofana e non soltanto alla scrittura sacra attesta che la scrittura letteraria (sacra o profana che sia) contribuisce alla possibilità di scoprire l'alterità “*au coeur même de l'identité*”, di ritrovare l'altro nel medesimo; di considerare il rapporto con l'altro non più in termini di differenza relativa, di appartenenza, di opposizione e di distanziamento – la distanza necessaria per vederlo, oggettivarlo, qualificarlo.

Bari, 7 marzo 2020.



Figura 2 - Emmanuel Levinas e Augusto Ponzio, a Paris, alle 20 novembre 1988.
Fonte: Collezione personale dell'autore.

Data do envio: 07/03/2020

Data do aceite: 06/05/2020.

**JUNTOS INEVITAVELMENTE “NA TERRA QUE NOS TORNA TÃO FERIZES”
(DANTE) NO TEMPO DO COVID 19⁸**

**INEVITABLY TOGETHER “ON THE LAND THAT MAKES US SO FIERCI”
(DANTE) IN THE TIME OF COVID 19**

Augusto Ponzio⁹

Mary Sellani¹⁰

tradução de Marisol Barenco¹¹

Revisão da tradução Cecília Maculan Adum¹²

Resumo

O presente texto trata-se de uma entrevista, inédita na Itália, concedida pelo professor Augusto Ponzio à professora Mary Sellani, jornalista italiana. Na entrevista, o professor Ponzio reflete sobre as questões atuais com as quais a humanidade se defronta, incluindo a problemática da pandemia do Covid 19, revelando a atualidade do pensamento de Emmanuel Levinas e sua compreensão da necessidade de criticarmos as ideias de identidade, de medo do outro e fechamento em totalidades identitárias. Ao contrário, nos convida a voltarmos nossa atenção para as ideias e práticas que privilegiam as noções de alteridade, de responsabilidade sem alibi pelo outro e de não indiferença à humanidade. Uma ética de transformação do mundo, sob os valores do estarmos juntos, inevitavelmente.

Palavras-chave: Emmanuel Levinas. Alteridade. Juntos.

Abstract

This text is an interview - unprecedented in Italy - given by Augusto Ponzio to the Italian researcher Mary Sellani. In this interview, Ponzio reflects on the current issues the humanity is facing, including the Covid pandemic 19's problem, revealing the relevance of Emmanuel Levinas' thinking and his understanding about the need to criticize the identity' ideas, the fear of others and the closure in identity totalities. Instead, he invites us to turn our attention to the ideas and practices that privilege the otherness's notion and responsibility without alibi for the other and non-indifference to the humanity. A world's ethics transformation, under the values of being together, inevitably.

⁸ Entrevista a Augusto Ponzio por Mary Sellani, inédita na Itália.

⁹ Augusto Ponzio é professor ordinário de Filosofia e Teoria dei linguaggi e Professor emérito, ensinou Filosofia da Linguagem e Linguística geral na Università di Bari “Aldo Moro”. Estuda e publica sobre Filosofia da Linguagem, Semiótica e Tradução, dentre outros temas, dedicando-se à filosofia de Emmanuel Levinas, Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, dentre outros. E-mail: augustoponzio@libero.it Telefone: +393701387991 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8073-7675>.

¹⁰ Jornalista e colaboradora de periódicos como l'Avanti!, Il Mattino, La Gazzetta del Mozzogiorno. Atualmente colabora com as revistas “EspressoSud”, de Nicola Apollonio, com “Contrappunti”, de Franco Chieco e com “Nelmese” de Alessio Rega.

¹¹ Marisol Barenco é professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Grupo Atos UFF, onde realiza coletivamente estudos e pesquisas a partir da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. E-mail: sol.barenco@gmail.com Telefone: +552126292664 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9341-0230>.

¹² Cecília Maculan Adum.



Keywords: Emmanuel Levinas. Otherness. Together.

Introdução

Um possível ponto de partida para reconstruir, nesta entrevista, o percurso de pesquisa de Augusto Ponzio – Professor emérito de Filosofia e Teoria das Linguagens na *Università degli Studi di Bari* e Docente de Linguística geral na *Carlo Bo di Bari*, de 2017/18 – pode ser o seu mais recente livro, *Con Emmanuel Levinas. Alterità e Identità* (Mimesis, 338 páginas), publicado em outubro de 2019, e no qual ele revisita o pensamento de Emmanuel Levinas (Kaunas, 1906 – Paris, 1995). Seu itinerário de estudo iniciou-se justamente pela leitura de uma obra fundamental de Levinas, *Totalité et infini* [Totalidade e Infinito] (1961), quando, a partir da primeira metade dos anos 1960, começou a trabalhar em sua tese de graduação em Filosofia (graduou-se em 1966), intitulada *La relazione interpersonale*, orientado pelo professor Giuseppe Semerari (1922-1996), então professor ordinário de Filosofia teórica e encarregado de Filosofia moral na Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università degli Studi di Bari.

Esse seu livro de 2019, *Con Emmanuel Levinas. Alterità e Identità*, é o atual ponto de chegada de um caminho que, partindo de Levinas, leva a Levinas; um caminho que, porém, não tem a forma de um círculo, e sim de uma espiral, já que não se trata de repetição, mas de um recomeçar, sempre de novo, de uma re-escritura; uma espécie, em suma, de eterno retorno de uma paixão intelectual sempre viva e reatualizada por contínuas reflexões sobre essa importante figura da filosofia do século XX, à luz dos acontecimentos que se sucederam até a atual configuração do mundo, após a chamada “globalização”. Uma reflexão não interrompida, ainda que essa não tenha excluído a escuta de outras palavras, como as de Bakhtin, Kierkegaard, Peirce, Marx, Blanchot, Bataille, Barthes, Kristeva, Rossi Landi, Schaff, Sebeok... e de seu próprio professor, Giuseppe Semerari.

O itinerário especulativo de Levinas começa pelo pensamento de Husserl e de Heidegger, pela Bíblia e pelo Talmud, pela filosofia da Grécia antiga e pela grande literatura russa, para colocar em discussão as próprias categorias do pensamento ocidental (sujeito, identidade, pertença, consciência intencional, ser isso, ser aquilo: a “tumescência do eu sou”), não só no âmbito específico da pesquisa filosófica contemporânea, mas também na

pesquisa de um sentido da vida não reduzível ao oferecido pelo Mundo, pela História, pela Economia, e pela Política, assim como se configuram na nossa época.

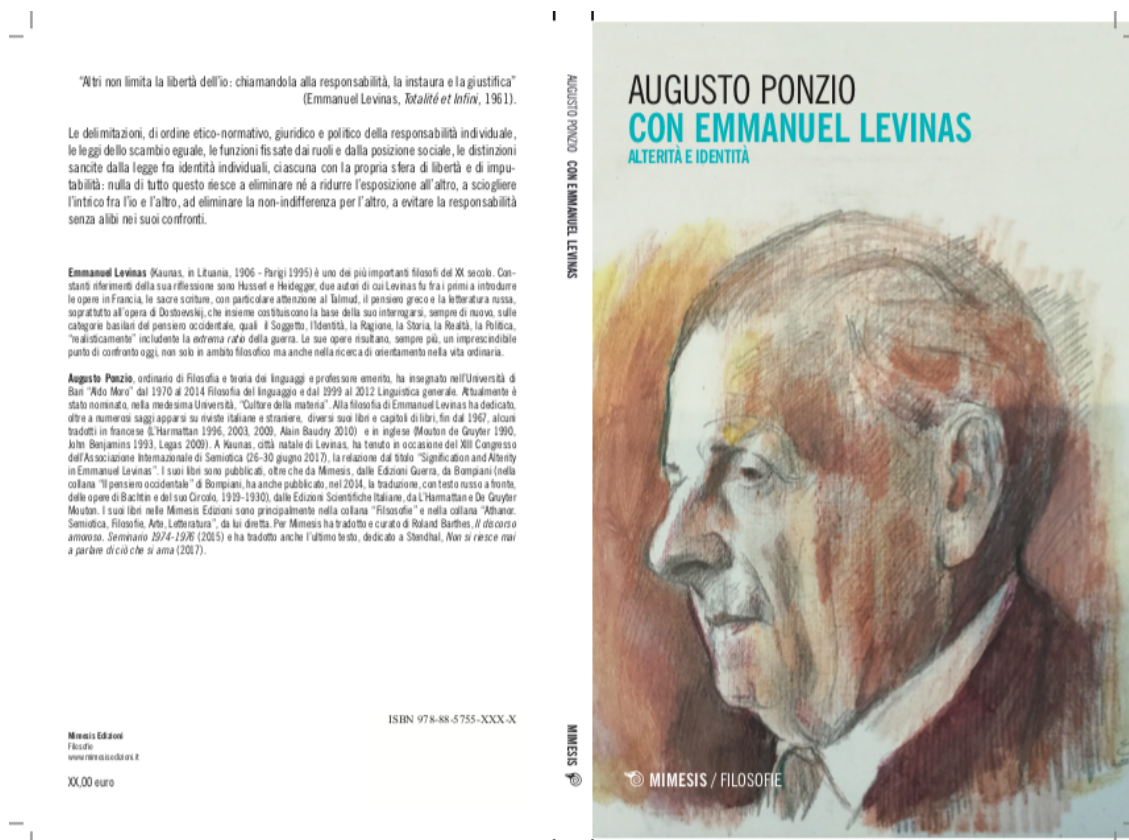


Figura 1 - Augusto Ponzio, Con Emmanuel Levinas. Alterità e identità, 2019.
Fonte: Copyright do autor.

Mary Sellani: Professor Ponzio, para retomar, então, o fio da reflexão, iniciemos pelo deslocamento do discurso filosófico tradicional operado por Levinas na dimensão da alteridade contra a ideologia dominante da identidade. Cada vez mais, vemos como, no nosso mundo globalizado, os chamados direitos humanos são substancialmente os direitos da identidade, como mostra Levinas em um ensaio de 1985, com o particularmente eloquente título *Les droits de l'homme et les droits d'autrui* [Os direitos do homem e os direitos dos outros], posteriormente publicado no livro *Hors Sujet* (1987, tr. it. de F. P. Ciglia, *Fuori dal Soggetto*, Marietti, 1992), no qual mostra que, dos chamados direitos humanos (enquanto, de fato, direitos da Identidade, do Eu, do Mesmo, da Pertença, da Comunidade), ficam de fora os direitos dos outros. A questão da identidade é central na reflexão de Levinas: identidade contraposta a alteridade, identidade que, cada vez mais entrincheirada na sua defesa, cada vez mais desconhece e viola os direitos dos outros. Devemos dizer que,

portanto, para que os direitos dos outros sejam reconhecidos e respeitados, é preciso uma nova concepção do humanismo?

Augusto Ponzio: Sim, é verdade, a questão da identidade deve ser levada seriamente em consideração. Dedicamos a essa questão também, eu e Susan Petrilli, o livro publicado em dezembro de 2019 na coleção “Athamor. Semiótica, filosofia arte, letteratura”, coordenada por mim (Mimesis), intitulada justamente *Identità e Alterità* [Identidade e Alteridade], e também aqui toma a reflexão levinasiana como marco direcionador Do ensaio de Levinas que você recordou, *Les droits de l’homme et les droits d’autrui*, retomamos o título, no livro sucessivo da mesma coleção (Mimesis, 2020), *Diritti umani e diritti altrui* [Direitos humanos e direitos dos outros]: um volume que foi uma coletânea, organizado por Susan Petrilli, do qual participam também os professores de Ciências Políticas e de Direito Gaetano Dammacco, Nico Perrone, Paolo Stefani, Bruno Veneziani e Ugo Villani, da Università di Bari, e o Prof. Mario Ricca, da Università di Parma. Há também um ensaio do, muito querido por todos nós, Vitilio Masiello (professor emérito de Literatura italiana), publicado originariamente em 2008, sobre o direito do trabalho na literatura entre os séculos XVIII e XX.

A identidade é a categoria dominante da razão ocidental. Ela se rege e se afirma com base na *indiferença* em relação ao outro, com o diverso, com o não pertencente. Se levarmos em consideração nossas relações enquanto seres humanos, todos podemos ser incluídos no grande conjunto do gênero humano (e, todavia, também a respeito disso, há sempre “outros” que são excluídos enquanto “desumanos” – o que justifica tomadas de posições, remédios e intervenções, aí compreendidas as “guerras humanitárias”), mas, ao mesmo tempo, somos distintos em outros conjuntos, como os do gêneros sexuais (*gender*), da idade, da nação, da comunidade, da língua, da religião, da etnia, da cor da pele etc.

Mas é realmente verdade que aquilo que nos caracteriza como vivos é a pertença a um conjunto, a um coletivo, a um grupo? A respeito da unidade, da comunidade, da pertença, da identidade, as quais, apesar da incomparabilidade, da unicidade de cada um, nos tornam intercambiáveis e nos reúnem em um mesmo conjunto, para Levinas há um outro modo de ver as coisas. No lugar da pluralidade (“Cidades plurais”: o plural é sempre o representar-se do mesmo), deve ser reconhecida a multiplicidade e, com essa, a diversidade; ao invés da referência ao indivíduo – que, como tal, sempre faz parte de um

conjunto – o reconhecimento da singularidade, da unicidade de cada um, da irrepetibilidade, insubstituibilidade, não-acomunalidade, isto é, o próprio ser fora do gênero, *sui generis*.

Mas cuidado: a singularidade, a insubstituibilidade, a unicidade não é uma propriedade do sujeito em si mesmo (como sustentava Max Stirner em *L'único e a sua proprietà* [O único e a sua propriedade]), mas *a consequência de uma responsabilidade não delegável de cada um em relação ao outro na sua alteridade de outro*. Por isso, ao invés de proximidade identitária, de proximidade como vizinhança, Levinas fala de uma proximidade sem defesa, sem limites, proximidade entre diversos, entre distantes. *A proximidade ao outro é responsabilidade pelo outro*. Proximidade significa a minha responsabilidade não delegável. É essa a minha unicidade, o meu ser único, o único para o outro: o meu ser suporte para a pesada carga da alteridade.

A alteridade na exposição face a face, isto é, fora dos escafandros identitários, das casacas e dos processos de pertença, não é mais a alteridade *relativa* dos papéis, das funções, das tarefas, das diversas formas de exercício do poder, das representações, dos álibis, não é alteridade *relativa*, mas alteridade *absoluta*.

A paz preventiva (essa é uma expressão de Levinas), a liberação do mundo em relação à guerra, que não é alcançável fazendo guerra à guerra através da “guerra preventiva”, é o reconhecimento da proximidade inevitável ao outro como responsabilidade inevitável pelo outro. Outro autor que me é muito caro, Mikhail Bakhtin, de quem publiquei uma coletânea de textos junto aos textos do seu chamado Círculo (Michail Bachtin e il Suo Circolo, *Opere 1919-1930*, Bompiani, 2014), dizia: “Se interpretamos a nossa vida inteira como representação, nos tornamos impostores”.

Mary Sellani: Por que o sistema da comunicação global e da produção mundializada, segundo Levinas, não pode incluir a migração?

Augusto Ponzio: Eu diria, ao contrário, que não se pode excluí-la. A migração é um problema do nosso tempo, inerente à globalização. Antes, falava-se de imigração, que era o deslocamento de um certo número (concordado) de pessoas de um país a outro. Ao contrário, a migração de hoje é incontrolável, como é incontrolável a migração das

andorinhas, de outros animais, dos “vírus” (a difusão do Corona vírus atesta o envolvimento mundial – devido à globalização – em relação ao problema da covid-19).

Da não-indiferença pelo outro à diferença e à relativa indiferença: esse é o percurso através do qual a identidade se constitui e se delinea. Por consequência, aquilo que nos diz respeito é progressivamente reduzido àquilo que diz respeito aos interesses da identidade, e tal redução encontra a justificação na condição da responsabilidade limitada garantida por álibi. Mas, quanto mais nos liberamos da condição de *medo pelo outro*, mais aumenta, até a exasperação, *o medo do outro*. Hoje, o medo do outro está no auge do paroxismo. Assim, a defesa da identidade diante do inevitável fenômeno da migração dá lugar às diversas manifestações de racismo.

Umberto Eco havia previsto isso desde as suas “Bustine di Minerva” (que eram artigos semanais publicados no jornal “Espresso”) de 01-04-1990 e de 15-04-1990 (e, depois, por sua gentil concessão, no volume 4, de 1993, *Migrazioni*, da nossa série anual “Athanos. Semiótica, filosofia, arte, letteratura”), onde pela primeira vez, que eu saiba, foi estabelecida a distinção entre “imigração” e “migração”. Em *Migrazioni e intolleranza* [Migrações e intolerância], uma coletânea de seus escritos recentemente publicada (La nave di Teseo, 2019), encontramos essa enunciação que é oportuno recordar aqui: “Eliminar o racismo não quer dizer mostrar ou convencer-se de que os Outros não são diversos de nós, mas compreender e aceitar a sua diversidade”.

A comunidade não pode ser uma comunidade fechada. Deveria ser dito *comunanza* [comunalidade], onde o final proveniente de *antia* ou de *entia*, indica movimento, abertura, e deveria ser natural entender o *extra*, em “extracomunitário” (de modo a reter essa qualificação), como aquilo que *plenamente, maximamente* torna a comunidade um viver juntos.

Mary Sellani: Em que sentido a filosofia de Levinas se abre a uma nova visão da filosofia da linguagem, como se vê de modo evidente a partir de sua obra mais famosa, *Totalité ed infini*, na qual toda a tradição filosófica ocidental é colocada em discussão, pondo no centro da reflexão o primado da ética?

Augusto Ponzio: O primeiro movimento do eu é que esse sempre tem necessidade de justificar-se diante do outro. E a identidade – mais precisamente a pertença a uma identidade – é o meio prevalente de justificação do eu. O primeiro caso do eu, observa

Levinas, não é o nomitativo, mas o acusativo. A verdadeira questão, ele diz, não é a colocada por Martin Heidegger, “Por que o ser, e não o nada?”, mas a pergunta colocada pelo outro ao eu: “Por que você está lá, naquela situação, naquele lugar, naquelas condições favoráveis, e eu não?” O recurso à identidade permite que eu me justifique, permite encontrar uma explicação, encontrar as motivações que demonstram o direito às minhas vantagens. A identidade é, portanto, um meio para se colocar a consciência em paz, para se colocar dentro de uma totalidade (como a Comunidade Europeia, a italianidade) que sirva de garantia e distinga quem tem direito a fazer parte dela e quem não. Mas o outro é aquele que, apesar de todos os esforços para encontrar justificações e rejeições por parte do eu, não está, por sua vez, dentro de alguma das totalidades (quaisquer que sejam) às quais o eu gostaria de relegá-lo. O outro não se deixa agarrar, classificar, etiquetar, prender, ele foge inevitavelmente.

A principal modalidade de perceber o outro, a partir da qual nasce a necessidade da justificação, é a “má consciência”. Através do expediente do recurso à identidade diferente, aos diferentes direitos em relação ao outro, o eu consegue passar da difícil condição de “má consciência” àquela da “boa consciência”, da situação de envolvimento e não indiferença à da indiferença. Mas é um engano, para si mesmo, antes de tudo.

A relação ética, no sentido em que Levinas utiliza essa expressão, diz respeito ao corpo e à palavra. O corpo e o seu *emaranhado ético* pressupõem que a palavra diga antes de tudo um contato, um envolvimento. O corpo permite que o *dizer* seja significativo e independente do *dito*. O aspecto corpóreo da palavra – a voz, o seu timbre, a escuta, o contato – não se reduz à sua função informativa, cognitiva, pragmática, mas constitui, ao contrário, seu pressuposto, é a sua capacidade de transcender o dito, é palavra *humana*.

Mary Sellani: O que Levinas quer dizer quando critica a nossa sociedade como “sociedade do conhecimento”?

Augusto Ponzio: Trata-se de uma crítica *ante litteram*. Encontramos essa expressão no *Libro bianco su insegnare e apprendere* [Livro branco sobre ensinar e aprender] (1995) da Comissão Europeia, texto basilar no redesenho, na Europa, do estudo e do ensino. A “sociedade do conhecimento”, a *knowledge society*, baseia-se na ideologia segundo a qual a posição de cada um no espaço do saber e da competência é decisiva, ou seja, uma

sociedade na qual se faz com as relações inter-humanas dependam dos conhecimentos e das competências de cada um – melhor “todos”, que faz bem a eliminação da singularidade, da alteridade – da contribuição, da funcionalidade de todos para as competências, para a produtividade e para a competitividade global. Esse modo de entender e promover as relações é a característica constitutiva da realidade social atual da comunicação-produção.

Mary Sellani: Portanto, a relação com o outro precede o saber.

Augusto Ponzio: Para Levinas e com Levinas, não se pode reduzir a relação interpessoal a uma relação de conhecimento. Na base da comunicação está o dar acolhimento ao interlocutor, está a relação com o outro como rosto, na sua nudez de rosto, como alteridade, como pessoa, como finalidade em si, fora dos papéis, da posição social, das trocas, do interesse, do lucro, da produtividade. A relação com o outro como expressão e como rosto não está subordinada ao conhecimento, à competência, à funcionalidade, não pode ser finalizada nesse sentido.

Mary Sellani: No seu ensaio de 1935, intitulado *De l'évasion*, Levinas introduz a necessidade de escapatória do ser no coração mesmo da filosofia...

Augusto Ponzio: Com a reflexão sobre a necessidade de *evasão*, Levinas coloca em discussão a aceitação do ser-assim do mundo e das coisas como fato completo e a conseqüente convicção da impossibilidade ou incapacidade de sair dele. “Toda civilização”, ele diz, “que aceita o ser, o desespero trágico que envolve e os crimes que justifica, merece o nome de bárbara”. Com o conceito de “evasão”, Levinas introduz a categoria de *excedência*; essa necessidade indica justamente a possibilidade de transcendência (nesse sentido, ele fala de “metafísica” – termo retomado por Jacques Derrida já no título do ensaio dedicado à filosofia de Levinas, “Violência e metafísica”, incluído em *La scrittura e la differenza* [A escritura e a diferença], de 1967) no que diz respeito à incômoda perspectiva da identidade do ser, do corpo pregado na máscara da identidade.

No ensaio de 1935, Levinas propõe uma fenomenologia da necessidade de evasão do ser, que ele identifica em alguns aspectos essenciais da existência:

- no *prazer*, não sendo esse uma solução para a necessidade e não tendendo a uma finalidade (encontramos confirmada, aqui, de certa forma, a concepção leopardiana do prazer);
- na imotivada *vergonha* de si, na qual se gostaria de fugir da identificação com o ser, do encadeamento do eu a si mesmo;
- na *náusea* (o texto de Levinas é anterior ao romance *A náusea*, de Sartre, escrito em 1932, mas publicado, depois de diversas revisões, em 1938), enquanto sensação revoltante do eu pregado em si mesmo, indissolúvelmente ligado ao próprio ser e impossibilitado de sair dessa condição.

Mary Sellani: Em 1988, professor Ponzio, o senhor encontrou pessoalmente Emmanuel Levinas na sua casa em Paris. O que foi dito?

Augusto Ponzio: Relatei, no livro *Alterità e identità*, minha conversa com Levina, na ocasião de uma visita na sua casa, em Paris, na rua Michel-Ange, em 20 de novembro de 1988, através do título “Responsabilidade, substituição, escritura literária”. Foram esses, de fato, os temas fundamentais da nossa conversa.

No que diz respeito à noção de substituição, estreitamente ligada à noção de responsabilidade, Levinas queria precisar que, no sentido em que esse termo é recorrente na sua reflexão, substituir-se não consiste em colocar-se no lugar do outro, não consiste em “colocar-se na pele do outro” para sentir o que ele sente, em uma relação de empatia, de modo que um se torne o outro, e, assim, no lugar de dois, haveria apenas um. Substituir-se é levar conforto, associando-se à fraqueza e à finitude essencial dos outros, suportar seu peso sacrificando o próprio interesse, a própria disposição-para-ser, o próprio *conatus essendi*. Aquilo que Levinas denomina substituição e a consequência da relação com os outros que ele indica como ética, determinando que por ética ele entende uma relação na qual um e outro não são unidos por uma síntese conceitual, nem pela relação sujeito-objeto, mas uma relação na qual um pesa e importa, e tem um valor para o outro, na base de um emaranhado que o saber não pode resolver nem desembaraçar. Essa acepção do termo “ética” é a que Susan Petrilli e eu lhe demos na expressão “semioética” – que dá título ao nosso livro de 2003 (*Semioética, Mímesis*), e dá subtítulo ao livro mencionado, de 2019, *Identità e alterità. Per una semioética della comunicazione globale* [Identidade e

alteridade: por uma semioética da comunicação global] – para indicar a orientação que assume hoje a semiótica, na esteira de Charles S. Peirce, Charles Morris, Ferruccio Rossi-Landi e Thomas A. Sebeok, enquanto ciência geral dos signos e, portanto, da vida em todas as suas formas, enquanto semiótica global.

A relação ética, no sentido no qual Levinas emprega essa expressão, diz respeito, como já dissemos antes, ao corpo e à palavra. O corpo e seu emaranhado ético pressupõem que a palavra diga antes de tudo um contato, um envolvimento. O corpo permite que o *dizer* seja significativo independentemente do *dito* e que, para além da comunicação bilateral usada para a troca de mensagens, haja uma comunicação *assimétrica* na qual o sentido, do eu ao outro, não é indiferente e não é reversível, e na qual a distância de um dos termos ao outro não coincide necessariamente com a que separa o último do primeiro. A relação ética, nesse sentido, diz respeito à palavra também no seu sentido corpóreo: a voz, o grão da voz, a escuta, o contato, também na *escritura*, distinta da transcrição, sobretudo na escritura literária.

Foi esse, justamente, o terceiro tema da nossa conversa em novembro de 1988. A referência era à atenção que Levinas voltou ao “ensino filosófico” dos escritores da literatura, de Rimbaud, por exemplo, e de Baudelaire (particularmente em Levinas, *L’umanesimo dell’altro uomo* [O humanismo do outro homem], 1972). Essa atenção voltada, por parte de Levinas, à escritura profana e não somente à escritura sagrada, atesta que a escritura literária (seja sagrada ou profana) contribui para a possibilidade de descobrir a alteridade “*au coeur même de l’identité*” [no próprio coração da identidade], de reencontrar o outro no mesmo; de considerar a relação com o outro não mais em termos de diferença relativa, de pertença, de oposição e de distanciamento – a distância necessária para vê-lo, objetivá-lo, qualificá-lo.

Bari, 7 de março de 2020.



Figura 2 - Emmanuel Levinas e Augusto Ponzio, em Paris, em 20 de novembro de 1988.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Data do envio: 07/03/2020

Data do aceite: 06/05/2020.

O PROGRAMA SELETIVO MISTO (PISM) DA UFJF: UM ESTUDO DE CASO DO ATENDIMENTO ESPECIAL AOS CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA.

THE UFJF MIXED SELECTIVE PROGRAM: A CASE STUDY OF SPECIAL SERVICE TO CANDIDATES WITH DISABILITIES.

Katiuscia Vargas Antunes¹³

Mylene Cristina Santiago¹⁴

Cassiano Caon Amorim¹⁵

Resumo

A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no ensino superior vem ganhando espaço no campo da pesquisa em educação, particularmente, da educação especial e educação inclusiva. As políticas de democratização do acesso ao ensino superior e a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, que entrou em vigor em 2017, tem provocado um aumento gradativo de estudantes com deficiência nas universidades. Em função da relevância dessa temática, o presente artigo tem por objetivo analisar o atendimento especial oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no seu Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). A partir do estudo de caso (YIN, 2001) dessa instituição, buscaremos traçar o percurso histórico do atendimento especial do PISM, ressaltando seu avanço, as fragilidades que ainda existem nesse atendimento e os desafios que se impõe à universidade no que se refere a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiências nos seus processos seletivos. Os resultados desse estudo apontam para a necessária oferta dos serviços de atendimento especial durante a realização das provas do PISM, compreendendo que a acessibilidade nesse processo é o primeiro passo para que as pessoas com deficiência possam acessar o ensino superior. A reserva de vagas para esse público é um passo importante para a inclusão educacional, todavia, se os processos seletivos ainda continuarem oferecendo barreiras significativas para esses estudantes, não estaremos possibilitando o pleno direito à educação e aprendizagem aos estudantes com deficiência que intentam ingressar no ensino superior.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Ensino superior. Inclusão em educação. Atendimento especial. Acessibilidade.

Abstract

The inclusion of people with disabilities at the University has been gaining ground in the field of research in education, particularly in special education and inclusive education. Policies to democratize access to the University and the policy of reserving places

¹³ Doutora e Mestre em Educação pela UERJ; graduada em Ciências Sociais pela UFJF. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br. ORCID: 0000-0003-2861-551X

¹⁴ Doutora e Mestre em Educação pela UERJ; graduada em Ciências Sociais pela UFJF. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: mylenesantiago87@gmail.com. ORCID:0000-0003-2769-8421

¹⁵ Doutor em Geografia Humana. Professor Associado do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF). E-mail: cassianoamorim@hotmail.com ORCID:0000-0003-3326-8524

for people with disabilities, which came into force in 2017, have led to a gradual increase in students with disabilities in universities. Due to the relevance of this theme, this article aims to analyze the special care offered by the Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) in its Mixed Selective Admission Program. Based on the case study (YIN, 2001) of this institution, we will seek to trace the historical trajectory of PISM's special service, highlighting its progress, the weaknesses that still exist in this service and the challenges that are imposed on the universities in terms of promotion accessibility for people with disabilities in their selection processes. The results of this study point to the necessary provision of special care services during the PISM tests, understanding that accessibility in this process is the first step for people with disabilities to access higher education. Reserving places for this audience is an important step towards educational inclusion, however, if the selection processes still continue to offer significant barriers for these students, we will not be enabling the full right to education and learning to students with disabilities who are trying to the university.

Keywords: People with disabilities. Higher education. Inclusion in education. Special care. Accessibility.

Considerações iniciais

A década de 1990 é considerada o marco na política educacional brasileira, que influenciada por movimentos internacionais tais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), resultou em decretos, resoluções, recomendações e diretrizes visando orientar os sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei 9.394/1996) explicita a opção por uma política pública inclusiva que prevê o acesso e a permanência dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e etapas da educação básica e do ensino superior, com o apoio de estratégias, recursos e metodologias diferenciadas e a previsão do atendimento educacional especializado.

Nas últimas três décadas os sistemas de ensino, principalmente públicos, vem se esforçando para garantir o direito à educação para todos. Esse processo não está consolidado e não podemos afirmar que existe instituição educacional inclusiva, visto que se trata de um processo infundável, que requer revisões sistemáticas e estudos contínuos, no sentido de conhecer cada aluno e aprender a superar as barreiras identificadas em escolas e instituições de ensino superior.

Todavia, os estudantes com deficiências, a despeito de todas as barreiras existentes na educação básica, estão ingressando no Ensino Superior, determinando que agora é o

momento de construir culturas, políticas e práticas de inclusão e garantir acesso e permanência com qualidade a todos aqueles que chegam aos cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse artigo buscaremos apresentar e refletir uma experiência desenvolvida no Programa Seletivo Misto da UFJF (PISM/UFJF). Tal experiência configura-se numa possibilidade de ingresso à universidade, com atendimento especializado para candidatos que apresentam deficiências e outras circunstâncias e que necessitem de acessibilidade no sentido de diferenciar os meios para igualar os direitos.

O presente estudo foi balizado pelo estudo de caso (YIN, 2001), em que foram realizados os seguintes procedimentos: 1) levantamento e análise de documentos institucionais sobre o PISM, desde a sua criação; 2) levantamento e análise de bibliografia sobre a temática em estudo, apresentando o PISM como primeiro passo na garantia do direito ao acesso com acessibilidade na UFJF; 3) análise dos dados históricos sobre o atendimento especial do PISM, por meio dos relatórios elaborados pela coordenação deste serviço.

Na primeira seção deste artigo apresentaremos uma breve contextualização da UFJF e do PISM, situando o leitor sobre as características da universidade e sua relevância para Juiz de Fora e seu contexto regional. Sobre o PISM, apresentaremos dados gerais acerca da abrangência desse processo seletivo e seus impactos na sociedade. Na segunda seção, apresentaremos o levantamento e análise de bibliografia produzida

Em seguida nos deteremos na descrição e análise do atendimento especial do PISM e seus desdobramentos no que se refere à promoção da acessibilidade para os candidatos com deficiência e outras necessidades especiais, considerando que esse é um primeiro movimento no sentido de garantir o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior.

Por fim, apresentaremos algumas considerações que este estudo de caso nos permitiu fazer, numa tentativa de apontar caminhos possíveis e desafios que estão colocados para o ensino superior, quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiência.

A Universidade Federal de Juiz de Fora e o seu Programa Seletivo de Ingresso Misto (PISM)

Criado no ano de 1999, através da Resolução n. 18/99 do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), o PISM se caracteriza por ser um processo de ingresso seriado,

gradual e cumulativo no qual o candidato, ao final de cada ano do ensino médio, realiza uma prova, sendo Módulo I, Módulo II e Módulo III. O somatório das notas dessas avaliações compõe a nota final e classificatória o que possibilita ao candidato concorrer a uma vaga para os cursos de graduação da UFJF. Até o ano de 1999 a única forma de ingresso na universidade era o vestibular tradicional. Atualmente, a política de ingresso na UFJF apresenta duas possibilidades aos candidatos: o PISM e Sistema de Seleção Unificada (SISU/ENEM). As vagas dos cursos de Graduação são divididas 50% para cada um desses processos.

Enquanto programa de ingresso, ainda é importante reiterar que o PISM funciona articulado com o SISU, que é um sistema cuja gestão é feita pelo Ministério da Educação. O SISU permite um amplo acesso a diferentes camadas da população porque utiliza a nota do Enem. O Enem possibilita a todos que se submeteram ao exame, usar as notas obtidas naquele ano específico para o ingresso nas universidades.

Com o objetivo de possibilitar um acesso mais democrático ao processo seletivo, para a realização do PISM, a UFJF conta com um significativo número de escolas do município de Juiz de Fora. Mapeando as demandas de inscrições de outras localidades, a universidade instituiu locais de realização dos exames também nas cidades de Volta Redonda (RJ), Muriaé (MG) e Governador Valadares (MG). Em 2019 a aplicação do PISM foi expandida para Petrópolis porque foi verificado que há um considerável aumento do número de inscrições de estudantes do Estado do Rio de Janeiro, principalmente da região serrana e região metropolitana do Rio.

Uma das características de um processo de seleção de candidatos feito de maneira seriada, ano a ano, está relacionada à preparação dos estudantes. As provas de seleção são elaboradas com os conteúdos presentes nos editais, específico de cada ano. Dessa maneira, permite aos estudantes, professores e familiares, acompanhar a evolução dos estudantes nas provas.

Nos últimos anos houve um crescimento muito significativo da procura pelo PISM. Dados apresentados pela Comissão Permanente de Processos Seletivos (COPESE) demonstram um maior interesse dos estudantes pelo PISM.

Quadro 1 – NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS NO PISM ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2020

ANO	TOTAL DE CANDIDATOS INSCRITOS
2016	24.184
2017	26.059
2018	29.626
2019	34.754
2020	40.160

Fonte: COPESE

Enquanto uma política de ingresso, acreditamos que ela atenda aos princípios do acesso democrático ao ensino superior, porque há possibilidade de isenção de taxa, conforme legislação e a universidade tem ampliado a possibilidade desses estudantes realizarem as provas em outros lugares do território de Minas Gerais e do Estado do Rio de Janeiro. Somamos a isso, o atendimento especial ofertado no PISM aos candidatos que fizerem a sua requisição.

Desde a sua criação o PISM passou por muitas modificações com o objetivo de aprimorar o processo. Dentre as mudanças ocorridas no processo, nos cabe ressaltar a oferta do atendimento especial.

O atendimento especializado no PISM: primeiro passo para possibilitar o acesso de Pessoas Com Deficiência (PCD) à universidade

O atendimento especial do PISM é um serviço que objetiva promover condições de acessibilidade para que os candidatos com deficiência ou outras necessidades explicitadas no edital possam realizar as provas em condições adequadas e adaptadas às suas necessidades especiais. Os candidatos que podem solicitar o atendimento especial são aqueles considerados público-alvo da educação especial, conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Além desses, candidatos que apresentam problemas de saúde que demandam maiores cuidados, lactantes, candidatos sabatistas (que por questões religiosas só podem realizar a prova após o por do sol de sábado) podem acessar o atendimento especial. No escopo deste artigo daremos destaque ao atendimento especial destinado às pessoas com deficiência.

A oferta de atendimento especial no PISM intenta cumprir os dispositivos legais que regulamentam as políticas de acesso ao ensino superior, a saber, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996 (MEC, 1996), e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Tais documentos, entre outras determinações, indicam que as instituições de ensino superior devem oferecer condições básicas para que os candidatos com deficiência participem dos processos seletivos com condições de acessibilidade. Dentre as determinações, estão: instalar Banca Especial para conduzir o atendimento especial; disponibilizar o edital em Libras; informar, no edital, os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que poderão ser utilizados durante a realização das provas, bem como disponibilizar um formulário para que o candidato registre as suas necessidades; oferecer provas acessíveis de acordo com a deficiência de cada candidato (deficiência visual e/ou auditiva, por exemplo); permitir dilatação do tempo para a realização das provas, de acordo com a demanda dos candidatos; flexibilizar os critérios de correção das provas discursivas e da redação dos candidatos com deficiência, principalmente auditiva, entre outras (BRASIL, 2015; MEC, 1996).

Em sua pesquisa de mestrado VEIGA (2020) realizou um estudo sobre o atendimento especial no PISM, demonstrando através de um cuidadoso levantamento bibliográfico e uma pesquisa documental que não existia na UFJF nenhum estudo voltado para analisar essa temática. Em seus achados, Veiga (2020) constatou que as solicitações pelo atendimento especial estão previstas nos editais do PISM desde a sua primeira edição, no ano 2000, quando contemplava apenas os candidatos com “deficiência física” e aqueles em condições graves de saúde. Além disso, as solicitações deveriam ser requeridas, presencialmente, junto à Coordenação dos Programas de Ingresso (COPESE/UFJF, 1999). No ano seguinte o procedimento seguiu os mesmos moldes dos anos anteriores.

No ano de 2002 houve a primeira modificação no atendimento especial, expandido esse serviço a todos os candidatos com deficiência e não apenas aos com deficiência física. Entre os anos 2002 e 2006, o atendimento especial permaneceu com as mesmas características no que se refere aos seus destinatários. A principal diferença foi que ao invés dos candidatos solicitarem esse atendimento à COPESE, passou a fazê-lo junto a Central de Atendimentos da UFJF.

Importa ressaltar que até o ano de 2006 não havia sido constituída formalmente uma equipe de coordenação do atendimento especial e os serviços oferecidos aos candidatos para a realização das provas se restringiam a oferta de salas e mobiliário acessíveis, oferta de leitor e transcritor para candidatos com deficiência visual e horário de prova especial para os candidatos sabatistas. Nesse contexto ainda era um serviço bastante precário.

Foi no ano de 2007 que o atendimento especial do PISM passou a conferir uma especificidade de gestão no processo seletivo, sendo constituída, à época, uma equipe para coordenar esse trabalho. A partir desse ano, a forma de solicitação desse serviço, a diversidade de ofertas de recursos de acessibilidade e os registros em relação aos candidatos em atendimento especial passaram a ser melhor organizados e sistematizados.

O levantamento do histórico do atendimento especial do PISM realizado por Veiga (2020) demonstra uma evolução significativa, do ponto de vista quantitativo, no número de candidatos que solicitam esse serviço.

Com os relatórios elaborados pela coordenação do atendimento especial a partir de 2007 foi possível realizar um histórico da sua evolução. Veiga (2020) identificou que na edição do PISM de 2007 os seguintes dados: 30 candidatos solicitaram atendimento especial, sendo que destes 11 eram sabatistas e apenas 06 eram pessoas com deficiência. Os demais eram candidatos que apresentavam alguma condição de saúde que demandava maiores cuidados. Outro aspecto relevante é o número de pessoas envolvidas no atendimento especial. Entre equipe de coordenação, fiscais e aplicadores de prova foram envolvidas 38 pessoas. A única orientação que esses trabalhadores receberam ocorreu em duas reuniões, onde foram passadas informações básicas sobre a condição de cada candidato.

No ano 2008, sob a coordenação da mesma equipe, o atendimento especial atendeu 39 candidatos. Desse total, foram identificadas que 28 eram pessoas com deficiência. Tal fato pode ter se dado em virtude das modificações ocorridas no atendimento especial, oferecendo aos candidatos mais recursos de acessibilidade, com a disponibilização de um formulário para solicitação do atendimento especial no ato da inscrição. Além disso, o edital trouxe maiores esclarecimentos quanto à documentação necessária à solicitação do atendimento especial (UFJF, 2008).

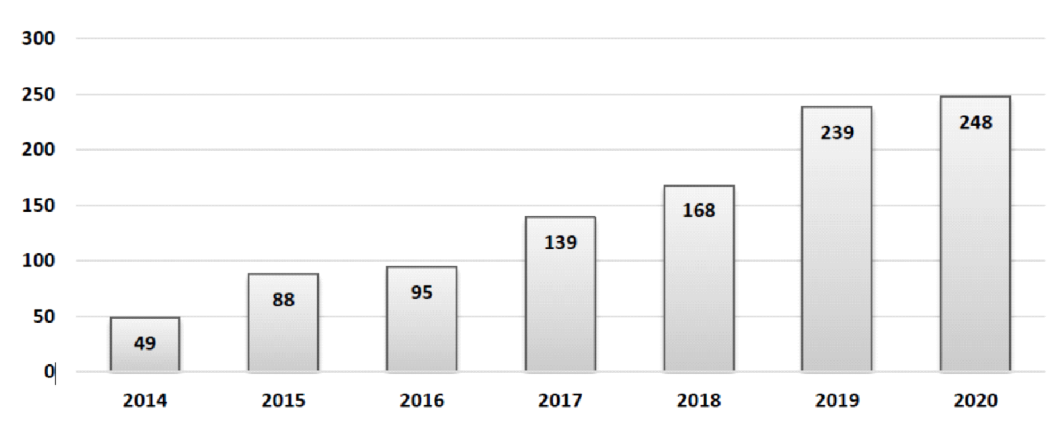
Em 2009, pelos registros levantados na COPESE, o número de solicitações de atendimento especial relativas às pessoas com deficiência foi 19.

No período entre 2010 e 2017, sob uma nova coordenação, o atendimento especial no PISM manteve-se nos mesmos moldes dos anos anteriores, entretanto, segundo levantamento realizado por Veiga (2020), não foram encontrados relatórios com registros dos atendimentos. Esse *gap*, infelizmente, não nos permite ter uma dimensão mais adequada do quanto foi crescendo a demanda por esse serviço.

A retomada dos registros ocorreu em 2014, contabilizando um total de 49 solicitações por atendimento especial, representa um número significativamente maior do que as 19 solicitações em 2009. O número de solicitações por atendimento especial nos anos subsequentes até a última edição em 2020 teve um crescimento expressivo.

Entre os anos 2014 e 2020 temos presenciado um aumento crescente de demanda pelo atendimento especial do PISM, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - DEMANDAS PELO ATENDIMENTO ESPECIAL DO PISM 2014 -2020



Fonte: VEIGA, 2019.

Do ponto de vista qualitativo, as maiores mudanças da oferta do atendimento especial ocorreram a partir de 2016. Conforme informações retiradas dos relatórios elaborados pela coordenação do atendimento especial, o formulário de solicitação de atendimento especial foi aperfeiçoado, com campos específicos para os candidatos assinalarem suas necessidades especiais e recursos necessários para a realização das provas (UFJF, 2016). Quanto aos recursos disponíveis para a realização das provas, foram disponibilizados: dilatação de tempo para a realização das provas, leitor, transcritor, prova em braile, prova ampliada, lupa, reglete e punção, máquina de perkins, soroban, cubarítmico, intérprete/tradutor de Libras, possibilidade do uso de aparelho auditivo ou de implante

coclear, salas acessíveis com rampas ou elevadores, carteiras e cadeiras em tamanhos maiores, mesa adaptada para uso de cadeira de rodas, suporte para provas e computador. Além desses recursos, os candidatos puderam registrar outras demandas e demais observações sobre a sua condição especial e/ou deficiência (UFJF, 2016).

Quanto à equipe que atuou no atendimento especial no ano de 2016, diferente do que aconteceu nos anos anteriores, foram incorporados profissionais especializados para atender os candidatos. Compôs a equipe, além da coordenação e fiscais/aplicadores, 03 fonoaudiólogos, 02 pedagogos especialistas em educação especial, 01 psicólogo. As reuniões de orientação que aconteceram com a equipe nos anos anteriores, deixaram de existir, ficando a cargo da coordenação de cada setor de realização das provas, o fornecimento de orientações para os trabalhadores.

O aumento da demanda por atendimento especial no PISM foi impulsionando mudanças no sentido de aperfeiçoar o processo de trabalho da equipe, desde modificações significativas no edital, que passou a ter, a partir de 2017, um capítulo dedicado ao atendimento especial, até à informatização do processo de solicitação desse atendimento, que desde 2018 vem sendo realizado *on line*, por um sistema elaborado especialmente para este fim. Outra mudança significativa no processo se deu em relação à coordenação do atendimento especial, que deixou de ser realizada por servidores ocasionalmente convidados para exercer essa função e passou a ser uma das atribuições do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), criado em 2018 e, desde então, responsável pela coordenação do processo. Os recursos e apoios oferecidos aos candidatos com deficiência que vinham sendo disponibilizados desde 2016 se mantiveram e na última edição do PISM 2020, foi acrescentada a possibilidade dos candidatos cegos realizarem a prova no computador, com a utilização de *softwares* de leitura. Além disso, todos os candidatos que solicitam atendimento especial tem a dilatação do tempo para a realização da prova de uma hora a mais.

No ano de 2018 a formação da equipe que atua no atendimento especial foi retomada. A coordenação organiza um encontro de formação, onde esclarece como se processa o atendimento especial e quais são as especificidades desse trabalho. Nessa mesma formação também são passadas orientações aos trabalhadores que atuam como letores e transcritores. Importa destacar que a retomada do processo de formação da equipe foi avaliada de forma positiva, entretanto, ainda é insuficiente, posto que se

constitua de apenas um dia. Aliás, essa foi uma das fragilidades que Veiga (2020) apontou. Ao entrevistar fiscais que atuaram na última edição do PISM, a autora constatou que os entrevistados, de forma unânime, consideraram que um dia de formação não é suficiente e que seria necessário um curso de curta duração para capacitar melhor a equipe, em especial àqueles que atuam como ledores e transcritores.

Frente ao histórico do atendimento especial do PISM é evidente que o crescimento significativo da demanda por esse serviço, juntamente com a postura assumida pelo NAI na condução desse processo vem provocando a instituição no sentido de, a cada ano buscar novas formas de proporcionar maior acessibilidade aos candidatos com deficiência. Os limites para que o programa de seleção misto seja plenamente acessível são grandes e se evidenciam, sobretudo, no formato da prova.

Sobre o formato da prova e seu processo de elaboração cabe ressaltar que, a despeito de todos os recursos oferecidos aos candidatos com deficiência, as provas ainda representam uma barreira para os candidatos, quando trazem em seu corpo textos muito longos, o que para candidatos com deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista, por exemplo, representa um dificultador; muitos gráficos e figuras, o que para pessoas cegas representa uma barreira, mesmo com os recursos oferecidos; questões dissertativas cujas respostas em língua portuguesa, representam uma dificuldade para os estudantes surdos, considerando que para esses sujeitos o português é a segunda língua e a fluência na escrita é bem diferente da de um ouvinte... Esses são apenas três exemplos que ilustram alguns desafios enfrentados pelos candidatos. Além disso, durante o processo de elaboração das provas, não há envolvimento da equipe de coordenação do atendimento especial com as bancas de elaboração de questões. Essa é uma grande fragilidade, considerando que se houvesse uma articulação entre as equipes no momento de elaboração da prova, os professores poderiam ser orientados a elaborar questões dentro da lógica do desenho universal para a aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015), de modo a ampliar acessibilidade curricular, minimizando possíveis barreiras como as que citamos anteriormente.

Sabemos do grande desafio que é elaborar uma prova, em um processo seletivo como o PISM, em que milhares de jovens estão envolvidos. Sabemos ainda que quando entra em jogo a acessibilidade para as pessoas com deficiência os desafios se potencializam se considerarmos as especificidades que os candidatos com deficiência apresentam. Esse é

um dilema para o qual não temos, ainda, uma resposta. O que sabemos é que essa é uma discussão que precisa ser realizada pelas instituições de ensino superior, que também tem os seus processos seletivos específicos.

A Universidade Federal de Juiz de fora e os processos de inclusão no contexto da permanência

Após o acesso do estudante com deficiência na UFJF, deparamo-nos com o desafio de garantir sua permanência. Os desafios são múltiplos e interseccionais; podem estar associados a barreiras físicas e arquitetônicas, visto que o campus da UFJF está situado em um espaço não plano e que suas edificações necessitam de adaptações e manutenções constantes. A UFJF dispõe de transporte coletivo que circulam no campus e possibilitam maior mobilidade da comunidade acadêmica, no entanto, nem todos os veículos são adaptados. As barreiras curriculares e comunicacionais têm sido minimizadas com contratação de intérpretes de Libras para alunos surdos e acompanhamento acadêmico para estudantes que necessitam de forma contínua de adaptações de recursos. A diretoria responsável pela imagem institucional tem se empenhado em produzir vídeos com tradução em Libras para garantir o direito à informação aos estudantes e servidores surdos. A Pró-Reitoria de Graduação e Diretoria de Ações Afirmativas e o Núcleo de Apoio à Inclusão vêm se empenhando em garantir condições de inclusão tecnológica, adquirindo equipamentos que permitam maior interação e superação das barreiras de participação e de aprendizagem.

E quanto às barreiras atitudinais? Essas são as mais subjetivas e complexas de superar, visto que estão vinculadas aos valores e concepções de cada pessoa em relação ao outro. Tem sido comum ouvirmos questionamentos sobre a finalidade de determinada disciplina para estudantes com deficiência ou ainda comentários sobre o despreparo do professor do ensino superior para lidar com essa problemática. Por outro lado, deparamo-nos com colegas dotados de grande sensibilidade pedagógica e que desejam aprimorar seus conhecimentos e repertórios didáticos para oferecer condições concretas de aprendizagem para todos os estudantes.

Como se vê, as realidades são múltiplas, nesse sentido temos buscado disponibilizar condições de oferecer suporte aos docentes e técnicos. Sabemos que cursos de formação

continuada são importantes no processo de inclusão, mas os professores têm apresentado demandas urgentes na busca de obter respostas e soluções imediatas para o estudante que se encontra na sala de aula, para isso temos nos colocado à disposição para conversas com potencial formativo e possíveis estudos de caso, envolvendo professores e coordenação de curso.

Cientes de que tal estratégia pode não ser suficiente, no contexto de uma universidade com quase 20 mil estudantes, reconhecemos a necessidade de empenho na construção de políticas, culturas e práticas de inclusão no ensino superior e na articulação de propostas intersetoriais que identificam barreiras institucionais, para então saná-las coletivamente. Esse tem sido o principal objetivo do Núcleo de Apoio a Inclusão, criado no segundo semestre de 2018.

O que seria a construção de culturas, políticas e práticas? Tais dimensões são apresentadas no Index para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011), material que tem servido de base para a construção de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Vale dizer que, em termos práticos, o Index pode ser adaptado a qualquer instituição e utilizado com qualquer ator social. No contexto da UFJF, podemos considerar que a dimensão das culturas refere-se a valores que temos e justificativas que usamos no combate às exclusões. No que tange ao âmbito das políticas faz referência não apenas às conhecidas políticas públicas, como também abrange toda intenção expressa que tem por objetivo orientar e organizar ações. Políticas refletem decisões tomadas e geralmente implicam em planos de ação. A das práticas diz respeito às práticas e ações pessoais e sociais propriamente ditas, se referem a tudo que se faz no cotidiano das instituições (SANTIAGO; SANTOS, 2015).

Nossa proposta com base nesse referencial têm sido formar equipes de trabalhos intersetoriais e promover discussões no intuito de demonstrar que o processo de inclusão demanda envolvimento e responsabilidade coletiva. Muitas ações têm sido realizadas no cotidiano de cada sala de aula, de cada departamento e instituição, a tarefa que se coloca é como fazer com que ações isoladas se tornem ações institucionais voltadas para a inclusão? Ainda precisamos caminhar bastante!

Considerações finais

O trabalho que vem sendo realizado pela UFJF no atendimento especial do PISM tem permitido que a instituição intensifique as reflexões sobre a inclusão no ensino superior. As políticas de ingresso são, apenas, parte do desafio de constituição da cultura de inclusão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Como já destacado, não foi possível, por diferentes limitações, atender a todas as demandas apresentadas por candidatos e candidatas que apresentam diferentes situações ao atendimento especial do PISM. Tais limitações vinculam-se, igualmente, a diversas questões da gestão acadêmicas e financeiras das IES.

Os avanços destacados nesse estudo de caso corroboram com outras ações inclusivas, quais sejam: reserva de vagas específicas para surdos no curso de letras libras; aquisição de equipamentos para ampliação do atendimento a estudantes com deficiência; criação do núcleo de apoio à inclusão; criação do setor de intérpretes em Libras; organização de formação continuada a docentes e técnicos, entre outros.

No atendimento especial às pessoas com deficiência há limitações que ainda precisam ser superadas. A aquisição de equipamentos e o desenvolvimento de novas metodologias para desenvolvimento das avaliações são necessários. É importante também ampliar a capacitação das pessoas envolvidas no processo, principalmente as que atuam fora do Campus sede da UFJF.

Nesse sentido, a oferta do atendimento especial, tem se configurado também num importante momento formativo. Apesar da necessidade de ampliação da formação de quadros para atendimento das demandas no ato da realização das provas, as capacitações já realizadas têm mobilizado servidores e estudantes, com sensibilidade e interesse para a cultura da inclusão.

Também, como já mencionado, a oportunidade no contato com pais e responsáveis no dia de realização das provas, tem possibilitado a UFJF um maior conhecimento das realidades dos e das estudantes que requerem atendimento especial e que ingressarão na universidade. Isso tem possibilitado ações de planejamento pedagógico, financeiro e administrativo em relação às políticas de ingresso e permanência de estudantes com deficiência na UFJF.

Para concluir, o processo de ingresso praticado na UFJF tem possibilitado pensar que as estratégias de acesso precisam ampliar as políticas de permanência com condições de aprendizagem e participação para todos os estudantes, assim como estabelecer culturas e

práticas orientadas em uma perspectiva intersetorial que nos possibilitam trabalhar de forma colaborativa, com a compreensão de que o processo de inclusão no ensino superior é responsabilidade de toda a comunidade acadêmica.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão em educação**: desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Aviso Circular nº 277**, de 08 de maio de 1996. Brasília, DF, 08 maio 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso: em 12 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NUNES, C., MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 25 de mar. 2020.

SANTOS, M. C.; SANTOS, M. P. dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão**: desafios em questão. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. 485 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. **Edital Módulo I do Pism**. Juiz de Fora, MG, 27 set. 1999.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. **Edital Concurso Vestibular 2009 Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism**. Juiz de Fora, MG, 01 set. 2008b. Disponível em: http://www.ufjf.br/antenido/files/2011/05/Edital_Vestibular-2009.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. **Edital nº 04/2016 Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism**. Juiz de Fora, MG, 06 set. 2016b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/wpcontent/uploads/sites/42/2016/08/Edital-PISM-2017-Final2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em: 20 nov. 2019.

VEIGA, C. L. da. **Compreendendo os desafios do Atendimento Especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2020.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: bookman, 2001.

Data do envio: 03/04/2020

Data do aceite: 13/05/2020.



FLORESTAN FERNANDES E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA LEITURA DE RESISTÊNCIA

FLORESTAN FERNANDES AND THE BRAZILIAN UNIVERSITY: A RESISTANCE READING

Heriédna Cardoso Guimarães¹⁶

Resumo

Este trabalho propõe, a partir do diálogo entre a obra sociológica e educacional de Florestan Fernandes e aspectos da realidade educacional brasileira, em especial os ataques à universidade brasileira na atualidade, a construção de uma leitura de resistência aos descaminhos propostos para o ensino superior no Brasil. Como primeiro momento apresento uma síntese do cenário educacional brasileiro, enfatizando os silenciamentos impostos ao campo educacional e sequencio com a justificativa para a escolha do intelectual, sociólogo e professor Florestan Fernandes. No bojo da ampla contribuição de Florestan destaco o livro “Universidade brasileira: reforma ou revolução?”, os escritos acerca do padrão de escola superior brasileiro, como leituras propícias à compreensão e à construção de resistências aos retrocessos educacionais que estamos experienciando.

Palavras-chave: Universidade. Florestan Fernandes. Resistência.

Abstract

This paper proposes from the dialogue between the sociological and educational work of Florestan Fernandes, and aspects of the Brazilian educational reality, especially the attacks on the Brazilian university today, the construction of a reading of resistance to the proposals for higher education in Brazil. As a first moment, I present a synthesis of the Brazilian educational scenario, emphasizing the silences imposed on the educational field and following with the justification for the choice of the intellectual, sociologist and professor Florestan Fernandes. In the midst of Florestan broad contribution, I highlight the book “Brazilian University: Reform or Revolution?”, The writings about the Brazilian higher school standard, as readings conducive to understanding and building resistance to the educational setbacks that we are experiencing.

Keywords: University. Florestan Fernandes. Resistance.

¹⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: heriedna@gmail.com. Telefone: (21)99862-9242. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0388-924X>



A universidade brasileira: uma utopia para muitos brasileiros

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (BIRRI apud GALEANO, 1994).

Eduardo Galeano ao falar de uma ideia possível para a utopia propõe-nos, a partir da concepção de Fernando Birri, que é algo que “está lá”, seguimos, mas quanto mais perto chegamos mais passos à frente ela está e assim seguimos caminhando rumo à utopia que nos alimenta subjetivamente. Bela e revigorante é a imagem do caminhar utópico, todavia, quando olhamos para o cenário educacional brasileiro que nós estamos vivenciando, em especial com o movimento político atual, a ideia de que uma educação pública, universal, laica e direito de todos os brasileiros/as aproxima-se mais de uma utopia como propõe Fernando e Galeano, do que de um direito conquistado e garantido.

Brasileiros e brasileiras são partes de heterotopias, espaços-tempos distintos que considerando as ideias de sociedade democrática e exercício da cidadania procuram construir um diálogo, em geral ou majoritariamente, via a política, entre a sociedade e o Estado. Entretanto, o diálogo, em especial os concernentes ao campo educacional e o Estado, em nosso passado recente e presente, ao que parece, já é utopia. Deveria acontecer, mas não acontece. Temos desde o ano 2017 mudanças que mais silenciam do que dialogam com uma educação pública, laica e direito de todos.

Exemplos diretos da ausência de diálogo encontramos no ensino médio via a promulgação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – antiga Medida Provisória nº 746/ 2016 – que altera diferentes artigos da LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -. As alterações no texto da LDB/1996 se concentram mais no Capítulo II que trata da Educação Básica, nos: Artigos 24, 26; com a inserção do Artigo 35 A na Seção IV que trata do Ensino Médio, colocando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como definidora/ norteadora dos “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 1996, s/p); na modificação do Artigo 36 atrelando totalmente o currículo do ensino médio à BNCC e inserindo os quatro “itinerários formativos”, devendo estes serem "organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber” (BRASIL, 1996, sp).

As modificações estendem-se ao Capítulo IV, que trata da Educação Superior, em seu Artigo 44, Inciso IV, submetendo os processos seletivos de acesso ao ensino superior as competências e as habilidades definidas na BNCC e por fim, mas não menos importante, altera o Título VI que trata do profissionais da educação, em seus Artigo 61, Incisos IV e V, incluindo os profissionais com notório saber, e Artigo 62, parágrafo oitavo, que coloca a Base Nacional Comum Curricular como referência curricular para os currículos dos cursos de licenciatura de todo país. Essas mudanças, em especial as concernentes aos profissionais da educação e aos currículos dos cursos de licenciatura limitados pela BNCC, enfraquecem o reconhecimento do exercício docente como uma profissão que necessita de formação específica, que possui características *sui generis*, e incita os professores a vivenciarem uma disputa insana por espaços de trabalho cada vez mais precários, sendo, a precarização dos espaços-tempos do exercício docente e da própria ideia de escola e de universidade, um dos motivos para a inserção e adesão densa por parte do governo ao mercado educacional e as parcerias público-privadas.

No conjunto dos exemplos que cerceiam o diálogo entre os sujeitos que constroem a educação brasileira e o Estado temos o Projeto Escola Sem Partido (PL 7.180/14), também conhecido como lei da mordaza. O site do Movimento Escola Sem Partido (PARTIDO, 2019, s/p), proponente do projeto acima mencionado, sinaliza que um dos motivos para a implementação deste projeto é a construção de “uma sociedade mais justa” ou do combate ao preconceito e justifica esta proposição a partir da afirmação de que professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral. Há também, relativo a este projeto, no texto do Anteprojeto de Lei Federal e Minuta de Justificação - ESP versão 2.0 - justificativas para a descrição dos novos “deveres dos professores”. Dentre estes destaco o “dever” docente de aquiescer à gravação de suas aulas sob o argumento da “garantia de padrão de qualidade”, pois, como exposto no site:

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, par. único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos (PARTIDO, 2019, s/p).

Interessante observar que no contexto das profissões liberais mais reconhecidas no Brasil, óbvio que a categoria docente não está incluída neste campo – considerando todas as discussões que envolvem a profissionalização docente e o nosso espaço de ação historicamente construído, aproximamos mais de proletários do que de profissionais liberais; a tendência ao proletariado é a garantia de perda da autonomia sobre a construção do processo, o que já está sendo realizado com o projeto escola sem partido –, tal proposição seria absurda, haja vista que o “padrão de qualidade” dos serviços prestados é normatizado via conselhos nacionais e não pelo senso comum dos clientes, leia-se no contexto educacional, os pais e alunos.

Ampliando os elementos do conjunto silenciamento da educação brasileira temos: a sugestão de regulamentação do ensino domiciliar via medida provisória (BOND, 2019, s/p); a declaração do ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez de que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica” (FOCO, 2019, s/p); a rejeição em cinco Instituições de Ensino Superior (IES) do primeiro nome indicado na lista tríplice para o cargo de reitor e a indicação em duas IES de nomes que não compunham a lista tríplice, ferindo a autonomia universitária. Importante sinalizar que no dia 24 de dezembro de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União – Edição extra – o texto da Medida Provisória nº 914, que dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Além de indicar os meios legais para a organização do processo de construção da lista tríplice a MP nº 914/2019 em seu Art. 6º determina que o “reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação” (BRASIL, 2019, s/p). E, mais recentemente, a proposta-lei que institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, que é um projeto do Ministério da Educação divulgado pelo atual ministro Abraham Weintraub e pelo secretário de Educação Superior, Arnaldo Lima, no dia 16 de julho de 2019.

O texto, minuta não oficial (BRASIL, 2019), da proposta do Future-se apresenta os três eixos norteadores do programa – 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; 3) Internacionalização – como a solução para o alcance da “autonomia administrativa e financeira” e, conseqüentemente, a diminuição, ou liberação total do Estado, de compromissos relativos à manutenção financeira das Instituições de Ensino Superior (IES). Outra consequência é a adesão total do campo educacional, em seus

diferentes níveis, ao mercado; as IES serão empresas. O alcance da autonomia financeira das IES proposto pelo Future-se terá como preço a perda da autonomia na realização de pesquisas que contemplem elementos da extensão universitária, aspectos locais e comunitários, pois, como disposto no Artigo 2º, ao aderir ao FUTURE-SE, as IFES se comprometem a “utilizar a organização social contratada para o suporte à execução de atividades relacionadas aos eixos previstos” (BRASIL, 2019, s/p), de modo que as metas e objetivos sejam atendidos. As organizações sociais terão a liberdade para escolher, seguindo o argumento de atender os três eixos norteadores, projetos que possam verter em lucro – leia-se, investir em pesquisas que tenham alto potencial de retorno lucrativo, seja via o registro de patentes, vendas diretas de serviços e negociação destas com o mercado direto.

O Artigo 17 é translúcido nesse sentido ao dispor acerca dos deveres das organizações sociais (OS), que são:

[...] I – buscar a implementação da Lei 13.243, de 2016, aumentando a interação com o setor empresarial, no intuito de contribuir com a capacidade inovadora do setor e atender as demandas do setor empresarial por inovação; II – aprimorar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, de nível nacional e internacional, buscando disseminar a cultura da inovação, da propriedade intelectual e da transferência de tecnologia; III – potencializar e difundir o papel das IFES nas atividades de cooperação com os setores público e privado; IV – atrair a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação (P,D & I) nas IFES; V – fortalecer os Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT), nos institutos e universidades federais; VI – facilitar a realização de projetos de pesquisa e desenvolvimento, conjuntamente com universidades estrangeiras, incluindo projetos que incluam empresas brasileiras e estrangeiras nos projetos de P,D&I; VII – promover a contínua interação entre empresas e IFES aptas a produzir pesquisa e desenvolvimento e inovação (BRASIL, 2019, s/p).

O dever mais importante das OSs será fazer o marketing empresarial das IES; a adesão ao Future-se é sinônimo de afastamento da tríade ensino-pesquisa-extensão que norteia a construção da universidade brasileira, sem mencionar os impactos internos entre os docentes efetivos que prestam serviço à OS e docentes contratados, estudantes de graduação e pós-graduação, e disputas por representações de poder possibilitadas pelo ranqueamento gerado pelo e com o marketing empresarial.

Este cenário, delineado pelo conjunto de exemplos de silenciamentos que ratificam a ausência de diálogo entre o Estado e o campo educacional brasileiro, assim

como, o corte no orçamento das IES, os cortes de bolsas da pós-graduação, encaminha-nos a uma ideia de educação pública, laica, universal e direito de todos, e em especial de uma educação superior pública como utopia. A universidade brasileira estará lá, mas permanecerá lá, distante e intocável para a maioria dos brasileiros/as.

Considerando, que a utopia é um alento, mas não o suficiente; que a universidade brasileira é “um todo que agrega uma diversidade de campos do saber, ou seja, uma unidade na diversidade” (PAULA, 2003, p. 53), que não pode ser como O castelo de Franz Kafka, e nós, não devemos ser funcionários do castelo, nem o agrimensor, é possível, a partir da leitura sociológica e educacional construída por Florestan Fernandes, em especial a concentrada na obra *Universidade brasileira: reforma ou revolução* – publicado em 1968 em meio ao período ditatorial, espaço-tempo signo do silêncio para as universidades – encontrar ecos e ideias que nos auxiliem a pensar a atual universidade brasileira que temos e, talvez, construir pontos de resistência em meio aos caminhos que o cenário político nos apresenta.

Florestan Fernandes e sua leitura para o Brasil conservador de seu/nosso tempo

A escolha pelo nome Florestan Fernandes não é ingênua e se justifica por sua rica produção para o campo educacional mesmo ele não se considerando um educador. Para o professor, sociólogo e intelectual Florestan Fernandes “a Educação, quando não é esmagada pela ignorância, é esmagada pela escassez de recursos” (BRASIL, 1991, p. 37) e se olharmos para os cortes que a educação vem sofrendo na atualidade brasileira essa fala que foi realizada no início dos anos noventa (1991) ganha contornos densos de tempo presente. Para ele, precisamos ser mais radicais, pois não basta libertar os oprimidos, precisamos incorporar os excluídos e esta é uma das principais funções das universidades, “a de levar o conhecimento mais avançado àqueles que não tiveram a oportunidade de aprender, àqueles que foram expulsos” (BRASIL, 1991, p. 47).

No discurso apresentado no projeto “Memória Viva da Educação Brasileira” (BRASIL, 1991), iniciado pelo INEP em 1989, Florestan fala sobre a necessidade de cultura para a vida do trabalhador, pois este

[...] tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. Por que os

que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar etc.? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa mesma Educação. O educador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar ao trabalhador adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino (BRASIL, 1991, p. 49).

Nesse mesmo discurso ele nos alerta sobre o caráter salvacionista e diretivo que nós imprimimos às leis e, conseqüentemente, sobre a nossa realidade e nos pede para

[...] fazer um esforço que transcenda à ideia de lei. Se nós nos prendermos muito, como legisladores, à ideia de lei, nós vamos acabar caindo numa cilada, que é velha no Brasil. A lei sempre foi um instrumento dos poderosos, dos que mandam. E os que mandam nunca instituem normas que aumentem o poder dos que são mandados. Criam normas que aumentem o seu próprio poder, sua capacidade de comando. E se nós queremos igualdade, liberdade, solidariedade humana, humanização da pessoa, não-objetificação e não-brutalização da pessoa, nós temos de mudar o eixo do sistema educacional (BRASIL, 1991, p. 57).

Elencar diferentes falas e/ou ideias construídas e apresentadas pelo professor Florestan ao longo de sua vida e que ecoam com diferentes contextos próximos a nós é só um dos modos de ratificar a escolha pelo seu nome, mas que não se esgota. A ideia de que o professor e sociólogo Florestan também era um intelectual é parte dos motivos para a escolha, em especial para tempos sombrios, pois, os ‘homens de cultura’ podem suscitar caminhos e descaminhos, sejam eles de viés ideológicos (ideólogos), expert (técnicos), ou ambos.

Octávio Ianni, na ocasião de sua participação no “Seminário Itinerante: dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores” (CATANI et.al, 1987), realizado na USP no ano 1985, questiona o papel das universidades na formação dos intelectuais, com destaque para o olhar de que o professor, em especial o professor universitário, “em se formando na Universidade e entrando na vida, ‘caindo na vida’, como se diz na gíria, é um intelectual que entra no jogo das forças sociais. Entra no jogo do poder e, é claro, das forças sociais” (IANNI, 1987, p. 48). A fala de Ianni, historicamente contextualizada, remete a um período pós ditadura militar, a uma universidade pós Reforma Universitária de 1968, que precisa olhar para si, repensar novos rumos para formação intelectual e cultural brasileira, para a ciência em nosso país, afinal, o discurso ressonante no período ditatorial foi de que, um país subdesenvolvido como o Brasil

não precisa realizar pesquisa original ou “dedicar-se a uma atividade intelectual mais criativa, porque isso os países mais desenvolvidos” (IANNI, 1987, p. 41) já faziam muito bem.

A herança que temos não se reduz a uma dependência econômica, mas também a uma sujeição cultural, social e, portanto, intelectual, logo, pensar o(s) intelectual(is) no contexto brasileiro é muito importante e Florestan Fernandes é um exemplo emblemático desse intelectual. Sua formação de sociólogo, professor universitário da USP, aposentado via Ato Institucional no período da ditadura, político, publicista e defensor de uma educação pública e de um país democrático, não ficam a desejar neste sentido.

Acerca do conceito de intelectual é importante sinalizar que não há uma única leitura. A relação entre os intelectuais, a política, e o poder possui sua própria história e movimento que se localizam “no cruzamento das histórias política, social e cultural” (SIRINELLI, 2003, p. 232) dos Estados, nações, sociedades e fabricam um caráter polissêmico para o conceito. Norberto Bobbio (1997) coloca que atualmente chama-se de intelectual aqueles homens que em outros tempos eram os homens de cultura, os sábios, doutos, filósofos, literatos, entre outros, que propagavam a verdade via princípios morais e éticos, oscilando entre o programa filosófico da república platônica e a crítica filosófica do século XVIII. Os intelectuais, independente da denominação ou rótulo, sempre existiram, pois onde há poder político, poder econômico, há poder ideológico e este é majoritariamente o campo de ação dos intelectuais.

O poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante. Toda sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes sendo também as relações, ora de contraposição, ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes (BOBBIO, 1997, p 11).

Paralela a existência do intelectual há a discussão sobre a função do intelectual, e esta, retoma aspectos como a diferenciação entre a “prescrição” e a “descrição”. Neste cenário, encontramos proposições como a de Benda, que enxerga a tarefa do intelectual como não política, mas iminentemente espiritual; Mannhein, considera a tarefa intelectual como teórica, porém, essa acaba sendo política porque é do intelectual a função de realizar a síntese ideológica que dá “passagem” as futuras ações políticas; Ortega, agrega à tarefa do intelectual a “função de educar as massas” e, portanto, é tarefa teórica e política; Croce, propõe que é uma tarefa política, todavia, esta política não é “a política ordinária dos governantes, mas a da cultura” (BOBBIO, 1997, p. 34), específica e adaptada ao contexto

social do momento; Norberto Bobbio (1997, p. 77), sinaliza que a sua conduta ideal, se for possível assim pensar, para o intelectual é a de uma “independência na indiferença”, é participar das lutas políticas, porém, sem deixar alienar-se a ponto de ligar-se a uma palavra de ordem, a ponto de perder a capacidade crítica para os rumos do movimento; e Gramsci, olha o intelectual como produto de sua classe, segue o olhar histórico de Mannheim, mas refuta sua ideia de livre intelligentsia (base para o intelectual autônomo) apresentando a separação entre intelectual tradicional e intelectual orgânico. Para Gramsci,

[..] todo grupo social ... nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função (BOBBIO, 1997, p. 131).

Desse modo, Gramsci ratifica a não dissociação entre engajamento político e engajamento cultural; o intelectual é especialista (técnico) e político [especialista + político]. É a partir dessa leitura gramsciana para a função do intelectual que Octávio Ianni considera o professor como intelectual orgânico e que Florestan Fernandes constrói seu olhar sociológico para o Brasil e defende a educação pública e uma universidade brasileira digna desse nome. Para Florestan, a partir de sua posição como intelectual socialista, a relação teoria e prática é indissolúvel, não tem como separar o professor de seu olhar político e nem a educação de sua dimensão política, social e econômica.

Nas palavras de Florestan, é tarefa do educador brasileiro [...] preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que (atenda a) certos fins práticos, com o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, de capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais (FERNANDES apud MATUI, 2001, p. 63). O professor não pode estar alheio a essa dimensão. E, o que é muito mais importante, se ele se colocar do lado da mudança, terá que realizá-la em dois níveis – dentro e fora da escola. Ao seu papel de educador terá que fundir o seu papel de cidadão (OLIVEIRA, 2005, p. 173, destaque do autor).

Retomando as justificativas para a escolha do nome Florestan, é no âmbito de sua produção sociológica que encontramos um olhar para a formação da sociedade brasileira e sua construção; o olhar sociológico construído por Florestan remete à ideia de um Brasil que experiencia na pele, de forma densa, um capitalismo dependente que têm como principal, entre as diversas consequências, uma sociedade que orbita em torno de uma heteronomia cultural, social e econômica. Desse modo, olhar e analisar as posições e ações

da burguesia brasileira, produto do modelo econômico capitalista dependente é fundamental, pois, o próprio capitalismo em si já gera lucro, acúmulo de riqueza, crescimento da desigualdade social, alto número de assalariados e predomínio de propriedades privadas, além da pouca intervenção econômica do Estado, e, a burguesia local, no caso dos países que estão condicionados à condição de capitalismo dependente como o Brasil, executam um papel fundamental que é a realização de mudanças para que a condição dependente permaneça.

A heteronomia é naturalizada e ratificada pela burguesia conservadora brasileira nos diferentes espaços, sentidos e instituições, de modo que, além da apropriação e expropriação inerentes ao modelo capitalista a classe burguesa brasileira impõe, implementa e desenvolve sobre apropriação e a sobre expropriação capitalista sobre corpos e mentes do proletário brasileiro.

O capitalismo dependente repercute de modo direto nas políticas educacionais, em especial por meio da conformação de uma base produtiva que não pode possuir centros estratégicos de inovação tecnológica e, conseqüentemente, não demanda de modo significativo mão-de-obra com elevada formação acadêmica. Isso ocorre em virtude da natureza mesma dessa dependência fundamental. Conforme Cardoso (1997), o conceito de capitalismo dependente: a) implica, na verdade, relações de dominação que se conjugam: dominação externa e dominação interna. Dominação externa que é abastecida pela dominação interna, a qual se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sobre o trabalho e a massa da população (LEHER, 2007, p. 10).

As repercussões sobre a educação brasileira ficam claras quando observamos a história das universidades brasileiras e aspectos da economia. Não é tema deste texto a leitura de ações econômicas que ratificam o olhar de Florestan, todavia, acontecimentos recentes em nosso país saltam, mesmo que sob interpretação baseada no senso comum. No que se refere a educação, é muito importante pensar que a dependência cultural criada pela condição de capitalismo dependente e adensada via a heteronomia cultural possui raízes profundas e quase invisíveis, ou melhor esquecidas; as escolas superiores foram exemplo de uma condição subserviente a uma dependência cultural. Uma escola voltada para si mesma e dedicada a formação de profissionais liberais fruto da burguesia brasileira. O ensino médio sem identidade com o mercado de trabalho e muito aquém de uma formação cultural de classe; a criação de uma universidade particular em cada esquina das cidades.

Para Florestan, o problema não é utilizar os valores, interesses ou conhecimentos externos, sejam europeus ou dos Estados Unidos, como instrumentos de análise para se pensar a ausência de autonomia ou a possibilidade de construção de uma condição intelectual autônoma perante as culturas europeias e americanas, mas, sim, não nos atentarmos às “maneiras de interligá-los” à nossa cultura, de modo que não internalizemos “valores e disposições subjetivas de núcleos civilizatórios que nos dominam. Esta é uma forma de domínio (cultural), que é fortalecedora do outro lado deste mesmo domínio (econômico)” (CARDOSO, 1996, p. 106).

Lamentavelmente, a realidade que nos salta aos olhos é a de que um momento de descuido ou, pode-se dizer, uma negligência consentida, aconteceu no passado sob o signo desenvolvimentista a todo custo e permanece, haja vista, que temos 12,8 milhões de desempregados (GARCIA, 2019, s/p), um aumento de 25% no número de população subocupada, uma reforma da previdência que silencia os direitos trabalhistas, a indução para a extinção de agências de fomento de pesquisa, a tentativa de entrega das universidades as administradoras, sendo, tudo isso natural para uma nação que está em crescimento (sic). O crescimento é mais no campo do desconhecimento do que na economia; é realmente a naturalização de uma cultura e modelo societal externo que não cabe nos trópicos que vivemos. A educação nesse cenário está subjugada à condição de aparelho de reprodução e ampliação ideológica do Estado, mas o Estado brasileiro, historicamente, atende primeiro aos propósitos da burguesia brasileira e por isso a educação das massas sofre sanções quando busca não reproduzir totalmente os ditames culturais externos e pseudo desenvolvimentistas. É, conscientes dessa realidade educacional, pautada na ausência de diálogo e na criação de sanções, que a leitura do livro *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?*, destacando temas comuns à maioria dos capítulos, auxilia-nos a pensar acerca de aspectos que tem tornado a educação brasileira pública, laica e democrática uma utopia.

O livro - Universidade brasileira: reforma ou revolução?

Universidade brasileira: reforma ou revolução? – é um livro construído a partir de conferências realizadas por Florestan Fernandes nos anos 1967 e 1968, “no contexto da discussão das reformas de base ou reformas de estrutura” (FERNANDES, 1979, p. vii) para

a universidade e como tentativa de resistência à perda do espaço político para o regime ditatorial. Florestan coloca no prefácio da segunda edição que esse livro é uma obra menor na sua produção intelectual, todavia, sua relevância e atualidade não se deve ao dados quantitativos que apresenta sobre a universidade, número de matrícula, de concluintes, de cursos oferecidos, no fim dos dos anos sessenta, mas sim, à sua potência reflexiva no que se refere ao alerta de que ações ou reformas que sigam ideias conservadoras recaem na manutenção de antigos e consolidados estereótipos institucionais e sociais, lembrando-nos, que nem toda mudança é no sentido positivo.

O livro está organizado em duas partes, a primeira – O diagnóstico da situação – com cinco capítulos e a segunda – Os sentidos da “Reforma Universitária” – com quatro capítulos. Os cinco capítulos iniciais versam entre dados quantitativos sobre a universidade brasileira dos anos finais da década de 1970, a diferenciação entre escolas superiores e universidades, a discussão sobre a relação entre universidade e desenvolvimento e a gratuidade no Ensino Superior, ampliando o olhar para a gratuidade do ensino como privilégio social. Os quatro capítulos da segunda parte discutem a reforma universitária e mudança social, a reforma consentida, o caso da Universidade de São Paulo e a relação entre universidade e pesquisa. O último texto do livro é um apêndice – A universidade ambígua –; este texto é uma resenha crítica escrita por Florestan sobre o livro A universidade necessária de Darcy Ribeiro.

Ao longo destes dez textos os temas Escola Superior e desenvolvimento, ambos associados à universidade, são recorrentes. O padrão brasileiro de Escola Superior aparece em diferentes partes do livro, pois como propõe Florestan, não é possível “explicar como surgiu esse padrão” (FERNANDES, 1979, p. 55.), mas para pensarmos a universidade brasileira é necessário compreender as consequências deste padrão e até abandoná-lo.

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais raras e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 1979, p. 55-56).

As Escolas Superiores não foram instituições com grande corpo técnico ou orçamento livre, foram também reféns de uma sociedade de classes que considera a educação como privilégio, e, portanto, distante da maioria da população. A dedicação da escola superior às profissões liberais para antes de ser o reflexo do conservadorismo da burguesia brasileira era também um modo de não tornar a educação, o exercício docente, um meio de ação econômico e socialmente aceitável, pois o advogado, o engenheiro, o médico priorizava as demandas dos escritórios para depois atender as atividades docentes nas escolas superiores e universidades conglomeradas. A cátedra centralizava as possibilidades de barganha do conhecimento e da produção científica que era possível. Uma vez obsoleta a estrutura das escolas superiores e a realização das reformas no Governo Castelo Branco (reformas no papel) a cátedra abre espaço para os departamentos e institutos, o que não significa abertura para uma universidade que se preocupa com a produção científica que modifique a condição intelectual dependente que nos perpassa. A herança colonizadora, escravocrata e da primeira república quando ressignificadas pelo desenvolvimentismo e pelo movimento ditatorial não foi modificada em seu cerne, mas, sim, reconfigurada em um modelo educacional onde o público e o privado coexistem e não produzem uma ideia de educação para todos dotada de sentido claro.

No bojo da ausência de sentido busca-se uma educação para o desenvolvimento e uma universidade inventiva que possibilite tal feito, inclusive via a autonomia financeira – leia-se, future-se –; todavia, como coloca Florestan, a construção de uma universidade – multifuncional e integrada – deste tipo requer uma desalienação cultural, de modo que “por trás desse tipo de instituição [...] está a passagem de um estado de dependência cultural relativa para um estado de autonomia cultural relativa” (FERNANDES, 1979, p. 85). A autonomia cultural relativa e, portanto, universitária, requer o diálogo fluente com o externo, mas não na condição difusionista, e sim com a produção original de saber nos campi universitários, e via o controle que parte de dentro e não é imposto de fora.

Concomitante à necessidade de mudança no campo subjetivo nacional temos a questão do financiamento das universidades. Como manter a mudança? Florestan deixa claro que “sem o mínimo de recursos em uma escala constante ou crescente de progressão, o Brasil nunca produzirá uma mentalidade educacional média e conhecimentos científicos ou tecnológicos para lutar contra os efeitos adversos do subdesenvolvimento” (FERNANDES, 1979, p. 92) e superar a condição dependente. Uma opção é a fixação de

alíquotas sobre algumas rendas do Estado, ou a criação de um imposto especial para a educação; a participação privada, a cobrança de mensalidades, não resolve o problema de financiamento de uma universidade para o desenvolvimento. É necessário a opção por uma educação democrática em todos os sentidos e níveis, e esta precisa ser iniciada pela classe burguesa brasileira. Esta opção não é do Estado, pois este reproduz a ideologia desta classe conservadora, que ratifica e amplia a desigualdade, que carrega traços densos de preconceito escravocrata e cultural, haja vista, que não aceita a pluralidade cultural, social, econômica e de nação que é o Brasil. O truncamento educacional que experienciamos é só uma das diferentes formas de ação para manter o status da classe burguesa, afinal, mesmo tendo a construção do apartheid educacional nos governos dos anos 2000 é difícil aceitar que os campi universitários são plurais como a nação brasileira.

Olhares que tentam resistir...

A reforma universitária de 1968 foi a reforma do silêncio, da docilidade dos corpos, do arrefecimento da capacidade de luta da categoria docente e dos estudantes. Florestan, “ao revés de Paulo Prado”, escreve que

[..] numa terra radiosa, vive um povo alegre em eterna servidão. A reforma universitária não nos libertará dessa servidão. Mas nos poderá ensinar os caminhos intelectuais e políticos que permitirão conquistar a própria liberdade intelectual e política, condição moral para extinguir todas as formas de servidão, internas e externas, que metamorfoseiam uma terra radiosa e um povo alegre numa realidade triste (FERNANDES, 1979, p. xxii).

Parafraseando Florestan, cabe-nos perguntar: o Future-se é um programa que poderá nos ensinar os caminhos intelectuais e políticos que permitirão conquistar a própria liberdade intelectual e política dentro e fora das universidades? Pelo exposto no decorrer deste texto é possível dizer que não. Entretanto, não podemos deixar que a universidade pública, totalmente gratuita, laica e democrática seja perdida antes mesmo de ser conquistada; é urgente que pensemos pontos de resistência, não só para os ataques a ela direcionados, mas contra todos os modos de silenciamento que a educação brasileira vem sofrendo.

Florestan nos alerta que as leis organizadas e sancionadas em países que vivem sob a experiência de heteronomia cultural, moral, social e econômica como o nosso Brasil, uma

heteronomia intensa e acrítica, são leis organizadas e sancionadas pela classe burguesa e esta não vai ampliar e melhorar a qualidade e o acesso à educação para as massas, para a maioria da população. Essas leis tendem a ampliar as desigualdades sociais e ratificar os estereótipos meritocráticos que em nada correspondem à realidade de nosso país, não há mérito quando não há condições democráticas de acesso, permanência e construção de estabilidade a longo prazo.

Outro alerta de Florestan, que passa despercebido, mas é muito atual e importante, está relacionado à construção histórica do modelo de universidade brasileira e suas mudanças para permanecer como era. Ao discutir a mudança como uma possibilidade de afastamento do sinônimo de progresso, de evolução e crescimento, Florestan apresenta a possibilidade de olharmos a mudança como uma maquiagem contextual e momentânea e por isso não dialógica com o contexto social que a rodeia, sendo este, o destino das universidades a partir da adesão ao Programa Future-se; o future-se é o 'novo', a 'mudança', que traz para a universidade multifacetada que temos o antigo padrão de escola superior brasileiro, onde o profissional liberal dá aulas de vez em quando e não se assume professor em uma sociedade dependente cultural e social como a nossa.

É caracterizada como pioneiro na obra sociológica de Florestan a construção e produção de uma sociologia brasileira, voltada para os brasileiros e que foi realizada a partir e com o espaço universitário que ele dispunha. Este legado não pode ser perdido, e mais importante, este modo de pensar a relação entre a universidade e a sociedade não poder ser silenciado, por mais que forças militares e paramilitares trabalhem para tal. Entregar as universidades e seu fazer intelectual ao mercado, à subserviência do capital neoliberal no sentido acrítico total é admitir a derrota e a naturalização de que somos incapazes de construir uma rede de produção e diálogo científico autônomo, é naturalizar que as desigualdades e singularidades que o território brasileiro compõem são invisíveis e silenciáveis via a exclusão daqueles que nunca foram parte da nação higienizada pela colonização.

Fiquemos atentos e críticos à exclusão que a economia e a educação brasileira estão fazendo e ampliando no território, pois, a universidade pública e laica, que deveria ser um dos polos da crítica, está sendo sucateada e silenciada por dentro via o programa Future-se, o Projeto Escola Sem Partido, entre outros que são mantidos e idealizados por intelectuais brasileiros que servem a lógica conservadora de sua classe, a classe burguesa

brasileira, que ao contrário da europeia não admitiu que o cidadão que sofre a expropriação maciça de sua força de trabalho precisa ter acesso à educação, saúde, cultura para sobreviver como sujeito/indivíduo que trabalha e consome.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea; tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- BOND, Letycia. MP do ensino domiciliar deve ser editada até 15 de fevereiro, publicada em 06 fevereiro 2019. **Agência Brasil** – Brasília, s/p, 2019. Disponível em <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-02/mp-do-ensino-domiciliar-deve-ser-editada-ate-15-de-fevereiro>. Acesso em 23 agosto 2019.
- BRASIL. Medida Provisória Nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. **Diário Oficial da União** – Edição Extra, publicado em 24 de dezembro 2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em 13 abril 2020.
- BRASIL. **Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras** – FUTURE-SE. 2019. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Programa+Future-se/c762b108-c424-4b03-8bee-f521e7c5e3f0?version=1.0>. Acesso realizado em 25 agosto 2019.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, publicado em 23 dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 de abril 2020.
- BRASIL. **Florestan Fernandes**. Brasília, MEC/INEP, 1991. (Coleção Memória Viva da Educação Brasileira, v. 1).
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Idéias** (Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp). Campinas, v. 4, n. 1-2, p. 99-114, 1997
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, pp. 89-128, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40141996000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 18 outubro 2019.
- CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores**. – São Paulo: Editora Brasiliense, 2º ed., 1987.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. Ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FOCO, Congresso. Universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da Educação, publicada em 30 janeiro 2019. **Site Congresso em Foco**. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em 24 agosto 2019.

GALEANO, Eduardo. Las palabras andantes? **Siglo XXI**, 1994. Extraído de <https://www.revistaprosaveroarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>. Acesso em 13 outubro 2019.

GARCIA, Diego. Desemprego cai, mas renda média diminui e crescem trabalhadores informais, publicada em 31 julho 2019. **Site Folha de São Paulo**. Disponível em [https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/taxa-de-desemprego-cai-e-fica-em-12-no-segundo-trimestre-de-2019.shtml#targetText=IBGE%20diz%20que%2012%2C8,trabalhadores%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20carteira%20assinada&targetText=A%20taxa%20de%20desemprego%20no,quarta%20feira%20\(31\)](https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/taxa-de-desemprego-cai-e-fica-em-12-no-segundo-trimestre-de-2019.shtml#targetText=IBGE%20diz%20que%2012%2C8,trabalhadores%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20carteira%20assinada&targetText=A%20taxa%20de%20desemprego%20no,quarta%20feira%20(31)). Acesso em 18 de outubro 2019.

IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2. ed, 2011.

LEHER, Roberto. PAC, educação e heteronomia cultural. **Revista de Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, pp. 9-33, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129121002>. Acesso em 18 outubro 2019.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan**. São Paulo, Cortez (Coleção Questões de nossa época, vol. 90), 2001.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível no portal MEC/Domínio Público/Coleção Educadores.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

PAULA, Maria de Fátima de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 8, n. 4, 11, pp. 53-66, 2003. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1245/1235>. Acesso em 11 abril 2020.

PARTIDO, Escola Sem. Projeto do Programa Escola Sem Partido. **Site Escola Sem Partido**. s/p, 2019. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em 24 agosto 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**; tradução Dora Rocha. – Rio de Janeiro: FGV, 2. ed. 2003, pp. 231-269.

Data do envio: 26/03/2020

Data do aceite: 21/05/2020.

APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RACISMO EM DISCUSSÃO

APPROACHES BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL: RACISM IN DISCUSSION

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹⁷

Mariana Peres¹⁸

Raquel Ludovino¹⁹

Carina Freire²⁰

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as experiências do 7º Ciclo de Cinema e Diversidade, em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, uma localizada na Zona Norte e outra na Zona Sul da cidade, em turmas do 8º e 9º ano, com o tema Racismo. Apoiando-se numa perspectiva ampla da inclusão, baseamos esta ação extensionista na reflexão sobre assuntos atuais que são negligenciados, mas que devem ser abordados de maneira dialógica nas escolas. A partir dos relatos dos estudantes, percebemos que a luta coletiva por uma educação antirracista é fundamental e só será efetivada se, no lugar de silenciamentos, omissões, opressões e dores, promovermos ações pedagógicas inclusivas, reflexivas e participativas, para que os privilégios sejam repensados e os preconceitos sejam eliminados.

Palavras-chave: Inclusão. Extensão. Universidade. Escola.

Abstract

This article aims to analyze the experiences of the 7th Cycle of Cinema and Diversity, in two Municipal Schools in Rio de Janeiro, one located in the North Zone and the other in the South Zone of the city, in classes of the 8th and 9th grade, with the theme Racism. Considering a broad perspective of inclusion, we base this extensionist action on the reflection on current issues that are neglected, but which must be addressed in a dialogical

¹⁷ Doutora em Educação (PPGE/UFRJ), Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora adjunta da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Coordenadora de Extensão da EEFD-UFRJ. Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (UFRJ). Membro do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). E-mail: michelepsz22@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

¹⁸ Licencianda em Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: marianaperes@ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7585-8026>

¹⁹ Licencianda em Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Estudante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: ludovino91@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9077-981X>

²⁰ Pós Graduanda em Ênfase em Educação Física Escolar (CESPEB/UFRJ), Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física e desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: carinamillen@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6382-5251>

way in schools. From the students reports, we realize that the collective struggle for an antiracist education is fundamental and will only be effective if, instead of silencing, omissions, oppression and pain, we promote inclusive, reflective and participatory pedagogical actions, so that privileges are rethought and preconceptions are eliminated.

Keywords: Inclusion. Extension. University. School.

Introdução

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (FREIRE, 2001, p.83).

Inspiradas por Paulo Freire (2001), acreditamos que a escola é o espaço do incentivo ao questionamento, a crítica, a criação, a proposição, ao diálogo, a construção coletiva e participativa, “articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo”. (p.83). A extensão é parte da base da vida universitária e parte do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conceituada como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 42).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão compõe as diretrizes de extensão universitária (FORPROEX, 2012), juntamente com a interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; impacto na formação do estudante e impacto e transformação social, que visa promover uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage.

Baseada nos princípios de Paulo Freire (1992), a extensão, especialmente nas universidades públicas brasileiras, busca se configurar como uma ação institucional que promove troca de saberes acadêmicos e populares, se distanciando sobremaneira da ideia de transferir ou depositar verticalmente o conhecimento de modo mecanicista, posto que “ O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2006, p. 36).

De acordo com Nogueira (2005, p. 51), as camadas populares deixaram de ser o objeto e passaram a ser sujeitos ativos da ação extensionista. Assim, a Extensão visa:

[...] implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico, estabelecer mecanismos de integração entre os saberes acadêmico e popular, de forma que a produção do conhecimento se efetive no confronto com a realidade, com permanente interação entre teoria e prática.

A extensão pode promover o ‘desencastelamento’ da universidade, no sentido de avançar na via de conhecimento de múltiplas mãos, considerando a realidade social que a circunda, por meio de ações educativas para o fortalecimento do pensamento reflexivo, crítico e autônomo, fazendo sentido para a formação acadêmica e humana nesta complexa conjuntura contemporânea que vivemos.

Nesse sentido, temos considerado nas ações extensionistas desenvolvidas pelo LEPIDEFE (Laboratório de estudos e pesquisas sobre inclusão e diferenças na Educação Física escolar), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), a relevância da valorização e proposição do diálogo estreito entre universidade e sociedade, mais especificamente a universidade e a escola.

Considerando nossa área de atuação, esta tem sido uma preocupação constante. A Educação Física possui marcas de um histórico excludente (SILVA, 2004), de enaltecimento do rendimento físico e performance, porém contemporaneamente tem sido ressignificada numa perspectiva inclusiva atendendo as peculiaridades e diferenças de cada um (FONSECA, 2014). Para isso, nos embasamos num conceito de inclusão amplo, dialético, processual e infundável (SAWAIA, 2017; SANTOS, FONSECA E MELO, 2009; BOOTH e AINSCOW, 2012) considerando amplamente todas as singularidades humanas em seus complexos processos de inclusão/exclusão como questões de gênero, relações étnico-raciais, classe social, religiosidade, deficiências e outras tantas.

Nesse sentido, como instrumento potencializador de reflexões a respeito dos marcadores sociais, o Ciclo de Cinema e Diversidade, ligado ao Projeto de Extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, é um evento de extensão que acontece anualmente e tem por objetivo propiciar debates acerca das questões relacionadas às diferenças humanas em uma perspectiva dialética que considere os processos inclusivos e excludentes na Educação Física escolar, tendo o cinema como inspiração dessas reflexões coletivas.

Tal debate é desencadeado com a exibição de filmes que se aproximam da temática em tela. Os temas de cada ciclo são selecionados por meio das discussões dos integrantes do LEPIDEFE a partir das demandas percebidas no decorrer das práticas dos licenciandos durante o projeto de extensão.

Esse evento, efetivado a partir da organização parceira dos grupos LEPIDEFE (Laboratório de estudos e pesquisas sobre inclusão e diferenças na educação física escolar) e ESQUINA - Cidade, Lazer e Animação Cultural, vinculados à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), foi criado no ano de 2013, ocorrendo apenas na universidade (EEFD-UFRJ), convidando a comunidade externa para participar da exibição e das discussões a partir dos filmes cuidadosamente escolhidos²¹.

A partir de 2017, reconfiguramos o evento que também passou a acontecer nas escolas públicas parceiras, com participação mais ativa do público-alvo por meio de dinâmicas e debates após a exibição do filme²². Assim, desde então, o evento de extensão acontece anualmente em duas Escolas Municipais e na EEFD-UFRJ.

Para isso, considerou-se a amplitude do conceito de inclusão e a necessidade de discutir e refletir questões sobre deficiência, gênero, raça e etnia, fracasso escolar ou quaisquer outros fatores excludentes e que também tem desdobramentos na Educação Física Escolar.

O presente artigo tem por objetivo analisar a experiência do 7º Ciclo de Cinema e Diversidade ocorrido em 2019, em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, uma localizada na Zona Norte e outra localizada na Zona Sul da cidade, em turmas do 8º e 9º ano, com o tema Racismo. A realização deste evento de extensão objetiva trazer a reflexão sobre assuntos atuais que são negligenciados, mas que devem ser abordados nas escolas e podem ser realizados por meio de múltiplas linguagens.

²¹ 1º Ciclo de cinema e diversidade: a escola em foco (2013). Filmes: Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial; Saindo do armário; Vermelho como o céu; Preciosa.

²² 2º Ciclo de cinema e diversidade: amizade (2014). Filmes: Colegas; As vantagens de ser invisível; Tomboy; Intocáveis.

3º Ciclo de cinema e diversidade: relações étnico-raciais (2015). Filmes: Quanto Vale ou é por Quilo?; Promessas de um Novo Mundo; Quase Deuses; Babel.

4º Ciclo de cinema e diversidade: sexualidade (2016). Filmes: Hasta la Vista; A massai branca; Gerontophilia e O clube.

5º Ciclo de cinema e diversidade: deficiências (2017). Filmes: O milagre de Anne Sullivan; Todos com todos.

6º Ciclo de cinema e diversidade: bullying (2018). Filmes: Aos teus olhos; Cyberbully (Bullying virtual).

7º Ciclo de cinema e diversidade: racismo (2019). Filmes: Corra!; Ninguém nasce assim.

A partir das reuniões do LEPIDEFEE, ocorreu a escolha do tema racismo, atendendo as demandas das próprias escolas e por ser um dos focos de nossos estudos e discussões na perspectiva inclusiva. Munanga (2012, p. 10) aponta que o “afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados”. Acreditamos que a educação precisa se comprometer em reverter as sequelas decorrentes de mais de 300 anos de escravidão desenvolvendo ações pedagógicas habituais não só em momentos pontuais mas ao longo da trajetória escolar e formativa dos estudantes. Como parte das ações cotidianas do PEFEPI temos essa preocupação e este evento de extensão ressalta mais uma vez esta importância.

Caminhos metodológicos

A partir da escolha do tema no evento, realizamos um levantamento a respeito de filmes, curtas-metragens ou documentários que dialogassem com o tema. Uma dinâmica também foi pensada a partir do tema de modo a potencializar o debate após a exibição do filme.

O filme escolhido se trata do documentário intitulado “Ninguém Nasce Assim²³”, com duração de aproximadamente 29 minutos. Este, produzido em 2014 pela Equipe de História do Colégio Pedro II, localizado no bairro Humaitá, no Rio de Janeiro, relata um caso de racismo cometido pelos próprios estudantes do colégio, durante um jogo de futebol que aconteceu no intervalo das aulas.

O documentário, organizado pelo professor de história Cristiano Campos (direção, roteiro, filmagem e edição), traz os pontos de vista de vários atores sociais na instituição envolvida. Um fator determinante para a escolha desse documentário foi por apresentar a percepção dos estudantes do colégio sobre o ocorrido, pois a linguagem e o ambiente aproximaria os estudantes que o assistissem, tendo em vista que também seriam de escola pública e de faixa etária semelhante.

Metodologicamente, a pesquisa-ação embasa nossas ações tanto no projeto quanto no evento de extensão no sentido de ampliar e explicitar a interação entre

²³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H_xfUCLWBY&t=12s

pesquisadores e pessoas da situação estudada, envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2000).

Participaram 139 estudantes de 8º e 9º ano, de duas escolas municipais situadas, respectivamente, na zona norte (Jardim Guanabara - Ilha do Governador) e na zona sul (Leblon) do Rio de Janeiro, com idade entre 14 e 16 anos. As duas escolas não estão localizadas fisicamente dentro de favela, pelo contrário, ambas estão situadas em bairros economicamente valorizados, porém recebem muitos estudantes moradores das favelas do entorno. Também estavam presentes as professoras de educação física das escolas, bem como outros docentes interessados em participar do evento.

Antes de iniciar a exibição do documentário “Ninguém nasce assim”, apresentamos a sinopse e uma breve contextualização do tema. Após a exibição, incentivamos a formação de pequenos grupos para realização da dinâmica. Em todos os grupos havia um mediador integrante do LEPIDEFE, assim, utilizamos a metodologia do grupo focal, que para Gatti (2005, p.9) “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis em manifestações.”

A dinâmica pensada, e ressignificada coletivamente, consistiu, em um primeiro momento, na exibição de características de 11 personalidades reconhecidas na sociedade em diferentes áreas. As características não apontavam a cor da pele, etnia, nem aspectos físicos, como explicitado abaixo:

Quadro 1: perfis

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ator, apresentador, diretor, escritor, entrevistador. Coleciona mais de 50 nomeações por conta dos diversos papéis acumulados em seu currículo. Das 50, venceu 30. 2. Atriz, formada em jornalismo. Já foi eleita pela Revista People como um dos rostos mais bonitos do mundo. 3. Ex-presidente dos EUA. Coleciona revistas do homem-aranha. Leu todos os livros do Harry Potter. Tem um par de luvas de boxe autografadas por Muhammad Ali. 4. Socióloga, política, feminista e defensora dos direitos humanos. Nascida e criada na maré. 5. Cantora. Ganhou 20 prêmios Grammy e é a mulher mais indicada da história do prêmio. Em setembro de 2010 ela foi nomeada a mulher mais bonita do mundo pela Revista People. 6. Cantora, compositora, atriz, modelo, <i>fashion designer</i>, produtora executiva, empresária e filantropa. Foi a primeira cantora no mundo a lançar um álbum com encarte em braile. 7. Jornalista, praticante de ioga e pilates. Ama macarrão instantâneo (miojo) e dançar quando está sozinha em casa. 8. Escritor. Um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Era enxadrista e participou do primeiro campeonato brasileiro do esporte mental, ficando em terceiro lugar. 9. Pastor, teólogo, revolucionário, pacifista. Fumava em segredo. O homem mais novo a ser honrado com um Nobel da Paz. |
|--|

10. Escritora, poetisa, romancista e ensaísta. Suas obras, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe.
11. Cantora, começou a cantar no coral da igreja. Foi descoberta fazendo covers no Youtube. Foi indicada ao Grammy Latino.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em informações de domínio público na internet.

Em um segundo momento, ainda nos pequenos grupos, eles deveriam identificar quem eram os 11 perfis. Ao finalizarem as atividades, foram exibidas as fotos dos perfis – todos eles de pessoas negras famosas - no intuito de instigar o debate dentro dos grupos. A presença de um integrante do LEPIDEFE em cada pequeno grupo teria a função de mediar e problematizar as questões emergentes dessa discussão.

Em um terceiro momento, todos os participantes formaram uma grande roda de conversa para compartilharem tudo que foi debatido dentro dos pequenos grupos. Em seguida, houve um momento de reflexão sobre como combater o racismo e se era possível acabar com ele, e a finalização do evento.

Relatando a experiência: dores e aprendizados

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso 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 (FREIRE, 1992, p. 16).

A partir das discussões, observamos pontos convergentes e divergentes tendo em vista as experiências nas duas escolas. Com relação aos pontos convergentes, ou seja, o que aconteceu em comum nas duas escolas, nenhum estudante prontamente relacionou o documentário sobre racismo com a dinâmica, mesmo tendo sido apresentado o assunto antes da exibição e o próprio curta ser explícito quanto ao tema. Nesse sentido, Munanga (2004, p.28) afirma que:

No Brasil, o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

A invisibilidade do tema racismo ou mesmo de não valorização da negritude nas escolas é preocupante e ainda bastante comum. Daí a importância de se ampliar o debate para que mais facilmente os estudantes identifiquem essa questão como primordial de ser debatida e sobretudo de estar presente cotidianamente na vida escolar e na sociedade como um todo, não somente em eventos pontuais.

O distanciamento do tema ficou evidente no segundo momento da dinâmica, quando os estudantes deveriam identificar quem eram as pessoas retratadas nos perfis, e, em ambas as escolas, os estudantes mencionaram majoritariamente pessoas brancas (Ex: Leonardo DiCaprio, Jô Soares, Tatá Werneck, Fátima Bernardes, Anitta, Pedro Bial, Fernanda Gentil, Thalita Rebouças, Malala, Silas Malafaia, Padre Fábio de Melo).

Referenciando diversos autores desse campo, Santos e Silva (2018, p. 256), apontam que a partir da metade do século XIX, as teorias raciais baseavam-se no chamado racismo científico, afirmando “a ideia de que a humanidade está dividida em raças, e seu corolário, a saber, as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, na qual os brancos ocupam posição superior” Ainda hoje vemos reflexos dessa influência com muitas referências de pessoas brancas em destaque na mídia e na sociedade, em detrimento das aparições de pessoas pardas e pretas. Há que se refletir como essas pessoas são representadas.

Acevedo, Nohara, Ramuski (2010), apoiadas em diversos estudos sobre as relações raciais, questionam as representações dos negros na mídia em comparação com sua proporção na população e ainda assim quando aparecem, são sub-representados, ressaltando ainda os discursos carregados de ideologias racistas. Não bastasse a pouca representatividade na mídia, as pessoas negras são apresentadas com vestimentas simples, em profissões subalternas, sozinhas ou com outros negros majoritariamente, possuem papéis secundários ou de figurantes, estereotipados comumente como criminosos, favelados ou prostitutas.

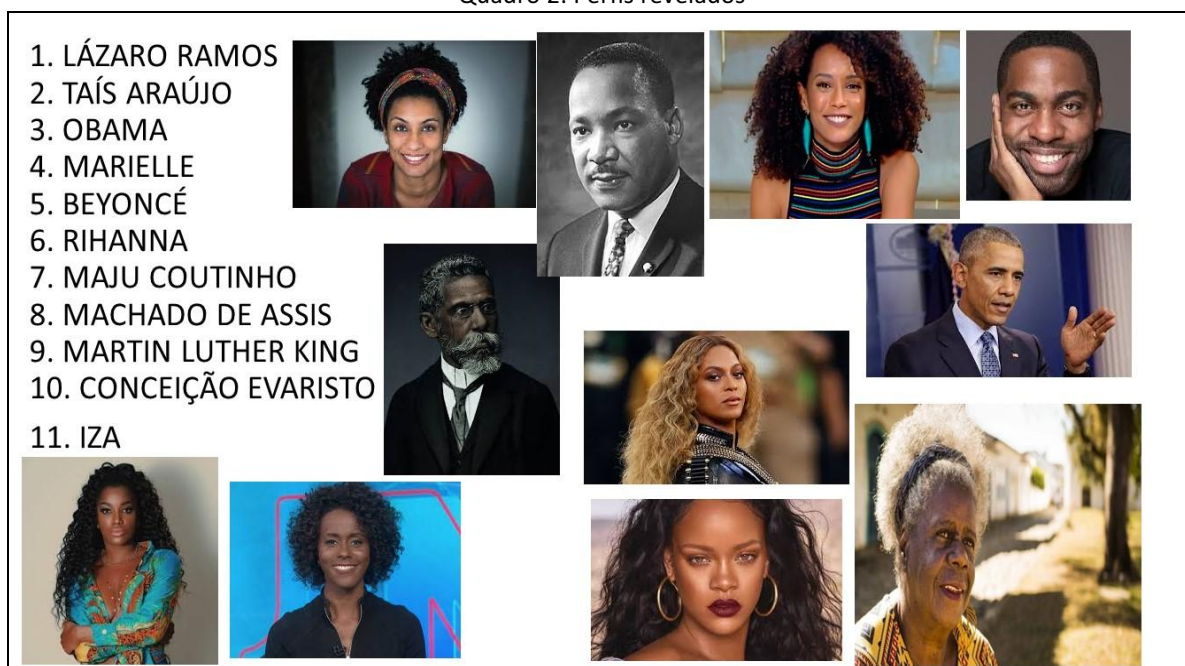
No contexto do cinema, Rodrigues (2001) relacionou vários estereótipos, como o escravo, o preto velho, o mártir, o nobre selvagem, o negro revoltado e o crioulo doido. Em pesquisas sobre telenovela, Araújo (2004) menciona a mãe negra, o serviçal bonzinho, a negrinha infantilizada, o anjo da guarda, o negrinho endiabrado, o amigo do herói branco, o negro de alma branca, o malandro carioca, entre outros. De modo geral, os estereótipos são marcados por traços de sensualidade, erotismo, criminalidade e feiura (Chinellato, 1996; Da Silva & Rosemberg, 2008; Pinto, 1987); (ACEVEDO, NOHARA, RAMUSKI, 2010, p. 63).

Inevitavelmente esse desequilíbrio de poder e de condição econômica e social na interação entre brancos e negros reforça o racismo. Com essa forte influência do cinema e especialmente das novelas e dos comerciais de televisão, que acessa mais as pessoas, qual referência tem jovens negros? Como se reconhecem?

Poucos estudantes citaram pessoas negras durante a dinâmica, porém os dois perfis mais citados foram do Ex-Presidente dos Estados Unidos da América Barack Obama e da Vereadora brutalmente assassinada Marielle Franco, talvez pela descrição dos perfis com informações mais difundidas na mídia. Porém, mesmo este fato não contribuiu como pista para identificar que se tratava de uma dinâmica com todos os perfil de pessoas negras e que a discussão central era sobre o combate ao racismo.

Ainda em comum foi a surpresa de todos os estudantes ao mostrarmos quem eram de fato as pessoas cujos perfis foram expostos e eles constatarem que eram todos pessoas negras.

Quadro 2: Perfis revelados



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em fotos de domínio público na internet.

É preciso problematizarmos essa questão e refletirmos, por exemplo, por que o perfil de Lázaro Ramos foi confundido com Pedro Bial, Leonardo DiCaprio e Jô Soares? O de Taís Araújo com Tatá Werneck e Patrícia Poeta? O de Maju Coutinho com Fátima Bernardes e Fernanda Gentil? O de Iza com Anitta? O de Martin Luther King com Silas Malafaia e Padre

Fábio de Melo? O de Beyoncé com Lady Gaga e Katy Perry. O de Conceição Evaristo com Thalita Rebouças e Malala?

Isso exemplifica tal questionamento, pois há uma notória invisibilidade com relação aos feitos de pessoas negras comparado à supremacia branca como referência desses jovens que participaram desse estudo.

A sociedade brasileira “apenas” reproduz o modelo de beleza “ideal” branca que está estampada nas revistas, novelas, no cinema e em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução internaliza nas crianças uma “suposta superioridade” da raça branca. Num primeiro momento essa prática não aparenta perigo, mas, com o passar dos anos ela poderá prejudicar seriamente o processo de socialização desse jovem negro a ponto de muitos deles tentarem negar a sua própria raça (ARAÚJO, 2012, p. 534).

Em ambas escolas, notamos um melindre inicial em se autodeclararem negros ao longo dos debates. Alguns se intitulavam como “morenos”, “escurinhos” e muitos falavam sobre a cor do outro colega, mas dificilmente se autodeclaravam pretos ou pardos, especialmente no início dos debates.

Como mostrado no quadro acima, intencionalmente escolhemos personalidades negras com diferentes características com relação a gênero, idade, profissão, tipo de cabelo, tom da pele e nacionalidade para que pudéssemos possibilitar reflexões sobre as diferentes formas de se negro e assim provocar uma identificação com os perfis.

Fernandes e Souza (2016) apontam para reflexões envolvendo o processo de alienação dos negros brasileiros, sendo levados muitas vezes a negação ou a repulsa do seu próprio corpo, da sua condição e da sua história ancestral, “enveredando-se em um processo de autodestruição que se inicia pelo “apagamento” de marcas físicas (branqueamento físico, mutilações, entre outros) e psíquicas (negação de sua condição física de negro)” (p.112). Nesse sentido, a questão do estigma é central de ser problematizada, como uma forte rejeição de características pessoais, que geram marcas de desvalorização social a ponto de se autodenominar com palavras que minimizam ou escamoteiam ser negro. Este estigma, imposto socialmente, “impede o negro de desenvolver um sentimento de pertencimento racial e, paralelamente, de construir a autoestima baseada numa identidade racial positiva”. (p.112).

Outro ponto em comum, ainda durante os debates em pequenos grupos, foi a exposição de situações racistas vivenciadas ou presenciadas, dentro e fora da escola, pelos

estudantes. Nos relatos de ambas as escolas, uma grande loja de departamentos, shoppings e transportes públicos foram citados como locais que aconteceram perseguições de estudantes negros associadas a vestimentas, o uso do uniforme de escola pública ou chinelo.

“Eu tava no shopping de havaiana branca...eu comprei uma havaiana só pra ir pro shopping! Tava com roupa normal, carteira e celular no bolso...aí uma moça passou, me olhou e virou pros filhos e pro marido e disse ‘não fica perto dessa garota não porque ela é preta, ela pode roubar nosso celular’ ” (Estudante da escola da zona sul).

“Aconteceu esses tempos, todo mundo aqui sabe, tava todo mundo junto...um grupo 7, 8 pessoas foi junto pegar o ônibus e teve um moço que parou um amigo nosso só por ele ser o mais “escurinho” e ele acabou batendo nele...acabou acontecendo só porque ele era mais “escuro”, sendo que o rapaz também era negro!” (Estudante da escola na zona sul).

“Professora, só porque tínhamos entrado pela porta de trás no ônibus, com uniforme escolar e por ser preto, alguns passageiros mandaram a gente descer, e mesmo falando que só estávamos querendo ir pra casa, um deles levantou e deu tapa na cara do meu amigo e assim acabamos sendo obrigados a descer e esperar o próximo ônibus” (Estudante, com olhos lacrimejando, da escola da zona norte).

“Porque a sociedade já tornou isso natural!” (Estudante da escola da zona norte).

O preconceito se apresenta de diversas formas e vem de diversas partes, de brancos e de negros. A não discussão sobre esse tema faz com que essa causa seja invisibilizada e não problematizada pelos próprios negros, que também podem se configurar como opressores.

As consequências da ideologia do branqueamento para o negro foram bastante nefastas, como a recusa de sua própria aparência, a negação de sua ancestralidade, forte sentimento de inferioridade e autoimagem negativa. Quanto mais profundos os traumas do racismo, mais o negro ajustava seu comportamento e atitudes à ideologia do branqueamento, e quanto maiores eram os ataques racistas, mais profundos eram os traumas. A peculiaridade dessa ideologia foi transformar o discriminado em agente reprodutor do discurso discriminatório, colocando o negro a serviço de uma pátria racista (Domingues, 2002; Seyferth, 1993); (ACEVEDO, NOHARA, RAMUSKI, 2010, p.62).

Paulo Freire (1994, p.21), ao afirmar que “os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também”, já anunciava a importância da educação como um instrumento dialógico que estimule o oprimido à emancipação,

encerrando as opressões porque passam e que estão presentes na sociedade. Nesse sentido, nossa ação pedagógica se apoia na intenção da dialogicidade nas propostas de uma educação antirracista. A extensão nos permite essa dialogicidade, com um protagonismo de todos os atores sociais envolvidos: os estudantes da educação básica, professores em formação e já formados falando sobre suas percepções e angústias. “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (FREIRE, 1994, p.80).

Os casos relatados dentro da escola envolviam atitudes dos próprios estudantes, e de professores também. Também foram recorrentes as falas afirmando que não era comum discutirem sobre esse tema durante as aulas, e muitas vezes, quando casos de racismo aconteciam eram invisibilizados ou minimizados por colegas e professores.

“Aqui na escola também, um amigo, que se dizia amigo meu, ficava me chamando de “marrom-bombom”, “negresco” que é um biscoito preto, me chamava de “negrito” que é uma fonte preta, ficava zoando meu cabelo e tal, porque ele era branco e tal” (Estudante da escola da zona norte).

“O racismo ainda acontece porque a gente não fala sobre isso na escola” (Estudante da escola na zona norte).

“A maioria dos professores não falam muito sobre isso, não se envolvem não...acho que nem reparam” (Estudante da escola na zona sul).

Reconhecemos que o tema racismo é muito complexo de ser tratado pedagogicamente, até pelas lacunas na formação docente nesse campo, porém é inadmissível a sua invisibilidade, posto que casos como esses narrados acontecem cotidianamente não só com os estudantes dessas escolas, mas infelizmente com frequência na sociedade. A forma de combatermos esses casos é incentivarmos e atuarmos para a construção de uma educação antirracista, permeando todas as disciplinas, todos os espaços escolares, toda trajetória formativa dos estudantes da educação básica, da formação inicial e continuada docente e da formação.

A lei 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008) altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Leis como essa intencionam que a sociedade reconheça a história e as contribuições desses povos, que

muitas vezes ainda são depreciadas, perpetuando assim o preconceito e exclusão. Esse é um grande avanço, porém, somente a legislação ou a política pública não são suficientes.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p.17).

Para que essas ações afirmativas estejam de fato presentes na educação brasileira, é importante não só contemplarem a educação básica mas também a formação de professores, de modo a incentivar esse círculo virtuoso de formação crítica, inclusiva e historicamente democrática.

Ressaltamos que esses primeiros relatos dos estudantes surgiram ainda nas discussões nos pequenos grupos focais, e foi muito recorrente dizerem-se constrangidos de contar essas histórias. Com a mediação dos integrantes do LEPIDEFE, professores em formação, eles foram se sentindo mais à vontade para relatar situações muito ofensivas que os afligem diretamente ou a alguém muito próximo. Gomes (2005) aponta dois lados para o racismo, um envolve a aversão ou ódio às pessoas com pertencimento racial considerando características físicas observáveis “tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc”, a outra envolve “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (p. 52).

“Se o branco sente dor, o preto também sente, nós somos todos iguais” (Estudante da escola na zona norte).

“É difícil falar neste assunto, pois, só em ser preto e morar em favela todos já te olham diferente” (Estudante da escola na zona norte).

“Sempre alguém vai falar mal de você, sempre alguém vai ficar te criticando pelo que você é” (Estudante da escola na zona sul).

“Já levei dois tapas na cara da polícia [...]As pessoas que falam acham que não machuca, mas machuca a pessoa que ouve” (Estudante da escola na zona sul).

Acreditamos que essa estratégia de começar uma discussão tão pungente em grupos menores foi acertada, pois em ambas escolas houve casos de estudantes que se

sentiram tão emocionalmente abalados que saíram chorando do local. Obviamente foram acolhidos por nós, os acalmamos e eles por livre e espontânea vontade desejaram voltar ao evento e continuar as discussões. Porém, os relatos nos fazem refletir sobre o quanto o racismo fere e magoa, como mostra esse diálogo:

“-Por que você está chorando, Pedro²⁴?”

-Porque dói, professora, dói muito ver que alguém te xinga, acha que você vai roubar, só porque você é preto e pobre” (Estudante da escola na zona norte).

“Eu não ia roubar nada, só tava vendo os doces...” (Estudante da escola na zona sul).

Em comum nesses relatos está a associação da negritude, da classe social e do delito, um preconceito perigoso e flagrante, com raízes profundamente sistêmicas, conforme assinala Lima (2004, p.61), “numa sociedade em que, historicamente, o comportamento daqueles que vivem na pobreza é criminalizado – e os negros são, demograficamente, mais numerosos entre os pobres, eles acabam por ser duplamente discriminados”. Além disso, esse choro demonstra a angústia e o sofrimento porque passam essas pessoas cotidianamente, num país que infelizmente ainda vive sob a égide do ‘mito da democracia racial’, que escamoteia essas dores.

Não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005, p. 52).

Em comum, também percebemos relatos considerando a importância de ter maior representatividade negra na mídia, maior discussão sobre racismo na escola, além de questões levantadas pelos próprios participantes: O que é preciso fazer para combater o racismo? Qual papel da escola e da sociedade?

“Tratar as pessoas com mais igualdade” (Estudante da escola na zona norte).

²⁴ Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

“Ter mais aulas como essa nas escolas” (Estudante da escola na zona norte).

“Temos que falar mais sobre isso, é muito importante” (Estudante da escola na zona sul).

“Ter mais pessoa negra sendo protagonista na novela e cinema. Geralmente, nos filmes, os protagonistas são brancos, até tem pessoas negras mas geralmente são menosprezadas, como a garçonete, a faxineira e outras profissões que são menosprezadas pela sociedade” (Estudante da escola na zona sul).

“O racismo, embora negado no discurso, é confirmado cotidianamente, na prática de nossas escolas. É impressionante como, além da simples omissão, o recurso que mais se adota para a questão racial é o silêncio.” (FOSTER, 2004, p. 9). Isto posto, é importante reafirmar a necessidade de se construir e fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas que se distanciem sobremaneira do silenciamento, da invisibilidade e da opressão. Esta tarefa, com uma nova postura diante da questão racial, é de educadores e educadoras comprometidos com estreito diálogo com as necessidades e anseios sociais, tendo como porta vozes, os estudantes e suas experiências.

Com relação aos pontos divergentes que emergiram a partir das experiências nas duas escolas, ressaltamos inicialmente a questão do acesso à informação e à cultura. Percebemos isso, quando, por exemplo, os estudantes da escola municipal localizada no Leblon (Zona Sul do Rio de Janeiro) identificaram, depois de muito debaterem, os perfis de Conceição Evaristo, Martin Luther King e Machado de Assis; o que não ocorreu na escola municipal no Jardim Guanabara, Ilha do Governador (Zona Norte do Rio de Janeiro), pois sequer foram mencionados.

Isso nos levou a refletir sobre a influência que o acesso aos bens culturais exerce sobre a formação desses estudantes em bairros distintos. Ao longo do debate, os estudantes da escola na zona sul relataram que repetidas vezes frequentam bibliotecas e teatros públicos no entorno do bairro, além disso, a escola se situa no mesmo terreno do Núcleo de artes da prefeitura do Rio de Janeiro. Ficou evidenciado um acesso maior comparado aos estudantes da zona norte. É de suma importância para formação cidadã e crítica dos estudantes estar imerso ativamente no processo de conhecimento e valorização das artes e dos bens culturais de forma geral, mas especificamente nesse caso em tela a cultura africana e afro-brasileira, com próxima articulação com os conteúdos escolares.

Outros pontos divergentes foram percebidos a partir da abertura do debate na grande roda de conversa com a participação de todos os presentes. Na escola localizada na zona norte, percebemos que os estudantes brancos se posicionaram mais na defesa de uma desconstrução de padrão de beleza, representatividade e estereótipos hegemonicamente brancos.

“Normalmente o padrão de beleza de uma modelo na sociedade é branca, loira, olhos claros, cabelo liso. (Estudante da escola na zona norte).

“Eu acho que pelo fato da pessoa ser branca, é mais fácil pra conseguir arrumar um trabalho do que uma pessoa negra” (Estudante da escola na zona norte).

“Então não faz o menor sentido! (...) A pessoa pode ser o que ela quiser, independente da sua cor, mas a sociedade quer impor, quer colocar na nossa cabeça que existe esse padrão de beleza que a gente tem que seguir. Mas pra mim, eu acho que tá errado isso” (Estudante da escola na zona norte).

“Se você pegar um grupo de pessoas e botar uma pessoa negra e uma pessoa branca, e perguntar o que a pessoa negra vai ser, a maioria vai responder: vai ser faxineira, bandido, ladrão...as únicas opções que o negro vai ter. Aí chega no branco: doutor, advogado, médico, dentista, professor, empresário...isso é o que a sociedade impõe” (Estudante da escola na zona norte).

A luta antirracista deve ser de todas as pessoas, e não somente das pessoas negras, mas essas falas acima elencadas nos impressionaram pois partiram de estudantes brancos e os estudantes negros silenciaram inicialmente, talvez pela dor que sentem ao falar sobre essas experiências muito impactantes em suas vidas.

A educação antirracista é uma necessidade premente para todos, mas principalmente para dar ciência às pessoas negras de uma história ancestral que pouco se conhece, e que muitas vezes é contada de modo bastante depreciativo. Exatamente por isso, é fundamental ter consciência histórica para resgatar “[...] o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga sem distorções e falsificações” (MUNANGA, 2012, p.9). Assim, incentivar a fala e o protagonismo negro, bem como sua autoestima e autoconfiança para abertamente debater sobre suas dores e conquistas é fundamental.

Uma vez cristalizadas e difundidas no ambiente escolar, estas construções preconceituosas são internalizadas e legitimadas, deturpando a formação de negros e brancos. Embora a discriminação e o preconceito atinjam a negros e brancos, e a questão da formação na cultura africana e afro-

brasileira não seja interesse apenas dos negros, é preciso notar que o impacto da discriminação é diferenciado para aquele que discrimina e para aquele que é discriminado (FERNANDES E SOUZA, 2016, p.113).

Na escola localizada na zona sul, os/as estudantes negros/as participaram mais das discussões da grande roda de conversa. Passado o período inicial de timidez ao se pronunciar, notamos que nesta escola os estudantes negros se posicionaram mais. A estudante negra que abriu a discussão se utilizou da citação de Martin Luther King para dizer que atitudes racistas ainda acontecem porque nós ainda não aprendemos a conviver coletivamente:

“Aprendemos a voar como os pássaros, e a nadar como os peixes, mas ainda não aprendemos a simples arte de viver como irmãos” (Estudante da escola na zona sul).

Um estudante apontou a questão da desigualdade racial presente nas escolas públicas e privadas, e convidou os colegas a refletirem sobre essa questão.

“Queria falar da exclusão e da desigualdade racial presente nas escolas públicas e privadas. Eu estudei numa escola particular que de tarde estudava quem era bolsista, ali estavam os negros, e de manhã quem pagava, então a maioria era branca...aqui (na escola pública) não tem isso, é totalmente diferente, mas eu queria que vocês parassem pra reparar isso, o quão desigual é” (Estudante da escola na zona sul).

De acordo com dados do IBGE²⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2018, no âmbito do ensino fundamental na educação pública, num total de 22.769 estudantes, há majoritariamente pretos ou pardos (64,9%) em relação aos brancos (34,3%); já na educação privada, num total de 4.880 estudantes, a maioria é branca (56,9%) e 41,8% são pretos ou pardos.

Esses dados nos mostram que, quantitativamente há mais negros na rede pública do que na rede privada, o que corrobora a fala do estudante acima mencionado. Em que pese toda discussão envolvendo classe social e raça, a percepção do estudante sobre exclusão e desigualdade deve ser considerada, pois segundo Sawaia (2017) “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado ou revoltado” (p.9). A citada autora ainda esclarece que a exclusão,

²⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> . Total de estudantes em números absolutos (1000 pessoas).

como um processo complexo e multifacetado, se apresenta sob diferentes prismas considerando aspectos materiais, políticos, relacionais e subjetivos, envolvendo as relações entre os indivíduos, os afetando concretamente causando dor e sofrimento, porém, “esse sofrimento não tem a gênese nele, e, sim, em intersubjetividades delineadas socialmente” (ibidem, p. 99).

Na escola da zona sul, ao final de toda discussão, um professor de Português negro pediu para se pronunciar e fez uma fala emblemática a respeito de tudo que foi discutido.

“Sobre o tema...discussão extremamente fundamental para nossas vidas! Lembrando que pessoas perdem vida muitas vezes por não discutirem, por não ter consciência do que nós estamos falando aqui. Você tem consciência de quem você é? Sem se reconhecer, a gente muitas vezes não se percebe alvo da maldade que estão fazendo com a gente. Muitas vezes a gente acha que esse negócio de racismo é bobeira porque primeiro: a gente sequer se reconhece como negros. Há uma dificuldade muito grande dos próprios negros se reconhecerem como negros. Às vezes a gente sabe da história familiar, conhece os pais, vê os traços físicos, mas a pessoa diz “eu sou morena” ou “eu sou moreno”. Essa negação de si mesmo faz parte de um processo maior, que é um processo de tentar fazer com que você não lute por aquilo que você é. Um processo que é orquestrado para continuar mantendo as coisas do jeito que estão, e como que é que as coisas estão? Vocês falaram aqui. O nosso amigo falou das diferenças sociais, que estão misturadas com as diferenças étnico-raciais. As meninas falaram do que já passaram, do que já sofreram, mas o maior ato de libertação que a gente pode ter é reconhecendo a nossa história. E a nossa história não é uma história de um povo oprimido, a nossa história é de um povo que se superou. A nossa história não é uma história de escravos, é de um povo que se libertou” [...] (Professor da escola da zona sul).

Este depoimento é bastante impactante e necessário. Conhecer essas histórias e reconhecer o quanto de desrespeito, abuso e discriminação racial há nisso é um passo decisivo para refletir sobre o lugar do negro na sociedade e também no âmbito escolar. A representatividade importa muito ao confrontarmos o racismo estrutural. A importância de docentes negros com consciência do seu papel social nas instituições de ensino é fundamental posto que, os estudantes se sentirão representados, inspirados a agregar mais experiências e mais discussões. Nesse sentido, Gomes (2003, p.171) nos instiga a refletir: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão?”

“E isso não é “mimimi”, inclusive eu odeio essa expressão. Só usam a expressão “mimimi” pra falar sobre a luta dos negros, a luta das mulheres, a luta das questões homoafetivas, tudo que é luta por igualdade, chamam de “mimimi”. E não é uma coisa inútil, porque é uma coisa que está no dia a dia de vocês. Quantos de vocês já não levaram tapa na cara de policial? Eu já levei tapa na cara de policial, mais de uma vez. Vocês conhecem as minhas histórias...de estar em carro meu, comprado, e um policial perguntar de quem eu tinha roubado o meu carro, isso enquanto me batia. Essa é uma das histórias. Então isso é uma coisa que vai nos acompanhar por muito tempo, pelo resto das nossas vidas” (Professor da escola da zona sul).

Almeida (2018, p. 59) nos faz refletir sobre as estruturas racistas enraizadas na sociedade, como por exemplo, ao “considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial”. A desvalorização da ofensa, da dor e do sofrimento que estão envolvidos os casos de racismo ou injúria racial, naturaliza e aprofunda as discriminações.

É necessária uma profunda reflexão sobre o racismo estrutural que estamos imersos para entender os modos de organização da sociedade, e como o racismo opera do micro ao macro. Por isso, é tarefa de todos nós a luta por uma sociedade em que as pessoas possam conviver em liberdade, terem seus direitos respeitados igualmente, com consciência social e crítica, e não esmorecer frente aos retrocessos.

Considerações finais

Ao acreditarmos na potência da extensão universitária, seguimos os ensinamentos de Paulo Freire (1994), no sentido das teorias de ação dialógica e portanto, revolucionário-libertadora, distanciando-se absolutamente da ação antidialógica e opressora.

Este artigo, que teve como objetivo analisar a experiência do evento de extensão 7º Ciclo de Cinema e Diversidade em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, propôs socializar nossas reflexões coletivas sobre um tema ainda muito negligenciado no campo escolar e na sociedade como um todo.

Em consonância com o título do documentário “ninguém nasce assim”, ninguém nasce racista. A resignificação e a desconstrução são necessárias. A nossa luta coletiva por uma educação antirracista só será efetivada se, no lugar de silenciamentos, omissões, opressões e dores, promovermos ações pedagógicas inclusivas, reflexivas e participativas, para que os privilégios sejam repensados e os preconceitos sejam eliminados.

Como nos apoiamos no conceito de inclusão de forma ampla, considerando-o como um processo dialético e infundável, esse trabalho nos mostra que a operacionalização desse conceito atinge a todas as pessoas envolvidas e não somente um público específico. Justamente por isso, pensamos ser importante socializarmos essas experiências pedagógicas, extensionistas e inclusivas em desejoso e permanente diálogo da universidade com a sociedade.

Esse é um tema pertinente a Educação, a Educação Física escolar, a todas as disciplinas e espaços escolares que se inquietam em formar para o diálogo, para o acolhimento e respeito às diferenças e que acreditam nos desdobramentos dessas reflexões na vida social de todos os envolvidos, numa rede que é tecida a várias mãos considerando a perspectiva inclusiva e participativa.

A aproximação da universidade com a escola propõe ressignificar o compartilhamento de saberes não hierarquizados, além de fortalecer a luta intransigente pela educação pública, gratuita, autônoma, crítica e democrática. Participar desta ação nos oportuniza não só impactar a realidade escolar, mas também a nossa formação enquanto professoras em constante reflexão e transformação, experienciando todos os desafios e possibilidades que a complexidade do âmbito escolar e social nos apresenta.

Referências

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lídia. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 10, n. 19, p. 57-73, jan. 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. Discriminação racial em sala de aula, In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 523-540.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

FERNANDES, Viviane B., SOUZA, M. C. Identidade Negra: entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 63. abr. 2016 (p. 103-120)

FONSECA, Michele. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v.7).

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. 2004. 148 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, , jan./jun. 2003, p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº.10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

LIMA, Renato Sérgio de. Atributos raciais no funcionamento do sistema de justiça. **São Paulo em perspectiva**, 18(1), 2004. p.60-65.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018, p. 253-268.

SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, Ana Patrícia da. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar**: um estudo exploratório no município de São João Del Rei. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.

Data do envio: 11/04/2020

Data do aceite: 06/05/2020.

JUVENTUDE E ESCOLA: PROBLEMATIZANDO REGRAS, SOCIABILIDADES E RELAÇÕES DE PODER

YOUTH AND SCHOOL: PROBLEMATIZING RULES, SOCIABILITIES AND RELATIONS OF POWER

Fabício Roberto Costa Oliveira²⁶
Cáio César Nogueira Martins²⁷
Deomario Lauriano Machado²⁸

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar as relações dos jovens com a escola em que estudam, focando na relação destes com as regras da instituição. Realizamos um grupo focal com estudantes de cinco turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Durante a realização do grupo focal identificamos o alto grau de maturidade dos participantes, bem como a satisfação dos mesmos em serem ouvidos, entretanto restou evidente o descontentamento quanto às regras escolares, bem como seus lugares de fala dentro do ambiente escolar. Resultados indicaram muita dificuldade de um debate amplo e profícuo entre os estudantes e os responsáveis pela escola, sinalizando a necessidade de práticas mais dialógicas e projetos coletivos que promovam uma interação entre grupos dirigentes da escola e jovens.

Palavras-chave: Escola. Juventude. Regras escolares. Sociabilidade.

Abstract

This article aims to problematize the relationships of young people with the school in which they study, focusing on the relationship of these agents with the institution's rules. We conducted the focus group with students from five third year high school classes. During the realization of the focus group, we identified the high degree of maturity of the participants, as well as their satisfaction in being heard, however, discontent about school rules, as well as their places of speech within the school environment, remained evident. Results indicated the difficulty of a broad and fruitful debate among students and those responsible for the school, signaling the need for more dialogical practices and collective projects that promote interaction between school leaders and young people.

Keywords: School. School rules. Sociability. Youth.

²⁶ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: fabricao.costa@uemg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5522-6192>.

²⁷ Licenciando do Curso de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. E-mail: caio_martins.007@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4975-6688>.

²⁸ Licenciando do Curso de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. E-mail: deouemg@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4765-0255>.

Introdução

No Brasil contemporâneo as relações entre as juventudes e suas escolas são complexas e imersas num emaranhado de disputas. Entrar no mundo das escolas é participar de um universo rico de simbolismos e práticas, pois as escolas têm a capacidade de produzir uma cultura singular e original. Nossa atenção estará voltada mais especificamente para as relações entre juventude e uma escola pública do interior de Minas Gerais. Analisaremos as perspectivas dos jovens estudantes.

Em nossa sociedade, o termo juventude é quase naturalizado para se referir a anos de idades específicos. Não obstante, Ariès (1981) demonstra que em outros contextos históricos a precisão cronológica não se fazia tão necessária como na atualidade. Ele destaca que até o século XVIII as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções socialmente desempenhadas. Ele afirma que a adolescência fora confundida com a infância, e que só se saía da infância quando se tornava independente, capaz de prover o seu próprio sustento, o que reforça a ideia de que as idades estão muito relacionadas aos papéis sociais estabelecidos.

Ariès (1981) aponta que no século XIX a juventude tornou-se um tema literário e preocupação de moralistas e políticos, pois se começou a desejar saber seriamente o que ela pensava. “A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha esclerosada” (ARIÈS, 1981, p.46). Estas representações são originárias de pressões demográficas e de transformações sociais que revelam mudanças em relação às formas com que se concebe a vida.

Faz-se necessário lembrar que as divisões etárias são arbitrarias, não servindo de parâmetro universal para delimitar o início e o término de cada uma das fases da vida. Para Bourdieu (2003), essas divisões são frutos de uma construção social e que as relações entre idade social e idade biológica são complexas, almejando impor limites e produzir uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar.

Ainda, segundo Bourdieu (2003), a perspectiva sobre a juventude pode variar de acordo com a condição econômica: enquanto os jovens burgueses buscam prolongar sua juventude, focando nos estudos, os jovens das classes mais populares buscam inserir-se rapidamente na vida adulta através do mundo do trabalho. A necessidade de independência econômica é apontada como uma das causas do abandono da formação escolar pelos

jovens das classes mais populares. Entretanto, muitos grupos que vivem experiências e expectativas muito diferentes entre si recebem a mesma denominação de juventude: “Entre duas posições extremas, o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermediárias” (BOURDIEU, 2003, p. 154).

A concepção contemporânea é de que adolescentes e jovens devem estar no sistema educacional. Durkheim, clássico fundador da sociologia da educação afirma “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social” tendo como objetivo suscitar e desenvolver nos indivíduos mais novos certos estados físicos, intelectuais e morais esperados socialmente (Durkheim, 1965, p. 38). Neste caso, Durkheim (1965) corrobora uma visão de que há gerações não preparadas para a vida social e cabe à geração de adultos inculcarem-lhes ideias que os tornem aptos a viver em sociedade.

Esta reflexão indica três autores, Ariès (1981), Bourdieu (2003) e Durkheim (1965), que mostram perspectivas diferentes e interessantes para ajudar a pensarmos os jovens da escola em que realizamos a pesquisa. Ariès (1981) mostra como há uma relação direta entre as etapas biológicas e a função social a ser desempenhada e como a partir do século XIX a juventude se tornou importante objeto de reflexão. Bourdieu (2003) demonstra a necessidade de se ficar atento para as desigualdades entre as juventudes, já que os papéis sociais esperados estão diretamente relacionados às condições vida econômicas da família. Já Durkheim (1965), via na educação uma forma de produção de harmonia por meio de coerção. Tais perspectivas contribuem para que fiquemos atentos às expectativas da sociedade em relação aos jovens, às suas desigualdades e a imposições coercitivas da escola.

A concepção contemporânea é de que adolescentes e jovens devem estar no sistema educacional. Sabido é que a Constituição Cidadã garante aos cidadãos o acesso à educação formal de qualidade dos quatro aos dezessete anos, sendo um dever do Estado e da família, cujo objetivo almeja o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho²⁹. Como bem pontua Stecanela

²⁹ A Educação Básica brasileira está dividida da seguinte forma:

- *Pré-escola*: abarca os alunos entre 04 e 05 anos de idade;
- *Ensino Fundamental*: se subdivide em anos iniciais (compreende os cinco primeiros anos escolares, cujos alunos normalmente estão inseridos na faixa etária de 06 a 10 anos) e anos finais (compreendem os

(2018), o sistema de direitos que circunda as trajetórias de crianças e adolescentes brasileiros perpassa pela obrigatoriedade da frequência à escola, totalizando 14 anos de escolarização obrigatória durante a infância, adolescência e juventude.

O processo educacional no Brasil se operacionaliza através da separação dos indivíduos em turmas de acordo com a faixa etária, e a partir do aprendizado de conteúdos programados para serem ensinados a cada idade, estes alunos são promovidos para as etapas subsequentes, até percorrerem todas as séries da educação básica. Em linhas gerais, as escolas têm como um núcleo estruturante as salas de aula, com alunos organizados em fileiras e sentados de frente a um professor e uma lousa. Desta forma, “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (NÓVOA, 2019, p. 03).

Dayrell (2007) aponta que no Brasil, até o início década de 1990, dificilmente as pessoas com menor poder aquisitivo tinham a oportunidade de cursar o Ensino Médio. A partir do momento que as políticas governamentais atentaram-se a necessidade de fortalecer os investimentos na educação básica, as escolas começaram a receber um público cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência. Ao mesmo tempo, ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino.

Gil e Sefener (2016) mostram que diferentemente do Ensino Fundamental, o Ensino Médio não foi definido na Constituição de 1988 como de matrícula obrigatória. Entretanto, através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, indicou o ano de 2016 para a conclusão deste processo de obrigatoriedade. O Ensino Médio tornava-se uma etapa da escolaridade obrigatória, tanto para ricos (que já cursavam na expectativa de ingressarem em um curso superior) quanto para os menos abastados (que vislumbravam a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho).

Consoante os apontamentos de Bourdieu (2003), o papel da escola não se exaure no simples múnus de se ensinar saberes e técnicas, mas a conferir títulos e direitos para exercício de determinadas atividades no seio da sociedade. Para Chervel (1990) os efeitos sociais no processo de escolarização, frente à formação disciplinar, revelam a constituição

quatro anos escolares subsequentes, cujos alunos normalmente estão inseridos na faixa etária de 11 a 14 anos);

- *Ensino Médio*: são os três últimos anos da educação básica, cujos alunos normalmente encontram-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos.



de uma cultura própria em cada ambiente escolar. Desta forma, dificultar o acesso ou limitar as oportunidades de estudo às classes populares nada mais serve do que um instrumento para se reproduzir e perpetuar as desigualdades.

Diante do exposto começamos a nos questionar como se dão as relações de sociabilidade entre os agentes adultos e o mais jovens nas escolas? Seria mais um espaço de disputas ou de aplicação de conceitos das gerações mais velhas sobre seus agentes mais jovens? Com se dão as relações de sociabilidades nas escolas? Como os jovens lidam com as regras da instituição escolar? Para levar adiante estas problematizações realizamos um grupo focal com estudantes de uma escola pública específica.

Nosso objetivo neste artigo é problematizar as relações entre jovens e a escola em que cursam o Ensino Médio. Procuramos entender mais especificamente como estes estudantes se socializam e lidam com as regras das escolas no cotidiano escolar. A motivação adveio da observação de estudantes do Ensino Médio por meio do PIBID³⁰ de Sociologia nos anos de 2018 e 2019. Estes alunos, ao interagirem com pibidianos no decorrer das aulas e no horário do recreio, se queixavam de que a escola poderia ter outras regras e ser mais permissiva em suas relações de sociabilidade. O contexto das objeções evidenciou que as normativas da escola eram pensadas e executadas pelos gestores escola e que os jovens estudantes não estariam inseridos nesta categoria de responsáveis pela existência do ambiente escolar.

Metodologia

Conforme narrado anteriormente, no transcorrer dos anos de 2018 e 2019 um grupo de bolsistas do PIBID teve a oportunidade de acompanhar as atividades da disciplina de Sociologia ministradas em uma escola pública situada em um município do interior do estado de Minas Gerais³¹. Naquela oportunidade, recebíamos relatos frequentes de que havia estudantes desestimulados e que questionavam regras de funcionamento da escola.

³⁰ PIBID é o Programa Institucional de Iniciação à Docência que promove aproximação de licenciandos com a realidade cotidiana das escolas públicas da educação básica. No caso dos cursos de Ciências Sociais, os estudantes universitários acompanham as aulas da disciplina de Sociologia no ensino médio, estes são conhecidos como pibidianos.

³¹ A cidade que abriga a escola está localizada na região do Campo das Vertentes de Minas Gerais e possui aproximadamente 130.000 (cento e trinta mil) habitantes, sendo considerada relevante do ponto de vista educacional por possuir instituições de ensino superior, públicas e privadas.

Nossa opção pelo grupo focal se deu pela percepção de que em grupo os estudantes se expressariam com maior facilidade. Para Yin (2016), o grupo focal é aconselhável metodologicamente em situações em que se acredita que as pessoas podem se expressar com mais facilidade do que quando são alvos de uma entrevista individual. Nosso pressuposto é que a expressão coletiva de dilemas envolvidos pelos alunos envolvidos na pesquisa potencializou as falas dos mesmos e trouxe informações importantes acerca de suas vivências escolares.

A escola em questão é uma instituição pública que oferece à população o serviço de educação básica e que está localizada próxima à região central da cidade. O educandário recebe alunos residentes em diversos bairros, funcionando em três diferentes turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã funcionam as turmas de Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. O turno da tarde abarca as turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. No turno da noite funcionam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Objetivando problematizar as relações dos jovens com a escola em que estudam, enfatizando as regras e a interação destes agentes com os gestores da instituição, realizamos um grupo focal³² composto por membros das cinco turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio – série final da educação básica. Era estudantes que potencialmente teriam cursado todo ou parte do Ensino Médio naquele estabelecimento de ensino, motivo pelo qual teriam mais propriedade para falarem sobre a escola. A presença de integrantes de todas as turmas era interessante para que tivéssemos uma amostra que melhor ilustrasse o que pensavam aqueles jovens sobre a escola em que estudavam.

O grupo focal se reuniu no dia 13 de novembro de 2019, nas dependências da escola, durante o horário das aulas, e contou com a participação de 16 (dezesesseis) alunos selecionados a partir dos critérios de gênero, classe social e pertencimento étnico-racial, buscando um equilíbrio de representatividade. A escolha contou com a mediação do professor regente da disciplina de Sociologia, por melhor conhecer o perfil dos alunos.

Iniciado os trabalhos, deixamos que os participantes se sentissem à vontade para escolherem o local onde sentarem. Explicamos que se tratava de uma atividade que envolvia os bolsistas do PIBID e que iniciaríamos uma conversa acerca da juventude e suas relações com a escola. Informamos que a identidade dos participantes seria mantida no anonimato para não constranger/inibir as falas dos mesmos. Atribuímos um número a cada

³² No tópico metodologia constam detalhes relacionados ao grupo focal.

um dos participantes a fim de facilitar a identificação posterior das falas, momento em que também distribuimos um questionário para melhor compreender o perfil dos participantes. No quadro abaixo apresentamos uma caracterização dos estudantes obtida através da tabulação dos questionários:

Quadro 1: Perfil de estudantes participantes do Grupo Focal

Gênero	08 participantes se declararam do sexo Masculino (50,0%), e outros 08 se declararam do sexo Feminino (50,0%)
Sexualidade	11 participantes se declararam Heterossexuais (68,75%), 4 se declararam Bissexuais (25,0%), e apenas um se declarou Homossexual (6,25%);
Idade	06 alunos afirmaram possuir 17 anos (37,5%), outros 08 afirmaram possuir 18 anos (43,75%), 02 afirmaram ter 19 anos (12,5%) e apenas um afirmou ter 20 anos (6,25%);
Cor/Raça	07 alunos se declararam Brancos (43,75%), outros 07 se declararam Pardos (43,75%) e 02 se declararam Negros/Pretos (12,5%);
Bairro de residência	06 participantes informaram residirem nas proximidades da escola (37,5%), e outros 11 informaram residirem em bairros mais afastados da escola (62,5%);
Deslocamento até a escola:	07 alunos informaram ir a pé (43,75%), 05 de Van (31,25%), 02 de Ônibus (12,5%) e outros 02 de Carro (12,5%);
Renda familiar	10 participantes não informaram/não souberam (68,75%), 01 participante informou ser próxima a 1s.m. (6,25%), 2 informaram ser próxima a 2 s.m. (12,5%), 1 informou ser próxima a 3 s.m. (6,25%), 2 informaram ser próxima a 3 s.m. (12,5%) e 1 informou ser próxima a 4 s.m. (12,5%);
Escolaridade do pai	03 alunos informaram que seu genitor possui como escolaridade Ensino Fundamental Incompleto (18,75%), 05 informaram que o genitor possui Ensino Médio Completo (31,25%), 01 informou que seu genitor possui Curso Superior (6,25%), 01 informou que seu genitor é Analfabeto (6,25%) e 06 optaram por não informar/não sabem;
Escolaridade da mãe	03 alunos informaram que sua genitora possui como escolaridade Ensino Fundamental Incompleto (18,75%), 04 informaram que a genitora possui como escolaridade Ensino Fundamental Completo (25,0%), 02 informaram que a genitora possui Ensino Médio Incompleto (12,5%), 05 informaram que a genitora possui Ensino Médio Completo (31,25%) e 02 optaram por não informar/não sabem;
Tempo que estudam na Escola	02 alunos disseram estudar na escola há 1 ano (12,5%), 01 disse estudar há 2 anos (6,25%), 07 disseram estudar há 3 anos (43,75%), 02 disseram estudar há 4 anos (12,5%), 02 disseram estudar há 7 anos (12,5%), 01 disse estudar há 8 anos (6,25%) e 01 disse estudar há 11 anos (6,25%);
Exercer atividade laboral	10 alunos informaram não exercer (62,5%) e 06 informaram exercer (37,5%);
Pretensão Universitária	15 participantes informaram que Sim (93,75%) e apenas um participante optou por não informar/não sabe;
Quem fez Enem?	8 participantes afirmaram que Não (50,0%) e outros 8 participantes afirmaram que Sim (50,0%);

Fonte: Acervo da pesquisa.

Havia oito meninos e oito meninas que tinham entre si uma diversidade sexual. Eram pessoas oriundas de família de baixo poder aquisitivo e baixo grau de escolarização, apenas o pai de um dos dezesseis participantes possuía ensino superior. Chama atenção o fato de que a maioria tem desejo de fazer curso superior, mas apenas 50% dos participantes fizeram o Enem, a principal forma de ingresso no ensino superior. Trata-se, então, de jovens de classes populares que sonham em continuar estudando mais suas realidades cotidianas mostram uma dificuldade de realizar tal sonho de forma mais imediata.

A Escola como espaço de regras e sociabilidade

O Ensino Médio brasileiro tem sido constantemente debatido por políticos, pesquisadores, professores e Ministério da Educação com a finalidade de encontrar soluções para que as altas taxas de repetência e evasão, bem como para que estudantes deixem este grau de ensino com melhor formação para ingressar no ensino superior e ou mercado de trabalho.

Segundo Dayrell (2007) atualmente os conflitos emergem quando professores, alunos e famílias se culpam mutuamente pelo fracasso escolar. É comum escutar que os estudantes da educação básica têm chegado aos anos finais despreparados, mal sabem ler e escrever. Ao ouvir os pais de estudantes do Ensino Médio, comumente escutamos a necessidade de procurar uma escola boa para seus filhos, porque, em geral, elas são muito fracas. Em rodas de professores são frequentes os comentários sobre as dificuldades em se trabalhar com os estudantes. Isso tem gerado o que Stecanela (2018) considera uma cultura da reclamação nas escolas em que os agentes pouco dialogam sobre soluções, o que é corroborada pelos queixumes de ambos sobre o papel que o outro desempenha, demonstrando uma relação pedagógica conflituosa.

Neste sentido, Dayrell (2007) afirma que para a escola e seus profissionais o fracasso na relação entre jovens e escola está relacionado com o pretense individualismo e conseqüente desinteresse juvenil pela educação escolar. Sob a ótica dos jovens, a escola se mostra distante de seus interesses, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de um diploma para melhor inserção no mercado de trabalho.

Em meio a essa trama de acusações e disputas pela explicação do fracasso, milhões de estudantes frequentam suas escolas diariamente. Em geral, gostam do ambiente escolar

e fazem dela o principal espaço de sociabilidade para além de suas casas e famílias, fato que restou evidenciado através dos relatos colhidos ao longo do grupo focal.

Homem 03: Gostar mesmo, eu gosto de ficar em casa, realmente, venho comer e jogar truco.

Mediador: Mas comer e jogar truco, são coisas que a escola te proporciona!

Homem 05: Nada, a escola é o baralho.

Mediador: Mas no intervalo pode jogar, não é?

Homem 04: Pode, mas se o “tiozinho” chegar e falar: acabou, me dá isso aí - aí já era!

Mediador: Da galera aqui, quem aqui gosta da escola? (Todos levantam as mãos).

Mulher 02: É um ambiente diferente, de conviver com as diferenças.

Homem 02: Não tem como não gostar, é aconchegante, você vem, encontra os colegas.

Homem 04: Eu não gosto da escola, eu gosto de vir pra escola e o que ela me proporciona.

Os participantes demonstram muita satisfação com alguns momentos como comer e jogar truco, mas este último só pode ocorrer às escondidas, e pelo que percebem os pibidianos sempre ocorrem. Trata-se de uma regra definida por quem possui o maior poder da decisão, os dirigentes da escola. Estudantes possuem um discurso resignado de que tudo acaba caso sejam vistos pelo “tiozinho” que trabalha na escola. Eles estavam em acordo de proibir no horário de aulas em razão do barulho, mas não no horário de folga, o recreio.

Interessante o fato de uma estudante colocar a importância de conviver com as diferenças, o que reforça a importância do papel socializador da escola. Contudo, essa sociabilidade não é sempre bem entendida na escola, há uma falta de diálogo em relação à cultura juvenil.

Mulher 04: Eu entrei na escola esse ano e não entendi a separação de turmas de meninos e de meninas, até hoje não entendo isso.

Mediador: Separação de quê?

Mulher 02: A fila da merenda. É uma fila que tem ficha pra menino e ficha para menina.

Mulher 01: E, assim que começou esse negócio de ficha, a gente já brigou, quebrou o pau. Sempre foi dividido, menina pra cá e menino pra lá. Mas, às vezes, a gente ficava misturado, bolinho de amigo... e, às vezes, ficava em uma fila só e não tinha problema...

Mulher 03: No começo do ano deu até briga porque eu e uma amiga minha estávamos na fila dos meninos...e levaram a gente pra secretaria porque estávamos na fila dos meninos e, aí, começou aquele negócio da ficha azul e da ficha rosa. Azul pra menino e rosa pra menina...

Mulher 02: Bem Damares³³, ridículo!

Mulher 01: É uma coisa sem noção, ficar dividindo os gêneros, que a escola deveria não fazer!

Homem 02: Separam as amizades, separam os casaizinhos de namorado...

Mulher 02: Pra no final todo mundo sentar na mesma mesa, comer a mesma coisa.

Por este diálogo percebe-se que a escola tende a tratá-los de forma homogênea, como já afirmara Bourdieu (2003), ignorando as particularidades e identidades dos estudantes e também de seus diversos grupos. Não se tem conhecimento de práticas semelhantes a esta nas demais escolas do município, o que nos leva a acreditar que não se trata de norma instituída pela Superintendência de Educação, e sim uma deliberação do corpo gestor do estabelecimento e que pode, eventualmente, constranger alguns alunos.

Tanto no truco, como nas conversas na fila da merenda algumas práticas juvenis, que num sentido mais amplo fazem parte de uma cultura, são proibidas na escola. Isso condiz muito com a perspectiva de Dayrell (2007) sobre o fato de que a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, muito menos compreender a diversidade (seja étnica, de gênero ou de orientação sexual) com a qual a condição juvenil se apresenta. Situação similar acontece em relação à vestimenta, quando alunos e alunas gostariam de ter liberdade de expressarem seus gostos e não podem.

Homem 01: O que eu menos gosto é essa coisa de ficar regulando uniforme.

Mulher 01: Eu acho meio desnecessário, tem dia que está muito frio e a moça da portaria fica pedindo pra gente levantar o casaco pra ver se a gente tá de uniforme mesmo ou não.

Mulher 02: Eu acho desnecessária a preocupação excessiva com coisa boba e tipo, largar o que realmente importa para lá.

Mediador: O que seria coisa boba e o que realmente importa?

Mulher 01: A preocupação com nossa vida mesmo né, pessoal... como vou dar um exemplo agora?!

Homem 02: Coisas como uniforme, coisas fúteis... tá ligado, tipo um aluno não pode entrar sem a camisa do uniforme mas pode entrar com drogas... tipo isso.

Mulher 01: Não, é um pouco pesado isso aí...

Homem 02: Droga até que parou né...

³³ Damares Regina Alves é uma pastora evangélica e atual Ministra da pasta da Família, Mulher e Direitos Humanos no governo do presidente Jair Bolsonaro. Conhecida por defender pautas conservadoras, apareceu no dia 02 de janeiro de 2019 em um vídeo divulgado na internet comemorando a vitória de Bolsonaro e afirmando que uma nova era se iniciava no Brasil, em que “menino veste azul e menina veste rosa”, em oposição aos avanços sociais quanto à liberdade de gênero. <https://www.youtube.com/watch?v=bru1ffScY-g>. Acessado em: 26/05/2020.

Os estudantes percebem questões na escola que os preocupa mais que o uniforme. A questão das drogas é emblemática. Não é permitido entrar com droga, evidentemente, mas é mais difícil de controlar isso do que o uniforme. Suas formas de vestir típicas acabavam sendo proibidas. Para os jovens, a escola se tornara um ambiente recheado de normas que pouco condizia com seus interesses culturais. Outra norma bastante questionada é o rigor do horário que não é estendido aos docentes:

Mulher 03: Esse negócio de atraso também é muito chato, que pelo menos a gente veio na escola, não pode atrasar cinco minutos que a gente tá levando uma ocorrência gente, que doideira.

Mulher 02: Aí, se tu vem atrasado reclama, se não vem reclama...

Homem 03: Acho que deveria ter uma tolerância.

Mulher 02: A tolerância até tem, mas tipo igual eu, moro lá em baixo e subo o morro e chego aqui suando, às vezes atrasada, aí falam nossa você chegou atrasada, cara, eu cheguei, eu pelo menos estou aqui!

Homem 03: Sobre a questão do horário mesmo, se tivesse um tempo de chegada, tipo sete horas aqui na escola, eles deveriam ter começado isso desde o começo do ano, eles sempre começam no finalzinho. Eu estudo aqui desde o primeiro ano e sempre cheguei aqui no mesmo horário, 7:10 - 7:15. Outro dia eles vieram falar que eu estava chegando atrasado, mas era o mesmo horário. Igual, eles falam que 7:00 o professor chega em sala de aula, só que se você chega 7:00 em sala de aula e não tem professor, ele chega entre 7:10 e 7:15 junto com os alunos. Às vezes, os professores chegam mais atrasados que os alunos.

A estudante é muito enfática sobre a necessidade de maior valorização de sua presença e o quanto anda para chegar à escola a pé. Trata-se de estudantes de baixa renda, e que se sentem desestimulados pela estrutura da escola e pelo próprio desestímulo dos professores. São estudantes que já não sentem muito prazer em frequentar as aulas, são muitas regras pouco condizentes com seus interesses juvenis. Pelos relatos seus atrasos não atrapalham o funcionamento das aulas, porque são ínfimos em relação aos atrasos dos docentes. Uma punição que teria sido consolidada durante o transcurso do ano escolar, e não no início, assim como a regra do cartão de ida ao banheiro:

Homem 04: Igual agora, no último bimestre, eles colocaram um negócio de um cartãozinho pra ir ao banheiro. Você vai com ele no bolso e volta com ele no bolso, que ninguém olha, ninguém faz nada.

Mulher 01: Tá vendo, isso que eu acho inútil. É uma preocupação muito inútil.

Mulher 02: É uma cobrança que está sendo feita com muito atraso.

Homem 03: Além da falta de higiene do cartãozinho, porque a gente vai ao banheiro, pega o cartãozinho e passa pra outra pessoa. Tipo, se colocar

esse tipo de regra, que se coloque no começo do ano, antes de começar as aulas...

Homem 04: O que eles não cobram no ano inteiro chega nos dois últimos meses eles começam a cobrar.

Os estudantes além de não verem sentido em algumas regras questionam a forma como são colocadas, como no final do ano letivo. Assim, professores, alunos e funcionários vivem numa disputa sobre a imposição e cumprimentos das regras. Trata-se de uma trama complexa entre os sujeitos envolvidos, quais sejam:

Alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos imposição de normas e estratégias, individuais e coletivas de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Interessante ressaltar que as reclamações das normas e as dificuldades de interação com processos escolares não impedem que os estudantes e funcionários da escola se unam para resolver problemas coletivos. Os participantes disseram aprovar o projeto de revitalização da qualidade dos banheiros desenvolvido pelos alunos e pela bibliotecária da escola:

Homem 02: Eu achei maneira essa iniciativa de colocar as coisas no banheiro, diminuiu um pouco o fedor no banheiro masculino, na moral...

Mulher 02: Eu também achei legal.

Mediador: Expliquem melhor isso.

Mulher 01: Tipo, a nossa turma teve a iniciativa do setembro amarelo que era colocar frases no banheiro, de incentivo sabe, então a gente resolveu fazer isso e também ajudar na limpeza dos banheiros, porque tem vez que se chega lá e não aguenta. Igual teve um dia que a gente foi arrumar o banheiro masculino e tinha cocô no chão.

Mediador: Agente quem?

Mulher 03: É que eu e o pessoal da biblioteca, todo dia de manhã, a gente entra lá enquanto não tem ninguém e coloca papel higiênico, pasta de dente, sabe.

Mulher 01: A gente mesmo traz, às vezes as meninas trazem absorventes para deixar lá no banheiro para o próximo usar. Eu achei legal também.

Na sociabilidade emergem soluções e projetos para a própria escola. Jovens que por vezes são pensados apenas como questionadores de regras e indisciplinados, são aqueles que trabalham fora e ajudam no orçamento da família, cuidam de irmãos mais jovens e andam longe para chegarem à escola. Muitas vezes, os alunos são questionadores de regras por estas não serem consideradas legítimas. Para Dayrell (2007), tal fato resvala

na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Assim, “continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto” (DAYRELL, 2007, p. 1125). Isso fica evidenciado, por exemplo, pelo fato dos gestores e das escolas não debaterem com seus alunos sobre as regras da escola ou sobre maneiras de solucionar problemas existentes.

De forma alguma este texto propõe ausência de regras, mas sim a necessidade de diálogo. Assim como Gil e Seffner (2016), concordamos que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios. A respeito do sentimento que nutrem pela escola, os participantes teceram críticas:

Mediador: Que sentimento vocês têm em relação à escola?

Mulher 02: Acho a escola cansativa...

Mulher 03: Eu me sinto muito presa, na minha outra escola eu tinha muito mais liberdade. Tem um ano que estou aqui. Às vezes, a gente tem horário vago, o professor faltou, não pode sair de sala, se tiver aqui embaixo você leva ferro, não pode ir embora cedo se o professor do último horário faltou...

Mulher 02: Teve um dia que a gente só teve uma aula, dentro dos cinco horários, e a gente teve que ficar aqui. E eles reclamam ainda, porque a gente tem que ficar dentro de sala, olhando pro teto, e a gente não pode nem falar porque vai atrapalhar outra turma.

Homem 02: Primeiro, se liberassem não ia ficar todo mundo num lugar só conversando, não ia aumentar o tom de voz, e não ia atrapalhar todo mundo. Ia espalhar as turminhas, espalhar as conversas e não ia atrapalhar ninguém.

Mediador: Vamos entender que às vezes todo mundo está com 17, 18 anos, outros tem mais e tal, e ficam tratando todo mundo igual criança, preso em uma sala e tal, esse é um argumento interessante. Outro argumento pode ser o do cara da escola: a partir do momento que você entra aqui, se eu te libero pra rua pode acontecer alguma coisa e eu sou processado.

Mulher 02: A gente não pode ser liberado mais justamente por causa de uma briga que teve...

Homem 03: A briga não foi aqui, a menina saiu daqui, foi na Escola “A” e apanhou...

Mediador: Aqui é uma escola que tem briga?

Homem 02: Não, já teve muita antigamente, quando eu entrei há uns 07 anos. Tinha muita briga, com a direção arrumando diminuiu.

É uma escola com muitas regras que os estudantes não reconhecem a legitimidade. Ariès (1981) já demonstrava que a juventude estava relacionada a papéis específicos em outros contextos históricos, aqui parece vinculada à função de cumprir regras. Nesta perspectiva há uma interessante reflexão:

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes (DAYRELL, 2007, p. 1119).

A interiorização das regras escolares é tanto mais difícil quanto mais sem sentido para os jovens que sentem ausência de um canal em que pudessem conversar e/ou questionar regras que devem cumprir cotidianamente. Para os estudantes há uma barreira entre os servidores da escola e eles, o que leva a uma ausência de diálogo entre as partes. Embora os alunos tenham informado que encaminham suas demandas à direção da escola, não percebem resultados efetivos:

Mulher 04: Eu estranho muito a abordagem também, a abordagem das pessoas que organizam, a abordagem que eles têm com os alunos é meio estranha, meio ríspida, eles não querem ter contato com os alunos. Às vezes a gente quer falar sobre a escola mesmo, só que eles têm um receio, mas querem cobrar umas coisas que realmente não tem nada a ver.

Mediador: Vocês têm algum Grêmio, alguma forma de representação?

Homem 02: Não, temos só o líder de turma.

Mulher 01: Ia ter em 2017, em 2017 até rolou um negócio de fazer o Grêmio mesmo, mas não foi pra frente.

Mediador: As demandas que vocês estão colocando pra gente evidentemente são sigilosas, mas são demandas que já chegaram à diretoria ou a alguém da supervisão de alguma forma, ou não?

Homem 02: Não chegou!

Mulher 03: Mas, mesmo se chegar eles não vão dar ideia.

Mediador: Por que você acha?

Mulher 01: Acho que essas coisas chegam lá, a gente reclama muito.

Homem 03: Depois que a Cristina³⁴ assumiu ali o contato com a direção ficou mais fácil, sei lá, aluno pra direção ficou mais amigável.

Mulher 02: Ficou mais fácil, mas ainda não resolve muita coisa, ela só escuta mesmo, tipo você fala, ela te dá atenção, mas resolver o problema mesmo ela não resolve não.

Mulher 01: Verdade.

Homem 03: Acho que pra criar esse elo tinha que ter um Grêmio Estudantil mesmo, esse elo entre aluno e diretoria...

³⁴ Optamos por substituir o verdadeiro nome por outro fictício a fim de proteger a integridade da escola e de seus servidores.

Mulher 01: Mas, ainda, acho que a direção não vai escutar a gente, na minha cabeça ninguém escuta a gente. É menos problema pra eles deixar de escutar do que ficar escutando e resolvendo o problema de cada um. A gente já está saindo mesmo.

Há uma demanda de escuta permanente que é acompanhada de grande ceticismo em relação à solução. Parece que a expectativa é que na escola o jovem se transfigure em aluno disciplinado e dedicado. As ricas experiências sociais, culturais, laborais e familiares deveriam ficar fora da vida na escolar, local de disciplina e aprendizado. Os jovens vão para a escola como algo naturalizado, enxergam a presença na escola como uma necessidade condicionante à aprovação. Em geral, os estudantes frequentam escolas, motivados pela expectativa de “ser alguém no futuro” e não por prazer no tempo presente. Neste sentido, há grandes desafios bem traduzidos nas palavras de Dayrell (2007):

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Como vimos na escola que analisamos, o cotidiano tende a ficar sobrecarregado de regras enfadonhas, não obstante, é, por vezes, o local mais frequentado por eles nesta fase da vida. Em geral, os momentos mais prazerosos e mais significativos acontecem fora da sala de aula. É onde possuem mais autonomia para expressar sentimentos e emoções.

Para a grande maioria dos jovens brasileiros o cotidiano é extremamente difícil, a luta pela sobrevivência torna-se uma prioridade. Essa realidade foi constatada através dos participantes do grupo focal: renda baixa, pouca escolaridade dos pais e 06 pessoas afirmaram já trabalharem para ajudar nas despesas da família.

Muitas vezes os professores ao falarem do Enem e das universidades estão tratando de algo sonhado pelos estudantes, mas por vezes muito distante da realidade:

Mediador: Dessa galera aqui quantas pessoas estão fazendo Enem? (8 pessoas levantaram a mão – 4 homens e 4 mulheres) Quem não fez? (8 pessoas levantaram a mão – 4 homens e 4 mulheres) Quem não fez pretende terminar o ensino médio e não continuar estudando, ou tem outra forma de ingressar na faculdade?

Mulher 02: Quero continuar estudando, só não quis fazer o Enem esse ano mesmo, ano que vem estamos lá. Eu nem sei o que quero fazer ainda.

Homem 03: A galera põe muita pressão pra fazer Enem... Enem! Enem! Enem!

Mediador: Foi uma opção não fazer ou vocês perderam data?

Mulher 03: Foi opção, eu não me senti preparada e resolvi não ir. Vou me preparar, estudar melhor e fazer ano que vem.

Mulher 02: Não fiz por não saber qual curso fazer.

Mediador: E a escola estimula vocês a fazerem o Enem?

Homem 02: Estimulam, mas o estímulo deles é meio diferente...

Mulher 02: Às vezes é mais os professores mesmo.

Homem 03: Tem professor que incentiva e tem professor que sufoca. Tem o que está ali incentivando e aquele que fala: Alá, o Enem tá chegando, o Enem tá chegando, tem que fazer. Outros que falam, eu vou te ajudar.

Mulher 01: Acho que falta mais isso aqui, mais professores pra ajudar.

A metade não fez o ENEM e justificou falta de preparo para fazer a prova ou não saber que curso fazer. Trata-se de uma clara demonstração de desigualdade social, pois, muito provavelmente tal situação não ocorreu com estudantes do ensino privado do município. Pelo relatado, a escola não se organiza coletivamente para que todos façam o Enem, bem como não possui estrutura para ajudar os estudantes a pensarem em qual curso de graduação se inserir.

No contexto escolar jovem e aluno costumam ter fronteiras bem definidas. Os jovens pouco expressam seus sonhos, desejos e perspectivas de vida.

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos (DAYRELL, 2007, p. 1128).

Em geral, as experiências dos jovens a que se refere Dayrell (2007) são pouco aproveitadas nas escolas que tendem a ministrar conjuntos de conteúdos e ritmos alheios à vivência juvenil. Dubet (1994) através do conceito de experiência social destaca a importância processo de negociação entre jovens e o complexo escolar no processo de socialização. Segundo o autor, na contemporaneidade, as instituições sociais (aqui representada pela escola), não realizam mais o processo de socialização através de valores e princípios que a instituição escolar internaliza em seus alunos. O processo de socialização

é mediado pela própria experiência do aluno e por isso, a importância de valorizar suas vivências.

Atualmente os estudantes mais se configuram como *outsiders* de sua própria instituição escolar. Neste sentido, Becker (2008) considera que todos os grupos sociais criam e impõem regras sociais a fim de definir situações e tipos de comportamentos socialmente apropriados. Quando alguém age na contramão destas regras, infringindo as formas de conduta estabelecidas pelo grupo, o indivíduo acaba rotulado como um *outsider*, um desviante.

Consoante com apontamentos feitos pelo autor, existe grande número de regras na sociedade. Tais regras podem ser formalmente promulgadas por meio de leis e cujo poder de polícia do Estado será utilizado para impô-las. Em outros casos, acordos informais são estabelecidos e sanções também informais podem ser aplicadas no caso de seu descumprimento, como acontece na escola com os alunos que chegam atrasados ou não estão vestidos com o uniforme, cuja punição varia desde uma advertência verbal até a suspensão de frequentar as aulas por determinado número de dias, ou ainda quando o “tio” ameaça confiscar o baralho caso não se interrompa a partida de truco no desenrolar do intervalo.

Becker (2008) esclarece que os indivíduos podem ter opiniões diferentes acerca dos desvios. Alguns podem concordar ou discordar de seus julgadores, neste último caso naturalizando sua conduta e estranhando o juízo de valor emitido pelo julgador.

Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são *outsiders* (BECKER, 2008, p. 15).

Calha ressaltar que o tratamento aos desviantes, muitas vezes, estão condicionados, também, às relações de poder. Assim, na escola essa relação fica explícita porque professores não ficam sujeitos a regras de horários, uniformes, filas e outros e nem os gestores da escola explicam ou justificam a existências das regras, restando ao estudante jovem o papel de cumpri-las. Bourdieu (2003) se mostrava atento à produção de normas pelos adultos, o que redundava na desigualdade do poder de decisão nestes dois grupos etários.

Os jovens não se viam em condições de mudar as regras da escola e o preparo para a vida social estava pouco atento às práticas de participação cívica e dialógica entre sujeitos e instituições. Importante destacar que as responsabilidades não passam apenas pela escola e professores, “ela precisa estar presente no desenho das políticas públicas em educação, o que, de certa forma, vem ocorrendo de forma tímida” (GIL E SEFFNER, 2016, p. 180). Assim, os diálogos das comunidades escolares e possibilidades de interação mútua na gestão das escolas são, ainda, muito incipientes.

Considerações Finais

Este artigo é fruto de atividades reflexivas desenvolvidas no PIBID, o que demonstra o quão importante é a presença de bolsistas na escola, levando questionamentos de estudantes do ensino médio para reflexão na Universidade.

Esta experiência de pesquisa tem se mostrado importante ao destacar que as licenciaturas têm um papel reflexivo a cumprir, contribuindo para a formação de professores e debates nas comunidades escolares. Este trabalho estimulou a prática da pesquisa e reflexão sobre o ensino e trata de uma das formas de se ter futuros docentes mais conscientes dos ambientes escolares em que trabalharão.

Durante a realização do grupo focal identificamos o alto grau de maturidade dos participantes, bem como a satisfação dos mesmos em serem ouvidos. Há uma demanda de diálogo e de uma compreensão de que a educação precisa ser mais dialógica e com papéis menos pré-definidos, principalmente aqueles que nos remetem ao respeito às normas.

Vimos estudantes terminando o ensino médio muito críticos do ambiente escolar, embora gostem de estar ali pela sociabilidade que proporciona. Trata-se de jovens com vidas difíceis e que mesmo com políticas de democratização de acesso ao ensino superior terão muita dificuldade de ingressar em uma universidade, caso retrocedamos com políticas públicas mais elitistas tudo se torna ainda mais difícil. No ano de 2019, metade não fez Enem e mesmo os que fizeram não se sentem preparados. Também não se sentiam à vontade na escola que contradizia suas culturas juvenis.

Nosso trabalho evidencia a urgência de práticas mais dialógicas na escola e demais projetos comuns que promovam cooperação entre adultos e jovens, conforme pudemos perceber na intervenção no banheiro da escola. Há muita margem para que ações como

aquela possam se proliferar pela escola. Projetos de cooperação apresentam enormes potencialidades. Neste sentido, os resultados desta pesquisa foram apresentados e debatidos com gestores da escola que prometeram repensar algumas normativas e conversar com os estudantes no início do ano letivo seguinte, o que pode gerar um ciclo virtuoso de colaboração e transformação.

As delimitações unilaterais do que pode e do que não pode acabar por não contribuindo para a construção da legitimidade junto aos estudantes e contribui para que não as cumpram e não se sintam corresponsáveis pela escola. Assim, há dificuldade de pensar como se sentiriam responsáveis pelo bairro, cidade e país em que vivem. A falta de participação na escola pode induzir processos de não participação na vida sócio-política.

Referências

ARIÈS, Philippe. As Idades da Vida. In: **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Howard. Outsiders. In: **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL. PALÁCIO DO PLANALTO. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 21/05/2020.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Editora Fim de Século, 2003.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em 21/05/2020.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 21/05/2020.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1965.

GIL, Carmem Zely Vargas, SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, 176 p. 175-192, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175. Acesso em: 21/05/2020.

NÓVOA, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 21/05/2020.



STECANELA, Nilda (2018). A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educ. Real**, vol.43, n.3, p.929-946, 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>. Acesso em: 21/05/2020.

YIN, Robert K. **O que é pesquisa qualitativa**: e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa. In: Pesquisa Qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Data do envio: 10/04/2020 Data do aceite: 04/06/2020.

POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO DAS CONCEPÇÕES DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA³⁵

AXIOLOGICAL POSITIONING OF THE CONCEPTUALIZATION OF SCIENCE COMMUNICATION

Giselle Liana Fetter³⁶

Resumo

A divulgação científica tem recebido interesse de muitos pesquisadores da Linguística, que a estudam a partir de diferentes teorias. No Brasil, vários trabalhos dessa área apresentam os argumentos de que os cientistas veem esses gêneros como “distorção” do discurso científico, mas não demonstram dados que comprovem tal afirmação. Assim, este trabalho busca investigar as concepções de divulgação científica com base nos preceitos do Círculo de Bakhtin, analisando o discurso de dois artigos publicados em periódicos científicos no Brasil. Ao considerar a perspectiva do cientista, pode-se compreender se a visão dominante da ciência seria uma realidade na divulgação científica desse país e incentivar, ainda mais, o protagonismo das universidades na produção desses gêneros do discurso.

Palavras-chave: Divulgação científica. Ciência. Universidade. Círculo de Bakhtin.

Abstract

Science communication has drawn the interest of many linguists, who study it based on various theories. In Brazil, several works in this field argue that scientists see these genres as a “distortion” of scientific discourse, but these works do not demonstrate data that support such argument. Therefore, this paper aims to investigate the conceptualization of science communication based on the theoretical assumptions of Bakhtin Circle, analyzing the discourse of two papers published in scientific journals in Brazil. By considering the perspective of the scientist, one may understand if the dominant view of science would be a fact in science communication of the mentioned country and thus encourage a prominent role of universities in the production of these genres.

Keywords: Science Communication. Science. University. Bakhtin Circle.

³⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³⁶ Doutoranda em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do grupo de pesquisa Tessitura: Vozes em (Dis)curso. E-mail: gisellerevisora@gmail.com. Telefone: (51)33203676. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5577-2214>.

Introdução

Os gêneros do discurso da divulgação científica³⁷ (doravante denominada DC) correspondem a textos sobre ciência destinados ao público leigo – não especialistas. Geralmente, os estudos sobre DC envolvem textos jornalísticos (MASSARANI; ROCHA, 2018, p. 4), publicados em jornais ou revistas de grande circulação (versões impressa e *online*). Porém, a DC abrange vários gêneros do discurso como panfletos, folhetos (FETTER, 2017), cartilhas, programas televisivos, atividades em museus, gêneros digitais – blogs, redes sociais, vídeos –, entre outros.

São diversos os estudos e pesquisas sobre a DC. Segundo uma pesquisa realizada por Massarani e Rocha (2017, p. 13) com base no número de artigos publicados em periódicos científicos, houve um aumento do interesse em DC nos últimos anos na América Latina: dos 609 artigos coletados para a pesquisa das autoras, 509 correspondiam a publicações no Brasil. Apesar do crescente interesse pela DC, Massarani e Moreira (2016, p. 1592) identificam alguns desafios a serem enfrentados: o acesso à DC por toda a população brasileira; políticas públicas para o desenvolvimento da DC; e o aperfeiçoamento da qualidade de produção da DC. Contudo, vemos que há outras questões a serem consideradas e para as quais os estudos proporcionados pela área da Linguística ainda podem colaborar.

Em 1990 e 2003, respectivamente, Stephen Hilgartner e Greg Myers – professores de universidades estadunidenses – publicaram artigos³⁸ sobre a DC, em que afirmam existir uma “visão dominante” que caracteriza o discurso científico como “genuíno” enquanto a DC seria concebida como um discurso “pejorativo” ou como uma “distorção” do conhecimento científico. Conforme Hilgartner (1990, p. 535), a “distorção” corresponderia ao uso de afirmações equivocadas que alterariam o conhecimento científico, tornando-o, até mesmo, inútil.

É provável que haja questionamentos do porquê resgatar artigos de 30 anos atrás. Esta pesquisa se justifica nesse sentido. Há diversos trabalhos de linguistas brasileiros que pesquisam a divulgação científica no Brasil que apresentam os argumentos de Hilgartner

³⁷ Há outros termos para se referir à divulgação científica, como por exemplo, *popularização da ciência*, *jornalismo científico* e *comunicação da ciência*. Segundo pesquisa de Massarani e Rocha (2018), o termo *divulgação científica* foi aplicado em 72% dos artigos pesquisados entre os anos de 1980 e 2016. Por essa razão, nesta pesquisa, utilizaremos *divulgação científica*.

³⁸ A referência completa dos artigos encontra-se na seção Referências.

(1990) e Myers (2003) sobre a visão dominante. Os linguistas afirmam existir tal visão na ciência brasileira (FETTER, 2020). Contudo, não são apresentados dados estatísticos que demonstrem que essa visão também se aplicaria à realidade da DC no Brasil. Como mencionamos, há uma considerável diferença temporal entre a data de publicação dos artigos de Hilgartner (1990) e Myers (2003) e os dias atuais. Segundo Massarani e Rocha (2017, p. 23), as pesquisas em DC atingiram seu pico entre os anos de 2013 e 2015, o que pode indicar uma mudança em relação à representação da DC para a ciência.

Nossa motivação em realizar esta pesquisa possui sua essência na Filosofia da Linguagem, mais especificamente, nos preceitos do Círculo de Bakhtin, na “natureza ativamente responsiva” do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 25). Para Bakhtin (2016, p. 25), o que falamos (escrevemos) predispõe uma resposta, tanto imediata quanto retardada. Há, no enunciado, uma intrínseca “possibilidade de responder a ele”, como uma resposta crítica, como “influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções” (BAKHTIN, 2016, p. 34-35). Esta pesquisa, que faz parte de um projeto de doutorado em andamento, foi concebida como uma resposta aos argumentos de que haveria, no Brasil, a visão dominante da ciência, para a qual a DC seria um discurso depreciativo do conhecimento científico. Identificamos que há uma lacuna de pesquisas que tenham como objeto de estudo os discursos dos cientistas em relação às concepções de DC. Conforme Bakhtin (2017, p. 41), os sentidos são revelados quando colocados em contato com o sentido do outro, como um diálogo.

O presente artigo busca analisar as concepções de DC, a partir de um breve *corpus* composto por artigos científicos de professores-pesquisadores³⁹. Assim, selecionamos dois recortes de artigos científicos: um publicado em um periódico em estudos de linguagem e outro publicado em um periódico de estudos de Biologia. Este estudo preliminar tem por objetivo analisar os discursos de dois professores-pesquisadores de universidades brasileiras e comparar as concepções da DC feitas em cada um deles.

Este artigo está organizado em quatro seções além desta Introdução. Na próxima seção, discutiremos sobre o argumento a respeito da visão dominante da ciência, demonstrando como os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin podem colaborar para

³⁹ Em nossa pesquisa, aplicaremos a denominação *professor-pesquisador* em vez de *cientista*, pois analisaremos as concepções de DC exclusivamente nas universidades brasileiras. Entendemos que *cientista* seria um termo mais genérico que pode ser empregado também para pesquisadores que trabalham em instituições destinadas apenas à pesquisa, que não são nosso foco.

o objeto de estudo que motiva este trabalho. Na terceira seção, discorreremos sobre a análise do artigo publicado no periódico de estudos da Biologia. A quarta seção está dedicada à análise do artigo no periódico de estudos da linguagem, na qual apresentaremos alguns aspectos contrastivos entre os artigos. Por fim, nas considerações finais, traremos alguns apontamentos acerca da análise e do desenvolvimento de trabalhos futuros.

Orientação avaliativa da visão dominante da ciência

A *orientação avaliativa*, presente no título desta seção, é um dos princípios trazidos na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volóchinov (2017, p. 233). Assim, iniciamos esta seção, pois entendemos que o argumento de Hilgartner (1990) e Myers (2003) sobre a existência de uma visão dominante da ciência possui um tom valorativo. Ao longo desta seção, discorreremos sobre alguns princípios apresentados pelo Círculo de Bakhtin com o intuito de delinear a reflexão acerca dos estudos sobre a visão dominante, que motivam esta pesquisa.

Segundo Volóchinov (2017, p. 236, grifo do autor), “todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*”. Para o autor, todos os elementos que compõem um enunciado foram escolhidos a partir desse tom valorativo. Afirmar que há uma visão dominante que vê a DC como um discurso “distorcido” já situa a ciência – os cientistas – em uma posição de domínio, ou seja, Hilgartner (1990) e Myers (2003) atribuem à ciência a superioridade do conhecimento científico.

É possível que existam cientistas, no Brasil, que consideram a DC um discurso impreciso e que, ao se oporem a ela, conseqüentemente, também estão atribuindo um tom valorativo. Precisaríamos de dados contextuais que pudessem corroborar essa suspeita. Porém, Hilgartner (1990) e Myers (2003) não os fornecem, tornando a visão dominante da ciência um fato. Além disso, quando os trabalhos sobre DC, no Brasil, apresentam o argumento de que há uma visão dominante, atribuem a ela um aspecto factual para o contexto histórico desse país. Apesar de Myers (2003) apontar para uma concepção mais atual sobre a DC que refuta a visão dominante, entendemos que, se essa visão está sendo contraposta, o autor dá indícios de que ela faz parte do meio científico. Além disso, ao longo de seu artigo, Myers (2003) faz referência à *visão dominante*, trazida por Hilgartner, delineando as posições que essa visão assume em relação à DC. Myers (2003, p. 266) ainda

fala em *visão canônica*, apresentada por Grundmann e Cavailé (2000, p. 353). Esses autores, por sua vez, também citam Hilgartner (1990). Vemos, assim, que o argumento desse autor foi e, ainda, é replicado em outros trabalhos.

Recorremos a trabalhos científicos citados por Hilgartner (1990) para verificar se haveria algum estudo anterior ao seu artigo que justificasse a posição do autor em relação à ciência. Hilgartner (1990) cita um trabalho de Jeremy Green (1985), em que este autor trata da *visão dominante* como mito. Porém, ao chamar de “mito”, ele esclarece que há uma “forte representação ideológica da realidade” (GREEN, 1985, p. 139, tradução nossa). Em outras palavras, ele acredita que o mito da DC como “poluição” faz parte da ideologia corporativa dos cientistas, mas não apresenta dados que corroborem sua afirmação. Poderíamos prosseguir nossa pesquisa sobre as referências desses autores, recorrendo a outros trabalhos anteriores ao de Green para verificarmos o argumento de Hilgartner (1990), mas observamos que, estaríamos, cada vez mais, afastando-nos do contextual histórico do século XXI, para o qual a DC desperta grande interesse de estudo (MASSARANI; ROCHA, 2017, p. 33).

Uma enunciação é composta, conforme Volóchinov (2013, p. 157), por duas partes: a parte verbal e o subentendido. Contudo, Volóchinov (2013, p. 157-158) ressalta que o subentendido não é algo psíquico, e sim social; ele é uma “unidade material do mundo”, do horizonte dos falantes. Trata-se de uma comunidade de valorações que integra os indivíduos em algum grupo social. As valorações não são um ato individual, mas realizam-se no indivíduo apoiadas nos outros indivíduos, no grupo a que pertencem. Complementarmente, Bakhtin (2016, p. 47) explica que, além das escolhas linguísticas do falante, o enunciado é determinado pelo elemento expressivo: “um enunciado absolutamente neutro é impossível”. Para Bakhtin (2016, p. 47), as escolhas dos elementos linguísticos que compõem um enunciado são ocasionadas pelas valorações. Cada palavra reflete uma “posição socialmente determinada” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 198), mas também há “um cruzamento de acentos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113) que a palavra refrata, pois o “signo é vivo e móvel e é capaz de desenvolvimento” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 199).

Volochínov (2013, p. 82) acrescenta que não há limites para o tamanho desse grupo e, no caso dos trabalhos científicos que ainda apontam a visão dominante de Hilgartner (1990), podemos observar que as valorações também persistem ao longo de décadas. Segundo Volochínov (2013, p. 80), o horizonte dos falantes amplia-se no espaço e

no tempo. A ausência de pesquisas científicas que comprovem alguma premissa pode, em certos estudos, tornar as valorações “cada vez mais constantes” dentro de um grupo social e podem perdurar por “épocas totais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80) como ocorre com a questão da visão dominante.

Observamos que há um “coral de apoio”, aspecto apontado por Volochínov (2013, p. 82) para tratar das valorações subentendidas de um determinado grupo, que compartilha o(s) mesmo(s) ponto(s) de vista, que concordam e aceitam certo discurso. Esse “coral” seria formado, no contexto de nosso trabalho, pelos autores de artigos, no Brasil, que enunciaram a existência de uma visão dominante da ciência com base em Hilgartner (1990) e/ou Myers (2003).

Segundo Volochínov (2013, p. 82), quando não há “coral de apoio”, a valoração pode tomar outro caminho: “talvez, assumir tonalidades de desafio ou de irritação para com o ouvinte, ou finalmente, ser deslocada e reduzida ao mínimo”. Porém, o que aparentemente acontece, no caso do argumento sobre a visão dominante, é que várias pesquisas reforçam essa valoração. Como mencionamos, há um vasto espaço de tempo da publicação do artigo de Hilgartner (1990), mas seu tom valorativo a respeito da ciência ainda ressoa nos estudos atuais.

Esse ressoar de discursos e valorações revela o caráter dialógico do discurso apontado nos estudos do Círculo de Bakhtin. Conforme Zago e Di Fanti (2008, p. 195), o dialogismo é “um princípio constitutivo da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, instaurando uma dinamicidade permanente”. Volóchinov (2017, p. 184) explica que qualquer enunciado é uma resposta a algo: “ele é um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Segundo o autor, o enunciado seria uma continuação de enunciados anteriores, que “espera por uma compreensão ativa e responsiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). Da mesma forma, Bakhtin (2016, p. 92) coloca que as relações dialógicas estão em todos os enunciados, e precisamos da linguagem para perceber essas relações. No entanto, elas não se encontram no sistema da língua, como meros objetos, elas estão “entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 92).

Para verificarmos a existência de uma visão dominante, não podemos considerar apenas as afirmações trazidas pelos autores já mencionados, pois elas são apenas parte de um todo que envolve também os próprios cientistas. Sobre a perspectiva dos cientistas, no

artigo de Hilgartner (1990), há um estudo sobre as causas do câncer, que teria causado bastante repercussão, devido à má-interpretação dos dados da pesquisa. Green (1985) toma o mesmo caminho em seu artigo, porém a respeito de uma pesquisa no campo da citogenética humana. Já Myers (2003) concentra-se nas diferenças de linguagem entre DC e discurso científico, mas sempre remetendo à existência da visão dominante. Os autores (Hilgartner e Green) trazem apenas um caso em que a DC aparentemente teria causado uma “distorção” do discurso científico, suscitando a crítica de alguns cientistas das respectivas áreas, enquanto Myers (2003, p. 266) apoia-se nos argumentos de Hilgartner (1990). O que queremos demonstrar com esses apontamentos é que a existência de uma visão dominante da ciência é fundamentada com base em relatos de alguns casos. Entendemos que os autores utilizam esses casos para ilustrar a opinião dos cientistas sobre a DC, mas o caminho percorrido em seus trabalhos é de que haveria um consentimento no meio científico a respeito da DC como “distorção”.

Conforme Bakhtin (2016, p. 29), há a “alternância dos sujeitos do discurso”: os enunciados se constituem por enunciados anteriores de outros e por enunciados que os respondem. O que determina a conclusibilidade do enunciado é a capacidade de responder a ele. Mesmo uma obra, aparentemente acabada, está sujeita à resposta do outro. Essa resposta, por sua vez, pode vir como um texto em resposta a outro texto como “um contato dialógico entre textos” (BAKHTIN, 2017, p. 67). Não podemos considerar a visão dominante como um fato na ciência do Brasil e apropriarmos-nos nessa verdade, concebendo-a de forma acabada e impossibilitada de resposta, pois “o enunciado constrói-se em determinado momento social e histórico e, com isso, toca em diferentes fios dialógicos existentes” (DI FANTI, 2003, p. 108). Dessa forma, quando os trabalhos em DC apresentam os argumentos de Hilgartner (1990) e/ou Myers (2003) para abordar a relação da DC com a ciência no Brasil, apropriam-se de um discurso que não reflete o posicionamento dos cientistas nesse país, mesmo que, de alguma forma, essa realidade possa se enquadrar no caso do Brasil, que é o que queremos verificar.

Conforme Volochínov (2013, p. 165), nosso discurso interno – nosso pensamento – também está repleto de dialogismo. Quando refletimos sobre algo, nosso pensamento estabelece intervenções de pergunta e resposta. Essas intervenções “estão totalmente impregnadas com a valoração de um ouvinte potencial, de um auditório potencial” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 164). Para o autor, esse dialogismo pode ser claramente observado

quando precisamos tomar uma decisão, como se nossa consciência assumisse duas vozes que se contrapõem. Porém, uma dessas vozes “coincide com a visão, com as opiniões e com as valorações da classe a que pertencemos” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 165). Há uma valoração entre os pesquisadores de DC quando afirmam que os cientistas possuem uma ideologia dominante que refuta esse gênero do discurso. Assim, forma-se um grupo social com determinadas “*valorações que vão impregnando a consciência*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 98, grifo do autor). A consciência é vista “*não apenas como um fenômeno psicológico, mas, acima de tudo, é um fenômeno ideológico, é um produto da comunicação social*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 98, grifo do autor).

Para Bakhtin (2015), todo enunciado está impregnado de discursos alheios – discursos do outro – e envolve-se de opiniões e avaliações alheias. Esse outro, explica Di Fanti (2003, p. 98), habita o discurso em diferentes graus “[...] às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá; constitui um princípio alteritário”. Sendo assim, como já mencionamos, o enunciado não é visto como algo acabado, mas em construção (DI FANTI, 2003, p. 98). Conforme Bakhtin (2016, p. 147), podemos falar dos enunciados alheios, mas “[...] não podemos deixar de ocupar alguma posição dialógica em relação a ele, concordar e discordar dele, assumir diante dele uma posição polêmica, irônica, apresentá-la como uma posição verdadeira, de autoridade, duvidosa etc.”. Atribuímos, claramente, a questão da visão dominante presente nos artigos sobre a DC como um discurso de Hilgartner (1990) e/ou de Myers (2003). O outro, nesse caso, está visível para nós. A questão que nos cerca sobre os argumentos de que há uma visão dominante é justamente podermos tomar uma posição, que só é possível uma vez que analisarmos se essa ideologia da ciência está, de fato, presente nos discursos dos cientistas no Brasil. Como explica Bakhtin (2016, p. 148), não podemos nos abstrair da totalidade para não deixarmos “de ouvir todos os harmônicos dialógicos”. Complementarmente, Di Fanti (2003, p. 101) expõe que:

[...] a linguagem a partir da abordagem dialógica não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula.

Percebemos que os discursos de Hilgartner (1990) e Myers (2003), ao circundarem os trabalhos sobre DC no Brasil, tendem a guiar as pesquisas a respeito do tema como uma forma de embate com a ciência, pois elas já partem do pressuposto – subentendido – de

que os cientistas consideram esse gênero uma “distorção”. Consideramos de crucial relevância observar como a DC é conceitualizada nos discursos dos cientistas no Brasil neste momento histórico. Segundo Volochínov (2013, p. 197), “uma mesma palavra [e aqui podemos associar a DC] nos lábios de pessoas de classes distintas reflete também pontos de vista distintos, mostra relações diferentes com a mesma realidade [...]”. Nas palavras de Di Fanti (2003, p. 101), o enunciado “[...] instaura-se diferentemente em cada interação”.

De acordo com Volochínov (2013, p. 168, grifo do autor), “todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva *resposta* potencial”. A orientação social, explica o autor, diz respeito a uma “correlação sócio-hierárquica” dos interlocutores e ela é inerente a qualquer enunciação. De acordo com Bakhtin (2016, p. 63), nossos enunciados são construídos em função do destinatário, de como nossos discursos são por ele percebidos:

[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...] (BAKHTIN, 2016, p. 63).

Os trabalhos sobre DC que autenticam a visão dominante a interpretam a partir de uma perspectiva unilateral, que coloca os cientistas em um plano de distanciamento. Em outras palavras, os cientistas são os representantes da visão dominante e, por isso, não são invocados a contribuir diretamente com a produção de DC. Esses movimentos de interpretação constituem os princípios de *excedente de visão* e *exotopia*, que apontam para a importância de contatar o outro, “o sentido do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 19), afastando-nos daquilo que queremos interpretar. O excedente de visão permite que vejamos o outro a partir de nossa perspectiva. A partir desse excedente proporcionado pelo outro, conseguimos nos ver, conseguimos olhar para o objeto de maneira diferente (exotopia). Nessa relação com o outro, surgem “novos aspectos, novas profundezas do sentido”, que nos colocam em um “encontro dialógico” (BAKHTIN, 2017, p. 19), permitindo que compreendamos melhor nossa cultura e a cultura do outro.

Buscamos com esta pesquisa, analisar os discursos dos cientistas sobre a DC como uma maneira de dar conta da situação deste momento social e histórico do Brasil. Dessa forma, nas seções que seguem, apresentaremos os artigos científicos sobre a DC: de uma Linguista e de um Físico. Realizamos um recorte dos artigos, pois este trabalho constituísse

como um gênero do discurso pouco extenso para explorá-los em sua totalidade. Entendemos que as seções dos artigos que selecionamos não são partes isoladas, elas formam um todo dialógico. Por isso, apesar de escolhermos algumas seções, por vezes, faremos referência a outras partes do artigo que foram, à primeira vista, desconsideradas, como forma de demonstrar os sentidos que os autores trazem em relação à DC.

As concepções de DC sob o olhar valorativo da física

O artigo publicado na Revista da Biologia intitula-se *As consequências da má divulgação científica*⁴⁰ dos autores Guilherme Brockington⁴¹ e Lucas Mesquita⁴². A edição da revista em que o artigo se encontra reuniu trabalhos voltados para as neurociências e sua relação com o jornalismo científico. O artigo em questão tem como objetivo apresentar “algumas consequências da má divulgação científica, [...] algumas dificuldades em se realizar uma forma otimizada de comunicação com o público leigo e [...] algumas abordagens que visam minimizar os possíveis problemas nesse diálogo” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 29).

Esse artigo está organizado em oito seções: 1) Introdução; 2) As imagens do cientista; 3) As dificuldades da boa divulgação científica; 4) Sarampo: o novo vilão do Reino Mágico de Walt Disney; 5) O inofensivo cinema de domingo: neurociência e a divulgação científica; 6) O interesse na ciência e o papel da má divulgação científica; 7) Mas como fazer uma boa divulgação científica?; e 8) Conclusão. Para a presente análise, desconsideramos a seção 2, por abordar o cientista, as seções 4 e 5, por trazerem relatos de casos em que a DC teria repercutido negativamente, a seção 6, por discorrer sobre a relação da DC com a sociedade, e a conclusão, por apresentar uma síntese do artigo.

Iniciaremos esta análise, voltando nosso olhar para o título do artigo: *As consequências da má divulgação científica*. Observamos aqui um tom valorativo a respeito

⁴⁰ BROCKINGTON, Guilherme; MESQUITA, Lucas. As consequências da má divulgação científica. *Revista da Biologia*, v. 15, n. 1, p. 29-34, 2016. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/revista/node/207>. Acesso em: 16 jan. 2019.

⁴¹ José Guilherme de Oliveira Brockington é Graduado em Física, Mestre em Ensino de Ciências e Doutor em Educação e professor da Universidade Federal do ABC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9688530845451866>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁴² Lucas Azevedo Mesquita Pereira é orientando de mestrado do Professor José Guilherme de Oliveira Brockington pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8486566278399236>. Acesso em: 10 jul. 2019.

da DC, um contraste com a *boa divulgação científica*, da qual os autores também tratam em seu trabalho. Entendemos que o uso desse adjetivo (má) demonstra que os autores reconhecem que nem todos os textos de DC seriam, para usar as palavras de Hilgartner (1990, p. 519), uma “distorção”. Os autores demonstram que a *boa divulgação científica* pode ser alcançada e é, inclusive, tema de discussão entre os cientistas.

Os argumentos dos autores, ao longo das seções de nosso recorte, são corroborados por várias referências a outros autores que estudaram a DC, configurando efeitos dialógicos que são atravessados por outras vozes que ecoam como concordância ou discordância com a perspectiva de que há a *má* e a *boa* DC. A escolha por caracterizar entre “má” ou “boa” é uma marca linguística deixada pelos autores, demonstrando que a DC não é, de maneira geral, vista como uma “distorção” para a ciência. Os autores enfatizam a necessidade de se pensar estratégias que garantam a precisão da DC quanto aos resultados da ciência.

Os mecanismos enunciativos, essas marcas linguísticas, evidenciam a posição dos autores no artigo, assinalada pelo uso de verbos conjugados na primeira pessoa do plural “nós”. Esse uso demonstra que há uma aproximação dos autores ao tema tratado no artigo. Alguns exemplos seriam: “acreditamos” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 33), “ressaltamos” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 31) e “apontaremos” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 29). Os autores trazem as referências teóricas para corroborar a argumentação, mas, ao mesmo tempo, posicionam-se junto a elas, proporcionando suas próprias impressões a respeito da DC.

Na introdução do artigo, os autores comentam sobre um surto de sarampo, que consequentemente teria trazido novas discussões a respeito do movimento antivacinação nos Estados Unidos. Os autores, então, questionam a razão de pais e mães estadunidenses decidirem por não vacinar seus filhos. A resposta para a questão seria o “papel da divulgação científica” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 29).

A apresentação de casos específicos para descrever a visão dominante da ciência foi o recurso usado por Hilgartner (1990, p. 520) e Green (1985, p. 141). No artigo em análise, Brockington e Mesquita (2016) retomam, em duas seções, alguns fatos relacionados a descobertas científicas que causaram impacto na sociedade nas últimas décadas. Um deles seria o movimento antivacinação. Podemos retomar a problemática de não considerar a totalidade dos sentidos. Conforme aponta Bakhtin (2017, p. 42), “não pode

haver um sentido único (um só) [...] ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade”. Dessa forma, as concepções – sentidos – de DC não podem estar limitadas a certos fatos históricos em que ela foi protagonista na “distorção” do conhecimento científico, especialmente considerando que ela faz parte de uma esfera de produção de diversos gêneros que possibilitam à sociedade o acesso às descobertas científicas.

Por outro lado, a seleção desses casos de “distorção” possui uma valoração. Como explica Bakhtin (2016, p. 47), as escolhas linguísticas são determinadas pelo tom valorativo, que é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Há, na menção a esses casos, o que Volochínov (2013, p. 79) denomina de “parte subentendida” do enunciado. Os autores do artigo sob análise, ao relacionarem o surto do sarampo, entre outros casos, como consequência da DC, guiam o leitor, já na introdução do trabalho, a supor (subentender) que a DC representaria um “perigo” para a sociedade.

Trazendo a ideia de distanciamento de Bakhtin (2017, p. 18), podemos observar a relação de Brockington e Mesquita (2016) com a produção de DC. Os autores comentam, na seção *As dificuldades da boa divulgação científica*, que a DC “parte de cientistas, jornalistas científicos ou sem formação específica e, atualmente com os blogs, entusiastas do mundo da ciência” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 30). Os autores colocam-se numa posição de distanciamento se considerarmos que eles também são cientistas. Eles se distanciam do seu lugar de cientistas para observar o papel da DC na sociedade. Essa *distância* condiz com o princípio da *exotopia* (Bakhtin, 2003, p. 35). Para Bakhtin (2003, p. 35), a exotopia é a relação em que o autor de uma obra se coloca “fora de si mesmo [...]” e vê a si “pelo olhar do outro” no lugar do outro. Apesar de os autores não apresentarem soluções para a *má* divulgação científica, o excedente de visão proporciona a compreensão de que a DC “está suscetível a maus usos ou descuidos” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 31), ou seja, uma aproximação empática a respeito da DC.

Ainda na seção 2, os autores ressaltam a importância da linguagem na produção de DC, afirmando que adequá-la de uma maneira simplificada é “o maior dos desafios” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 30). Contudo, os autores não trazem, como demonstrado por eles na seção *Mas como fazer uma boa divulgação científica?*, uma solução para a questão da adequação da linguagem da DC. Pelo contrário, eles seguem o

parágrafo sobre a linguagem, na seção 2, propondo perguntas ao leitor: “Como simplificar sem perder o rigor ou induzir a erros? Como tornar atraente algo cuja validade e reconhecimento exigem um conjunto de conhecimentos distantes do cidadão comum?” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 30). Ao final, afirmam o seguinte: “Essas e outras perguntas estão no âmago da qualidade da DC” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 30). Porém, eles não proporcionam respostas. Vemos que essas perguntas não são objetivos do artigo em questão; elas constituem uma forma de diálogo com o leitor, mobilizando o outro. Nesse diálogo, há a compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2016, p. 25). Os leitores não podem responder prontamente, mas são chamados a pensar a respeito e talvez, em um outro momento, escreverem um artigo que traga respostas.

O artigo sob análise foi publicado em uma revista de estudos de Biologia. Seus leitores são, provavelmente, adeptos desses estudos. É também provável que esses leitores não sejam cientistas da linguagem – linguistas – e possuam pouco ou nenhum conhecimento que possa responder às questões levantadas. Como aponta Volochínov (2013, p. 83), há uma situação (desconhecimento para responder às perguntas), que é compartilhada pelos autores e seus interlocutores, seu auditório social.

Na próxima seção, analisaremos o artigo da Linguista. Considerando nosso propósito, que é verificar as concepções de DC para a Linguística e para os demais campos de estudo, ao longo da seção seguinte, apontaremos alguns aspectos contrastivos no tratamento da DC entre ambos artigos.

As concepções de DC sob o olhar valorativo da Linguística

O artigo científico da área da Linguística que selecionamos para este trabalho intitula-se *Características linguístico-discursivas da popularização da ciência*⁴³ de Cristina dos Santos Lovato⁴⁴. Publicado na Revista Cenários no ano de 2014, o artigo tem como objetivo trazer “um inventário das características linguístico-discursivas da popularização da ciência” (LOVATO, 2014, p. 69). O artigo apresenta quatro seções: 1) Nota Introdutória;

⁴³ LOVATO, Cristina dos Santos. Características linguístico-discursivas da popularização da ciência. *Cenários*, v. 2, n. 10, p. 69-81, 2014. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=979>. Acesso em: 22 jun. 2019.

⁴⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria e professora na Universidade Federal do Pampa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7562187381716677>. Acesso em: 10 jul. 2019.

2) A ciência na mídia: jornalismo científico e popularização da ciência; 3) Características linguístico-discursivas da popularização da ciência; e 4) Considerações Finais.

O recorte realizado no artigo está constituído pelas seções 2 e 3. A seção introdutória foi desconsiderada, pois apresentava o projeto de pesquisa do qual fazia parte o artigo, bem como outros estudos desenvolvidos, além de um breve resumo sobre a discussão ali proposta. Desconsideramos a seção *Considerações Finais* por apresentar uma síntese do trabalho e outros estudos a serem desenvolvidos.

Na seção 2 do artigo – *A ciência na mídia: jornalismo científico e popularização da ciência* –, a autora apresenta um contexto histórico sobre a DC a partir de referências a outros autores, fatos históricos que marcaram a sociedade, como a Primeira Guerra Mundial, e exemplos de revistas de DC. Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é visto como um *continuum*, que interage com passado e futuro. Sendo assim, a DC também se movimenta nessa rede de significações que emergem do contexto sócio-histórico. A autora dedica vários parágrafos para situar seu leitor no caminho percorrido pela DC. Cada parágrafo dialoga com alguma época da história que aponta para a disseminação do conhecimento por meio da DC.

Diferentemente do artigo de Brockington e Mesquita (2016, p. 29) que, como contexto-histórico, apresenta alguns exemplos que ressaltam a “má divulgação científica” relacionados às últimas décadas, o artigo de Lovato (2014, p. 70) busca fazer uma contextualização voltada para a DC como fonte de conhecimento para a sociedade. Observamos que essas diferentes formas de contextualizar a DC demonstram valorações que constroem seu sentido nos artigos e na visão de seus autores.

Uma vez apresentada a contextualização, a autora traz a definição de *jornalismo científico*, citando o “alto grau de especialização” (LOVATO, 2014, p. 72) que o jornalista deve ter. No artigo de Brockington e Mesquita (2016, p. 33), o jornalista também tem um papel crucial na produção da boa divulgação científica. Em ambos os artigos, o jornalista é visto como produtor de DC. Contudo, no artigo de Brockington e Mesquita (2016, p. 30), os autores afirmam que os cientistas também são produtores desses gêneros.

Nosso objetivo, neste trabalho, está orientado para as concepções de DC, independentemente da terminologia utilizada pelos autores. Contudo, ressaltamos o uso de *jornalismo científico* por Lovato (2014, p. 70). Em seu artigo, a autora o define como “a área responsável pela cobertura de tópicos relacionados à ciência e tecnologia [...]”

(LOVATO, 2014, p. 71). Conforme Volóchinov (2017, p. 205), é por meio da palavra que o indivíduo se define em relação ao outro. Assim, o ponto de vista da autora, pelo uso de certa terminologia, contextualiza seu trabalho na esfera de pesquisas sobre a DC, bem como na linguagem da sua classe, do seu grupo social. Além disso, cada definição reflete e refrata o termo conforme as valorações de dado campo de estudos e do próprio autor que o emprega. Já Brockington e Mesquita (2016, p. 29) optam por utilizar o termo *divulgação científica* não como um tipo de texto em específico, mas como “reformulação do conhecimento científico para circular na sociedade [...]”. Para eles, como mencionamos, os produtores também podem ser cientistas, bem como jornalistas, ou ainda, “entusiastas do mundo da ciência” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 30). Por tratar de *jornalismo científico*, o artigo de Lovato (2014, p. 70) tem como produtor dos textos de DC somente o jornalista.

Enquanto, no artigo de Brockington e Mesquita (2016, p. 30), os autores apontam para a *má divulgação científica* como uma consequência da inexperience de seus autores – cientistas, jornalistas, entre outros –, no artigo de Lovato (2014, p. 72), os jornalistas são os principais produtores da DC. Os cientistas são apresentados, em seu artigo, como “vozes [...] utilizadas pelos autores dos textos como recursos de autoridade [...]” (LOVATO, 2014, p. 76). Além disso, a partir de referencial teórico, a autora explica que a qualidade da DC pode estar relacionada ao medo que os jornalistas têm de questionarem os cientistas. Vemos, assim, diferentes excedentes de visão. Lovato (2014, p. 72), ao ressaltar o papel do jornalista, cria uma relação de empatia, que a coloca em uma posição de proximidade com ele, mas distancia-se para tratar dos aspectos linguísticos do texto de DC a partir de sua perspectiva de Linguista.

A visão dominante da ciência de Hilgartner (1990), apontada nos artigos sobre DC no Brasil, está presente no artigo de Lovato (2014, p. 73). A autora traz as questões já levantadas sobre a DC como “distorção” do conhecimento científico, argumentando que, de acordo com Hilgartner (1990, p. 520), a DC seria um recurso político para os cientistas. Por termos essa questão como motivação para nossa análise, observando ambos os recortes dos artigos, verificamos que, em Brockington e Mesquita (2016), não há qualquer menção à ciência como uma entidade superior, porém os autores trazem a ideia de conflito entre a ciência e o jornalismo. Apesar de não analisarmos o artigo como um todo, em uma das seções que tratam sobre relatos de casos, os autores, com base em referencial teórico,

comentam que alguns “neuromitos” – “interpretações equivocadas sobre a ciência do cérebro” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 32) – partem dos próprios laboratórios “devido ao uso exagerado, superficial ou desonesto de resultados publicados” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 32). Além disso, na seção 3, *Mas como fazer uma boa divulgação científica?*, os autores citam um evento que ocorreu, em 2014, com pesquisadores e editores da Revista Nature, no qual ressaltaram, como mais importante, a necessidade de atentar para a “transposição do resultado científico para o texto não acadêmico” (BROCKINGTON; MESQUITA, 2016, p. 33). Assim, observamos que os cientistas, ao contrário do que argumenta a visão dominante, também se colocam como responsáveis pela DC.

Ao pensarmos especificamente sobre a visão dominante, podemos ressaltar que o artigo de Lovato (2014) é marcado por valorações de outros autores que ressoam no trabalho. Ao citar os referenciais teóricos sobre a visão dominante, a autora concorda com essa posição. Como já ressaltamos, esses trabalhos que reforçam a visão dominante tornam as valorações mais constantes (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80), o que ocorre quando Lovato (2014, p. 74) replica o discurso de outros autores. Ela constrói seu discurso sobre a visão dominante, mas também permite que essa visão construa seu discurso. Podemos observar essa dinâmica, quando, na seção 3, a autora apresenta uma pesquisa sobre textos em português que preservaram “um discurso mais alinhado à visão dominante”, enquanto os textos em inglês possuíam “um caráter contra-hegemônico” (LOVATO, 2014, p. 75). Esses discursos que potencializam a visão dominante, sem verificá-la, preenchem o olhar de outros estudiosos da DC. São palavras, enunciados e valorações que, por meio dessa relação dialógica dos discursos, penetram nos discursos de outrem e que:

[...] passaram pela experiência da expressão exterior em uma escala social maior ou menor, que foram por assim dizer socialmente bastante amoldados e polidos pelas relações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216).

Por fim, um dos vários aspectos a serem por nós percebidos é o destaque dado à linguagem, às “características linguístico-discursivas” no artigo de Lovato (2014, p. 69). Obviamente, sendo esse um artigo de uma Linguista, a linguagem da DC seria enfatizada. Brockington e Mesquita (2016, p. 30) afirmam que a linguagem “desempenha um papel fundamental”, mas, provavelmente, por não serem cientistas da linguagem, não oferecem

soluções para o texto de DC. Apesar de perceberem a relevância da linguagem, não resgatam referenciais teóricos da Linguística. É, nesse sentido, que se respalda a constituição de nosso *corpus* com trabalhos de linguistas. Se a linguagem detém um papel crucial para a DC, é com base na Linguística que podemos nos apoiar para analisar as concepções de DC para professores-pesquisadores das demais áreas.

Retomada e apontamentos

Para observar o discurso do professor-pesquisador, é preciso ter em mente o contexto sócio-histórico da divulgação científica. Pensar a DC, a partir de seu contexto social e cultural, significa compreender o processo de produção concretamente. Como linguistas, já citamos a visão dominante da ciência em pesquisa (FETTER, 2017), replicando os discursos de outros linguistas que também estudam a DC. Porém, agora munidos de um novo olhar sobre o tema, precisamos sair de nosso lugar de linguistas e aproximarmo-nos do professor-pesquisador de outras áreas do conhecimento para que, nesse movimento exotópico, possamos ampliar nosso campo de visão.

Com base na análise do presente artigo, foi possível observar que há uma abertura para a DC entre os professores-pesquisadores. Sob o olhar de Brockington e Mesquita (2016), aqui tidos como “olhar da Física”, a DC não é vista como “distorção” de maneira generalizada. Ao tratarem da DC como “boa” ou “má”, os autores reconhecem que ela precisa ser produzida por profissionais capacitados que saibam adequar o discurso científico. Por outro lado, a escolha de relatos de casos em que a DC causou algum impacto negativo para a sociedade demonstra um posicionamento de contrariedade a esses gêneros do discurso. A DC, nos últimos anos, tem estado em processo de expansão, originando diversos estudos focados, especialmente, em sua linguagem. Brockington e Mesquita (2016, p. 30), inclusive, comentam que não há uma fórmula pronta para a boa DC, por isso textos desse gênero podem ser produzidos de maneira descontrolada. Percebemos que esses relatos de insucesso podem corroborar o discurso de professores-pesquisadores que são, de certa forma, contrários à DC.

Apesar de se tratar de um breve *corpus* de análise, as concepções de DC apresentadas sugerem que os professores-pesquisadores têm interesse nesse tema e preocupam-se com as consequências desses gêneros do discurso para a sociedade. Tal

inferência pode ser feita ao considerarmos que o artigo do periódico em estudos de Biologia foi publicado em um dossiê temático dedicado à DC, no qual vários professores-pesquisadores abordaram o assunto. Além disso, em uma das seções do artigo em questão, os autores expõem alguns princípios para a produção de textos de DC que devem ser observados para minimizar as consequências do que os autores denominam de “má divulgação científica”.

Dessa forma, podemos responder à hipótese proposta na introdução deste artigo. Mesmo que de maneira preliminar, a partir do *corpus* analisado, verificamos que há uma tendência, entre os professores-pesquisadores, em valorizar a DC como um instrumento relevante de comunicação com a sociedade. Esse movimento que prestigia a produção de DC entra em tensão com os discursos dos linguistas que atestam a visão dominante no Brasil, pois manifesta, para a Linguística, outra perspectiva a respeito da noção que os cientistas, de modo geral, têm sobre a DC.

Nosso objetivo, com o projeto de tese, partiu da necessidade de verificar a existência da visão dominante da ciência no Brasil. Cabe mencionarmos que nossa intenção não é contrapor os trabalhos já realizados que apresentam a visão dominante como uma característica constitutiva da DC, mas tê-los como motivação para proporcionar respostas que influenciem as pesquisas sobre o tema a tomar novos caminhos. Ao propor esse debate sobre a existência da visão dominante, pretendemos considerar a DC como um diálogo que não é estável, que pode passar por ressignificações vinculadas a seu contexto e tomar novas atitudes responsivas (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Acreditamos que as universidades precisam assumir o protagonismo na produção de DC para que não seja apenas papel da mídia jornalística, possibilitando que a sociedade interaja, ainda mais, com as instituições científicas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: a estilística**. 1. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.



BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciência humanas**. 1. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BROCKINGTON, Guilherme; MESQUITA, Lucas. As consequências da má divulgação científica. **Revista da Biologia**, v. 15, n. 1, p. 29-34, 2016. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/revista/node/207>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n.1-2, p. 95-111, jan./dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FETTER, Giselle Liana. **Divulgação tecnológica para agricultores familiares: análise de terminologias sob a ótica da linguística sistêmico-funcional**. 2017. 535f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177686>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FETTER, Giselle Liana. Relações axiológicas da visão dominante da divulgação científica: análise dos discursos de linguistas brasileiros. *In*: SEMINÁRIO CÍRCULO DE BAKHTIN: ALTERIDADE, DIÁLOGO E DIALÉTICA, 2020, Porto Alegre. **Anais [...]**. No prelo.

GREEN, Jeremy. Media Sensationalisation and Science: The Case of the Criminal Chromosome. *In*: SHINN, T.; WHITLEY, R. (ed.). **Expository Science: Forms and Functions of Popularisation**. Boston: D. Reidel, 1985. p. 139-161.

HILGARTNER, Stephen. The Dominant View of Popularization: Conceptual Problems, Political Uses. **Social Studies of Science**, v. 20, n. 3, p. 519-539, ago. 1990. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/030631290020003006>. Acesso em: 6 jan. 2017.

LOVATO, Cristina dos Santos. Características linguístico-discursivas da popularização da ciência. **Cenários**, v. 2, n. 10, p. 69-81, 2014. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=979>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. Science communication in Brazil: a historical review and considerations about the current situation. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 88, n. 3, p. 1577-1595, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652016000401577. Acesso em: 25 maio 2019.

MASSARANI, Luisa; ROCHA, Mariana. Panorama general de la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina. *In*: MASSARANI, L. et al. **Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos**. Rio de Janeiro: Fiocruz - COC, 2017, p. 13-38.

MASSARANI, Luisa; ROCHA, Mariana. Ciência e mídia como campo de estudo: uma análise da produção científica brasileira. **Intercom**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 17-66, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442018000300033&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2019.

MYERS, Greg. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, London, v. 5, n. 2, p. 265 - 279, 2003. Disponível em: journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445603005002006. Acesso em: 19 jan. 2017.

VOLOCHÍNOV, *Valentín* Nikoláievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. 1. ed. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, *Valentín* Nikoláievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Trad. Sheila Vieira de Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAGO, Antônia; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Palavras em operação: um dizer como trabalho, no trabalho e sobre o trabalho. **Revista da Abralin**, Curitiba, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52616>. Acesso em: 13 jul. 2019

Data do envio: 08/04/2020
Data do aceite: 10/06/2020.

PARTILHAR PROTAGONISMO: COMUNIDADE INDÍGENA COM SALA MULTISSERIADA E FORMAÇÃO DOCENTE

SHARING PROTAGONISM: INDIGENOUS COMMUNITY WITH MULTISERIAL CLASSROOMS AND TEACHER TRAINING

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa⁴⁵

Resumo

Este artigo faz um debate sobre a interação entre a comunidade Pataxó e o Instituto Federal da Bahia (IFBA) para a implementação de uma ação de extensão. O objetivo dessa ação foi promover a formação de professores desta etnia para trabalhar em escolas multisseriadas. Isso foi implementado no ano de 2019 e envolveu uma parceria com três proponentes do município de Porto Seguro: a comunidade Pataxó, a Coordenação indígena da Secretaria Municipal de Educação e o campus do IFBA. A partir do protagonismo da comunidade indígena se discute qual seria o papel da instituição federal de ensino nos programas que envolvem comunidades tradicionais. Trata-se de relato de experiência do coordenador do projeto, em conjunto com uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Palavras-chave: Protagonismo. Povos indígenas. Salas multisseriadas.

Abstract:

This article discusses the interaction between the Pataxó community and the Federal Institute of Bahia (IFBA) in order to implement an extension action that aimed at training teachers of that ethnicity to work in multigrade schools. This action was implemented in 2019 and involved a partnership among three subjects domiciled in the city of Porto Seguro: the Pataxó community, the indigenous Coordination of the Municipal Education Department and the IFBA campus. Based on the debate on the role of the indigenous community, we discuss the role of the federal institution in programs involving traditional communities. This is a bibliographic study based on the author's experience, who participated in the project proposal.

Keywords: Protagonism. Indigenous peoples. Multiseriate classrooms.

⁴⁵ Professor Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Pesquisador e extensionista com sala multisseriada, revitalização e ensino de língua indígena. É professor do Instituto Federal da Bahia. Email: franciscovandof@gmail.com. ORCID:0000-0002-5236-571X.



Contextualizando o debate

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós (FREIRE, 2011, p. 35).

Envolver a sociedade nas discussões sobre as escolas se apresenta, a cada dia, como uma empreitada de difícil alcance. Tornou-se lugar comum ouvir de professores que a presença de pais nas escolas públicas se reduz ao momento das reuniões de pais, mesmo assim com pouca participação. Assim, a luta para fazer do ambiente escolar um espaço de participação da sociedade se apresenta como um desafio. Nesse caso, mesmo falando da educação básica, é de se supor que sejam necessárias parcerias fortalecedoras da conexão com a comunidade externa.

Se na educação básica essa relação tem se mostrado francamente precária, nas instituições de ensino superior não é diferente. Ou seja, trazer a sociedade para dentro das instituições e também levar as instituições para o seio da sociedade são dois caminhos que se complementam e podem andar juntos ou separados. Se juntos, isso demonstra uma interação mais completa, mais popular e democrática. Se separados, isso mantém a ideia de interação e de não estagnação da relação com os grupos que não estão nas universidades e institutos. Por conseguinte, essa via assume duas posturas, uma seria de mão dupla, nessa a sociedade adentra os muros das instituições e as instituições saem de seus cercados. Seria um movimento fluido. A outra, funciona em uma só direção, mas a entrada da sociedade ou a saída da instituição indica trânsito, conseqüentemente, possibilidade de mudança.

Dessa forma, a extensão se mostra como mais um caminho para inserir a sociedade nos procedimentos acadêmicos. Não se pode negar que o ensino e a pesquisa também representam espaços que devem ser explorados para essa interação, tendo em vista que os agentes que acessam as demandas nas universidades carregam a bagagem da formação para um mundo exterior, fato que consoma a importância da relação ensino, pesquisa e extensão.

A autora De Medeiros (2017, p. 14) afirma que a extensão pode exercer uma “práxis interativa que alia o conhecimento acadêmico, a educação e a sabedoria popular”. Concordamos que essa aliança é muito produtiva e deve ser incentivada, pois trará ganhos

significativos para os entes envolvidos. Contudo, essa relação precisa estar calcada em uma visão crítica, pois todos os envolvidos devem poder acessar a cadeia de comando nos projetos. Caso haja hierarquia na sustentação das bases mantenedoras das ações, haverá perda qualitativa no projeto. Assim, conhecimento acadêmico não deve assumir a postura de definir qual o espaço da educação e, menos ainda, definir como a sabedoria popular deve ser aproveitada. Potencialmente, a sabedoria popular é um canal potente de construção de novos conhecimentos; entretanto, não pode ser vista como um trampolim para se chegar a esses novos conhecimentos.

Os saberes não concebidos nas academias, normalmente, são tratados de maneira pouco respeitosa, subestimados. E como afirma Serrano (2006), em diversos momentos da história das políticas de extensão no Brasil, as ações eram colocadas de maneira vertical. Nessa relação, as comunidades tinham pouco espaço e os estudantes não exerciam seu real potencial de contribuição. Ignorar as comunidades ou envolver poucos estudantes ainda são fatores presentes nas atividades extensionistas. Infelizmente, no ensino e na pesquisa, essa prática de abandono dos sujeitos que são tratados como público alvo, também é recorrente.

Interessa-nos, sobremaneira, essa forma de valorização dos grupos envolvidos nos processos extensionistas. Ao se considerar a participação de outros agentes na proposição de ações de extensão, abrem-se prerrogativas para que as comunidades tradicionais sejam inseridas não somente como o público alvo das propostas, mas como parceiras no desenvolvimento das ações e com voz ativa na definição das temáticas a serem atendidas. Freire (2011, p. 112) nos auxilia nesse compromisso, “não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (grifos do autor). Confiar na possibilidade de parceria é aceitar o diálogo, que virá com as contribuições dos outros participantes.

Este artigo discute a proposição de ação de formação docente, integrando os saberes da comunidade indígena Pataxó e a estrutura formativa do Instituto Federal da Bahia, via projeto de extensão. Ou seja, apresentaremos os processos que envolvem a implementação de um projeto de extensão para o desenvolvimento da educação em comunidades tradicionais. A centralidade do estudo está no envolvimento das comunidades na construção de parcerias para propor e realizar atividades de formação

integral. Dessa forma, o objetivo deste texto é descrever o contexto que permitiu a elaboração de um projeto de extensão para atender demandas de uma comunidade indígena brasileira. A partir dessa conjuntura, haverá um espraiamento para externar a interação, ainda tensionada, entre comunidade indígena e instituições acadêmicas, tendo as turmas multisseriadas o espaço de aplicação dessa experiência.

Tarefa: trabalho em equipe

A ação de extensão, *a sala multisseriada de escola indígena Pataxó em foco: formação docente*, teve como marco inicial atividades desenvolvidas, desde 2011, por docentes/pesquisadores do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em parceria com a comunidade Pataxó. Assim, a multisseriação tornou-se foco de estudo, dentro dessa instituição, definitivamente, a partir do ano de 2013. Nesse ano, começou o trabalho com produção de material didático para salas com essas especificidades. O trabalho foi dando seus resultados, até que os professores dessa etnia solicitaram a formação continuada, a qual contemplaria todos os docentes que lidassem com as escolas multisseriadas.

A comunidade Pataxó foi, então, proponente dessa proposta de extensão e definiu algumas exigências: além do tema, escola/sala multisseriada, e de envolver todos os docentes desses espaços, também seria um projeto que tivesse como parceiro a Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro na Bahia. Fechava-se o grupo proponente e beneficiário da ação: docentes Pataxó, IFBA, Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, o protagonismo dos indígenas se apresentou também na constituição da equipe que iria trabalhar. Com isso, o passo seguinte foi convidar a seção da respectiva secretaria, responsável pela coordenação indígena, para participar da escrita do projeto.

Essa negociação introdutória foi no ano de 2018, no segundo semestre. O projeto foi escrito, seguindo os trâmites administrativos e pedagógicos do IFBA. Obrigatoriamente, teria registro formal, com certificação da instituição federal. Esse ato foi considerado relevante pelos outros parceiros. Concluíram que dessa maneira haveria uma apropriação do sistema acadêmico para beneficiar a formação. O certificado era importante para algumas práticas sociais que os indígenas também estão subordinados.

No início do primeiro semestre de 2019, o projeto foi abonado pelos três parceiros e submetido ao sistema de projetos de extensão do IFBA. A participação do movimento

indígenas foi mesclada com a participação da secretaria municipal. Essa mescla aconteceu porque o movimento indígena indica um Pataxó para assumir a coordenação de educação indígena no município de Porto Seguro. Então, ele é representante da secretaria, mas principalmente, representante do movimento indígena. Respeitar essa indicação é fundamental para o andamento das atividades.

Antes da aprovação, porém, havia a necessidade de os entes envolvidos definirem quando e onde aconteceria a formação. O município de Porto Seguro é bastante grande e a maioria das escolas indígenas com salas multisseriadas está afastada da área urbana e também umas das outras. Assim, para encontrar uma metodologia adequada ficou acertado que seriam consideradas algumas especificidades: distância entre as escolas; distância das escolas em relação à Secretaria Municipal de Educação; participantes da formação atuantes em sala de aula; secretaria municipal pediu que não houvesse dispensa dos estudantes para que os docentes pudessem participar da formação; secretaria municipal solicitou horário na formação para discutir os documentos oficiais da educação indígena (tanto aqueles que são preenchidos pelos professores, quanto as diretrizes educacionais municipais); alimentação, hospedagem e transporte. A justificativa para esses três últimos foi que as atividades ocorreriam distantes das residências dos professores indígenas. Esse levantamento foi realizado pelos três entes participantes da parceria.

Ficou definido que a formação aconteceria de maneira rotatória, alternando entre três aldeias. Essas três comunidades foram escolhidas considerando a organização administrativa definida pelo município para agrupar as escolas pataxó. Nessa estruturação, essas escolas foram agrupadas em núcleos a partir de suas localizações geográficas. O revezamento aconteceu, então, entre os núcleos. Cada encontro em uma escola de um dos núcleos. O último encontro deverá acontecer no IFBA. Promover as atividades em núcleos diferentes facilitaria quanto aos gastos com o deslocamento, pois a cada três encontros, um seria em uma comunidade próxima à residência dos cursistas. Ficou definido ainda que haveria dez encontros de dois dias cada um. Os encontros seriam mensais e começariam em agosto de 2019.

Como os professores não poderiam dispensar seus alunos, as atividades iriam acontecer às sextas-feiras e aos sábados, sendo esse sábado considerado letivo. Para completar, deveria ficar um professor, ao menos, em cada escola, fora da formação. Esse

teria a função de ficar com os estudantes em uma programação interdisciplinar e coletiva. Assim, os estudantes não seriam prejudicados e os professores participariam da formação.

A secretaria municipal ficou responsável por um período do primeiro dia em todos os encontros, assim exporia suas demandas e ouviria as demandas dos docentes indígenas. Também seria responsável pela alimentação. O transporte seria por conta de cada formando. Já a hospedagem estaria por conta de cada comunidade que recebesse os cursistas.

Essa soma de esforços aconteceu, pois não havia verba à disposição, nem no IFBA nem na secretaria municipal. Contudo, esse esforço reforça a necessidade da formação. Inclusive, os professores eram unânimes em afirmar sobre o ineditismo dessa formação docente. Repetiam que sala multisseriada não era contemplada nas formações que chegavam.

Os mediadores da formação seriam professores do IFBA e os gestores da secretaria municipal. Sendo que os cursistas seriam também protagonistas, trazendo suas experiências e contribuindo para a construção de novas práticas de ensino e de aprendizagem.

Os temas definidos primavam pela alfabetização, letramento, numeramento e metodologias específicas para sala multisseriada. Os conteúdos escolhidos deveriam estar nesses temas e ser aplicados em forma de oficinas. Os professores não queriam somente teoria, esperavam debater novas metodologias, as quais culminariam em proposta de novas práticas pedagógicas.

Por fim, o projeto foi aprovado e os professores puderam se inscrever. A inscrição ficou sob a responsabilidade da seção de coordenação da educação escolar indígena da secretaria municipal.

Dos quatro encontros previstos para 2019, três aconteceram, não foi possível manter a meta de um por mês. Muitos fatores influenciaram na sustentação da atividade. Todos os empecilhos foram provenientes de questões étnicas ou de dificuldades impostas pelo clima. Inclusive, as intempéries não são previsíveis quando se está trabalhando com os movimentos sociais, mas devem ser consideradas para que não se interrompam as ações por motivos outros que certamente irão surgir.

O projeto ainda está em funcionamento neste ano de 2020, suspenso durante a pandemia de Covid 19. Contudo, pretende-se que vá até o final, mas sempre aceitando que as práticas sociais das comunidades indígenas exigem adequações no calendário.

Todas as decisões adotadas passaram pelo crivo dos três parceiros. Contudo, a função desse cuidado não foi somente respeitar o protagonismo, mas construir um projeto que respeitasse as especificidades dos Pataxó. Essas especificidades, quando não respeitadas, reduzem a probabilidade de sucesso.

Como previsto, a formação está acontecendo mais lentamente do que foi planejado, mas não precisou ser abandonada. A proposição coletiva, com os três entes participando, merece receber o crédito pela sustentação da formação.

Protagonismo: Quem fala? Quem escuta? Quem propõe? Quem cumpre?

O protagonismo na produção de conhecimento tem sido destinado, em geral, às universidades, institutos e centros de pesquisa. Esses locais estão incumbidos de erguer teorias, debates, práticas, conceitos, conhecimentos que ganham espaço na sociedade. Contudo, ganham espaço e sufocam outras formas de pensar e construir conhecimento. Inclusive classificam conhecimentos e definem os outros saberes como menores e menos confiáveis. Nossa discussão de saberes tradicionais e conhecimento científico se apoia em Cunha (2007) e Santos (2006), pois consideramos que o posicionamento de maneira desigual dessas duas categorias, colabora para o enfraquecimento das epistemologias dos grupos considerados minoritários.

Assim, ser protagonista é dispor de poder de decisão. É determinar o que deve e merece ser ensinado e aprendido. As instituições e os indivíduos com autorização social de construir conhecimento, também são portadores das licenças para questionar o conhecimento já prescrito e para propor mudanças em outros.

Não estão dentro desses espaços de decisão vários grupos sociais. Com isso, os grupos étnicos, os indígenas por exemplo, veem seus saberes e suas formas de transmitir conhecimento minimizados, invisibilizados e desconsiderados. Quando essa prática de hierarquização se torna naturalizada, perde-se a criticidade que deveria questionar essa forma de organizar ciência e conhecimento. Dentro das próprias comunidades tradicionais,

em suas escolas, a prática de escalonar qual conteúdo merece ser ensinado e aprendido recorre a julgamentos que tiveram suas bases definidas pelas comunidades envolvidas. Esse nivelamento acaba por confirmar o protagonismo de grupos ocidentais específicos, os quais continuam definindo quem tem voz. Costa (2012, p. 127) mostra que os indígenas chegaram aos centros de formação, mas continuam enfrentando os ‘sistemas’ estruturais que os mantêm dentro das instituições, mas mudos e sem poder de decisão.

As comunidades indígenas sempre produziram suas epistemologias e suas maneiras de repassar para as gerações mais jovens esses conhecimentos. Contudo, não é difícil encontrar a separação nítida entre conhecimento (normalmente colocado para os grupos autorizados) e saberes (atribuído a grupos com menos poder simbólico). Costa (2019, p. 30) mostra que a construção de uma escola intercultural somente tem chances de se efetivar a partir do protagonismo do grupo indígena a ser atendido. Dessa forma, a relação dos centros de produção de conhecimento acadêmico ocidental com as comunidades indígenas corre sempre o risco de ser verticalizada. Criam-se dois lados: o lado da imposição, comandada por quem fala e se faz ouvir, as academias; o lado desprestigiado, que é obrigado a ouvir e não pode falar, comunidades tradicionais.

Resistentemente, o movimento indígena não acata esse espaço que lhe foi historicamente imposto. Após décadas de movimentação política, os indígenas conseguiram respeito por seu protagonismo. Protagonismo conquistado por meio de enfrentamentos, mas que colocou direitos para esses povos nesta carta magna. Na Constituição de 1988, no artigo 232, está expresso esse protagonismo e, a partir de então, mencioná-lo como elemento de base nas suas relações com os não indígenas é uma obrigatoriedade. Não se pode mais pensar nas relações que envolvem essas comunidades desconsiderando que a centralidade das questões a serem atacadas devem ser indicadas pelos povos que estão na outra ponta desse processo.

Assim, reconhecer que os saberes tradicionais são também conhecimentos merecedores do mesmo espaço oferecido ao saber científico não é, neste momento histórico, uma anomalia, muito pelo contrário, está se tornando uma maneira de repensar os grupos sociais. Ressaltemos que esse rearranjo não merece ser visualizado como uma outorga dos grupos com poderes hegemônicos aos demais grupos, pelo contrário, é uma conquista dos grupos étnicos. Contudo, essa postura ainda é minoritária, ou seja, hierarquizar, posicionando os conhecimentos ditos ocidentais como superiores aos demais,

ainda é a alternativa mais propagada e aceita. Essa parece uma afirmação de senso comum, mas na verdade é uma constatação vinda das experiências com os movimentos sociais.

Podemos, porém, afirmar que estamos em um momento de transição. As opções são caminhar para a mudança de paradigma ou descambar para a manutenção dos modelos majoritariamente vigentes. A depender dos movimentos indígenas, a mudança é a única possibilidade. Entretanto, há outra boa notícia, as instituições que fazem pesquisa no Brasil estão se aliando às comunidades tradicionais, mesmo que ainda não seja uma parceria como almejada pelos movimentos sociais, é uma união cada vez mais contundente e progressista. Para Paulo Freire, no livro organizado por Ana Maria Araújo Freire (2018, p. 56), “não é lutando pedagogicamente que vou mudar a pedagogia. Não são os filósofos da educação os que mudam a pedagogia, são os políticos sob nossa pressão que vão fazê-lo, se os pressionarmos”. A comunidade indígena faz sua pressão e uma boa formação pode contribuir com essa coação para mudar toda uma prática social.

As Instituições de ensino superior estão assumindo, paulatinamente, uma postura de reconhecimento da importância de ações que envolvem os povos indígenas, por exemplo, estão percebendo que o protagonismo nessas ações não deve ser assumido pelas universidades e institutos, mas pelos indígenas. Assim, não basta ofertar um serviço, mesmo que esse seja solicitado, precisa-se perceber que a ação deve estar inserida dentro das reivindicações da comunidade indígena. Para Edson Kayapó (2019, p. 70) “é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente”. Ou seja, os povos indígenas mantêm relações com agentes públicos e cobram seu direito político e constitucional de se representar.

O protagonismo da comunidade indígena regerá a relação com a instituição que ofertará a ação voltada para os grupos étnicos, qualquer outra forma de ação será enfraquecedora. Como defendido por Gersem Baniwa (2013), a presença de professores e técnicos indígenas nas escolas indígenas representa uma mudança em direção ao protagonismo. Na região de Porto Seguro, a quantidade de professores não indígenas nas escolas Pataxó é muito reduzida. Considerando essa presença e o movimento político que ela representa, o protagonismo das comunidades indígenas está se concretizando.

As escolas multisseriadas e a formação continuada para docentes

No ano de 2018, os professores e as professoras da comunidade Pataxó requisitaram formação para sala multisseriada. Isso era esperado, pois a quantidade de salas multisseriadas nas escolas indígenas do município é muito superior à quantidade de sala de aula seriada. Contudo, toda a organização das escolas segue o padrão das escolas não indígenas, que são em sua maioria seriadas. Ao tomarem as rédeas do pedido da formação, os docentes confirmam a importância da ação que deve ser desenvolvida, pois eles são os sujeitos que “precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais” (ALARCÃO, 2010, p. 34). Esses trabalhadores estão certamente ocupando um novo espaço. Isso significa, certamente, uma nova identidade.

O padrão que se mantém no ensino é de sala seriada. Estratégia comum quando se trata de sala multisseriada, já que o termo ‘multisseriado’, carrega ‘seriado’ em si (PEREIRA, MACEDO, 2018, p.158). A organização da jornada pedagógica das escolas indígenas, evento que ocorre uma vez ao ano, normalmente no início do ano letivo, não prioriza as classes multisseriadas. Mesmo que esse evento aconteça separado da jornada das escolas não indígenas, o modelo seriado prevalece, mesmo para as séries iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa de ensino, a quantidade de salas multisseriadas nas escolas indígenas é superior às salas seriadas. Hage (2014) mostra uma realidade de escola do campo com multisseriação, mas podemos comparar com o que estamos debatendo aqui. Fica evidente na fala desse autor, que a desvalorização das escolas do campo progride para a desvalorização das práticas docentes e dos sujeitos que estudam nas escolas não urbanas. Essa realidade está presente nas escolas indígenas, porque enfrentam inúmeros desafios e acabam vendo seus esforços sendo desvalorizados.

O padrão que se mantém nas formações docentes é de sala seriada. Não é raro ver formações voltadas para os docentes indígenas. Contudo, é perceptível que se forma esses trabalhadores para salas de aula padrão, sendo que o padrão é a seriação. Quando se ignora uma prática social se ignora também as alternativas de mudança. A qualidade do ensino é proporcional a uma boa formação docente. Participar de debates que são preparados para uma realidade, um contexto social específico (sala com uma série/ano), mas ter de aplicá-los em outra realidade, outro contexto, indica uma grande possibilidade de fracasso. Assim,

o docente fica incumbido de resolver por si só uma transposição bastante complicada, pegar um debate para um tipo de público e adaptá-lo para outro grupo. Para Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa é fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos (HAGE, 2006, p. 4).

O padrão do livro didático e dos demais materiais didáticos também é para sala seriada. Os docentes precisam adaptar o livro didático e construir práticas a partir de um livro construído para sala com uma única série e, normalmente, considerando uma realidade não indígena e urbana. São muitas variantes para um processo que precisa atingir muitos objetivos, pois encara as expectativas de um público que acredita na escola. Assim, o sucesso que essas escolas alcançam deve ser creditado somente ao esforço desse grupo dedicado de trabalhadores. Deve-se considerar também a falta de tempo e de apoio que esses sujeitos enfrentam para conseguir elaborar seus próprios materiais.

O padrão que se mantém nas práticas pedagógicas também é de seriação. Sem formação adequada, sem materiais apropriadas, com uma escola que acredita que a seriação é o melhor caminho, as práticas pedagógicas acabam por buscar modelos na seriação. Para Zabala (1998, p. 15), o saber pedagógico deve receber especial atenção, pois influenciará muito diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Quando se usa somente as experiências de vida dos educadores, aliadas à falta de diálogos que proponham alternativas ao que foi historicamente ofertado a esses trabalhadores, as metodologias que ganham espaço não são específicas, são normalmente voltadas para outras estruturas educacionais. As práticas docentes proporcionam a confirmação da aceitação dos modelos já impostos.

O padrão é seriação. Assim, a multisseriação se torna uma estrutura tratada como transitória, efêmera. A política mais adequada para esse tipo de classe é a luta para que deixe de existir, sendo substituída pela seriação. Nas conversas com os docentes, fica clara a vontade de se acabar com essa forma de organizar a escola. Logicamente, há um problema básico nessa maneira de encarar o ensalamento. Fica nítida a concepção de que basta se tornar seriada que não haverá mais dificuldades, que a qualidade da educação melhorará. Há um imaginário coletivo, que termina por considerar que com o tempo a população rural

seja extinta e, conseqüentemente, as escolas do campo deixariam de existir (DRUZIAN, MEURER, 2013), essa crença parece que está estendida às escolas indígenas e mais ainda às classes multisseriadas.

Será que as escolas seriadas estão com padrão de qualidade acima das salas multisseriadas? Difícil considerar que a resposta a essa pergunta seja uma constatação homogênea. Parece ser de senso comum que há várias escolas seriadas que não conseguem manter, ou alcançar, a qualidade que se espera. Entretanto, será que há escola multisseriada com qualidade? Com o quadro descrito até aqui, há muito mais chances de as salas seriadas atingirem o sucesso almejado, pois o apoio, mesmo capenga, quando acontece, vem ao estilo da seriação. Assim, logicamente, se as classes seriadas não estão conseguindo os objetivos almejados, estão ao menos com mais auxílio para chegar a eles.

Há um outro fator decisivo, não há um horizonte definido quando o assunto é o fim das classes multisseriadas. A quantidade de estudantes por série, que acaba sendo a principal justificativa dos gestores públicos para a não contratação de outros profissionais, não tende a atingir um patamar que vislumbre alteração. Assim, ao menos a maior parte das escolas que é multi hoje, tende a permanecer assim por um longo período. A vontade de mudança para seriação esbarra na política de contratação de docentes. Essa justificativa tende a ser forte inclusive para a manutenção do padrão típico da seriação nas escolas que não são seriadas.

Com todas essas desvantagens, buscar apoio para alterar esse quadro se torna a única alternativa. Contudo, surge um outro problema, o ato de aceitar as formações voltadas para a especificidade da multisseriação, tende a ser tratado pelos gestores das secretarias de educação como um problema em si, pois é visto como se tais gestores estivessem aceitando um tipo de sala de aula que não atingirá a qualidade esperada. Ou seja, a formação que considere tal especificidade lutará não só com a tarefa de mudar as práticas pedagógicas e seus materiais didáticos, mas terá de mudar o senso comum construído em torno desse tipo de escola. Um senso que tende a considerar como ruim qualquer forma de organizar a escola que seja diferente da seriada. Um senso que tem respaldo nas secretarias de educação, na sociedade escolarizada, nos docentes, nas comunidades, é, portanto, bastante comum. Parente (2014) mostra uma realidade que compromete as contribuições que uma escola multisseriada pode trazer, não por si mesma, mas pela concepção que lhe é outorgada:

É a compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, estágio mais avançado de organização da instituição escolar. Se pensarmos nas opções políticas em meio às quais nasceu a multisseriação, há certa lógica nessa abordagem. Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola (PARENTE, 2014, p. 58).

Mudar a visão das pessoas quanto a sala multisseriada parece ser o único caminho para mudar essa realidade. Para que isso aconteça, primeiramente deve-se transformar a visão do docente sobre sua sala de aula. A qualidade do ensino, o tipo de sala, o material didático, as práticas docentes, os saberes presentes nos conteúdos, todos esses elementos precisam estar nos projetos políticos das escolas indígenas. Para D'Angelis (1999) somente um projeto político transformador levará à autonomia das sociedades indígenas. Neste projeto, estarão as indicações de formação, de produção de material didático, de participação da comunidade na escola. Todos esses elementos contribuirão para a construção da escola que a comunidade deseja.

A justificativa para que as salas de aula das escolas indígenas sejam multisseriadas não se limita à contratação de professores, mesmo que essa seja a mais forte, há ainda a questão da distância das escolas em relação à moradia das famílias. Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, as crianças não estão com idade para irem a lugares distantes de suas casas. Dessa forma, construir salas de aula mais próximas dessas comunidades é o melhor caminho.

Para se perceber o significado da distância nas comunidades indígenas, deve-se compreender que os territórios são amplos, com estradas sem pavimentação. Para as crianças chegarem sem atraso às aulas, teriam de sair muito cedo de casa e ainda enfrentar um transporte escolar precário. Esses fatores obrigam os pais a pedirem salas de aula mais próximas para seus filhos pequenos. Conseqüentemente, não há um elevado número de crianças próximas umas das outras, não alcançando um número considerado suficiente pelos gestores públicos para justificar a contratação de mais docentes.

A comunidade não acha razoável a alternativa à multisseriação. Expor seus filhos ao deslocamento diário não é visto como uma alternativa segura. Assim, a parceria da

comunidade indígena com centros de formação, para se buscar construir alternativas, parte do protagonismo indígena.

Por outro lado, as comunidades indígenas vivenciam experiências exitosas com escolas multisseriadas. Muitos dos seus estudantes, a maioria certamente, passaram por classes com essa estrutura. E vários conseguiram cumprir bem os processos de alfabetização, de letramento, de numeramento e prosseguiram seus estudos e suas interações sociais. Fica evidente que há histórias de sucesso calcadas nas classes não seriadas. Esse sucesso é outra justificativa para a construção da formação docente, da busca de parceria.

A comunidade Pataxó, no sul da Bahia, conta com muitas escolas multisseriadas e seus docentes articularam a formação para si. Foi a partir dessa articulação, vinda da comunidade, que foi construída a ação de extensão para sala multisseriada. Quando o grupo docente definiu a formação que queria receber, definiu também de que forma isso poderia ser articulado e quais conteúdos deveriam ser explorados. Concentraram-se em entender a multisseriação e em construir uma prática docente que abarcasse características para além do padrão da seriação.

O protagonismo estava bastante elencado, o quadro tenderia a ser bem mais gratificante para formandos e formadores. Obviamente a quantidade de escolas nesta região nos faz refletir sobre o quadro heterogêneo que será descortinado. Como mencionado por D'Angelis (2006, p. 159), “[...]uma escola indígena [pode] ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância”.

Na outra ponta da formação, em que se encontrava o Instituto Federal, este também era um protagonista. A diferença era o papel a ser exercido. O IFBA não teria a incumbência de definir por si só a formação a ser ofertada. A função dessa instituição estava na formatação dos debates científicos e dos saberes tradicionais para que o foco pudesse se manter na demanda já definida. Esse fator é bastante interessante e não retira protagonismo de ninguém. Até porque o poder de decidir qual o percurso a ser seguido, que coube ao instituto, é bastante forte. Ou seja, ainda seria possível ignorar a demanda em grande parte. Também seria possível fazer o debate pedido, mas utilizar bases teóricas que ignoram as comunidades tradicionais, essa postura é comum em muitos centros de formação.

Assim, a responsabilidade da instituição formadora quanto a manutenção dessa parceria, isso em bases isonômicas, é salutar. O descompasso do tratamento diferenciado presente na relação do saber tradicional com o conhecimento científico ainda se mantém. A sociedade tende a se manter firme em considerar como conhecimento o que foi testado e comprovado dentro dos centros autorizados para tal fim. Dessa forma, as formações continuadas de professores indígenas ainda esbarram no ranço da cientificidade *versus* saberes desvalorizados.

A postura de como o conhecimento será tratado dentro da instituição é, portanto, o principal entrave para a manutenção do protagonismo. Assim, a comunidade tradicional deve acompanhar a formação desde sua concepção até sua oferta, mantendo um momento de avaliação. Essa avaliação deve inclusive pensar sobre como o protagonismo da comunidade foi considerado. Ou seja, oferecer uma formação, como a que foi ofertada pelo IFBA, não é por si só um mérito para a instituição. Atinge esse patamar a partir do resultado alcançado e comprovado por meio da avaliação da ação. Essa avaliação deve ser empreendida em conjunto com a comunidade. Ressaltamos, porém, que os objetivos devem manter o protagonismo das comunidades como uma das metas a serem alcançadas.

Com essas premissas, já se pode construir uma nova política para sala multisseriada. As escolas que tratam a sala de aula multisseriada como aliada para a mudança na forma de ensinar existem. Deve-se enfatizar que nenhuma das escolas indígenas Pataxó é multisseriada por escolha, foi uma decisão imposta a partir de adequações às exigências das prefeituras. Esse fato torna mais trabalhosa a tarefa de colocar a multisseriação como uma opção viável.

Os docentes, então, ao pedir a formação específica para esse tipo de escola/sala de aula, discordam dos sujeitos que não veem esse tipo de escola como uma opção viável. Consideram, então, que há nelas a oportunidade de construir modelos didático pedagógicos específicos. Essa é também a direção que deve ser adotada pela instituição formadora. Neste caso, a instituição deve entender bem seu papel nessa relação, isso por meio de um processo reflexivo. Como mostrado por Nobre (2009, p. 26), a escola se posiciona em um espaço bastante externo dentro da comunidade. É parte da comunidade, mas não é central como os rituais ou outras práticas culturais. Por outro lado, é preparada para o contato com o estrangeiro. A instituição escolhida para participar da formação, neste caso o IFBA, é esse estrangeiro. Esse fato define muito sobre como se posicionar.

É fato, portanto, que há escolas que escolheram ser multisseriadas. Neste grupo, normalmente, são citadas a escola SummerHill, na Inglaterra, a Escola da Ponte, em Portugal, o Colégio de Aplicação da UFRGS, em Porto Alegre (RS), e a escola Zeferino Lopes de Castro, em Viamão (RS). Se são consideradas boas escolas, há, então, a possibilidade de se construir um processo de ensino e aprendizagem que traga qualidade para a manutenção das estruturas que foram criadas em muitas escolas indígenas da região do extremo sul baiano. Inclusive, os professores, durante os primeiros encontros, fizeram questão de citar casos de sucesso de suas salas multisseriadas. Apresentando egressos que estavam em cursos superiores, pós-graduações, eram lideranças no povo e conseguiam interagir de forma intercultural com a comunidade envolvente.

Mais que resolver as questões de formação, essa ação de extensão abriu linhas de atuação para que o IFBA pudesse se fazer presente junto às comunidades Pataxó. Também mostrou a importância de haver linhas de escuta para construir outras ações. Por fim, a lição mais relevante foi mostrar que o protagonismo da comunidade tradicional não retira poderes da instituição que oferecerá a formação, mas acrescenta qualidade para uma relação equânime com os diversos setores da sociedade brasileira.

Encerrando a conversa por enquanto

As parcerias das universidades e institutos federais com as comunidades indígenas tendem a propiciar ganhos para ambos os lados. Para a experiência descrita neste texto, os ganhos são inegáveis. A quantidade de estudantes indígenas adentrando nos cursos superiores significou novas exigências para as instituições de ensino superior. Exigências positivas, pois significou cursos mais humanizados e preocupados com os públicos atendidos (COSTA, 2012). As comunidades também tiveram ganhos. Por exemplo, os professores indígenas voltaram das formações com mais conhecimentos técnicos e preparados para construir uma escola intercultural, bilíngue e específica para aquela comunidade.

O papel das instituições, então, está sendo definido ainda, mas a partir de novos parâmetros. Assim, serão novos modelos educacionais para atender novos sujeitos. Isso vale para o processo de ensino, pesquisa e extensão. Esses novos modelos estão considerando que o protagonismo das comunidades indígenas representa um ganho para

as instituições. As quais ainda não conseguiram ser um espaço para todos os grupos sociais. Pensar, portanto, no protagonismo indígena é descortinar-se para o protagonismo de outras comunidades, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, ciganas, entre outras.

Desta forma, uma estrutura plural dentro das instituições de ensino superior tende a abrigar formações plurais. Todos serão beneficiados com centros de formação que considerem as especificidades de todos os grupos sociais. Assim, não é somente um caso de beneficiar grupos indígenas, mas aprender com a interação com os indígenas, neste caso os Pataxó, para criar formas outras de relação com a sociedade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Setembro/outubro de 2013. Goiânia-GO Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em 17 de abril, 2020.

BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 163-195.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Educação escolar indígena: um espaço intercultural em construção. In: COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; FRANCO NETO, João Veridiano. **Educação Escolar Indígena, interculturalidade e Memória**. Araraquara: Letraria, 2019.

COSTA. Licenciatura Intercultural Indígena e novos currículos. In: ALVARENGA, Marcia Soares de et al (orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: ministério da Educação, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? Texto apresentado no 12º COLE, UNICAMP, 1999.

DE MEDEIROS, Márcia Maria. A extensão Universitária no Brasil – Um percurso Histórico. **Revista Barbaquá**. Dourados - MS, vol. 01, n. 01, p. 09-16, jan-jun., 2017.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ana Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n.2 p. 129-146, maio/ago. 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez; Campinas, CEDES, v. 35, n. 129, p. 1165 – 1182, out./ dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2006.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? In: SESC. Departamento Nacional de Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, 2019.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar., 2014.

PEREIRA, Edirlene dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr. 2018.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Saber tradicional X saber científico. In: **Povo Indígenas no Brasil**: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. In: Pró-reitoria de extensão e assuntos comunitários – PRAC, João Pessoa, fev. 2006. Disponível em: www.prac.ufpb.br/copac/extelar/.../conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 16 março de 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Data do envio: 20/04/2020

Data do aceite: 20/05/2020.

**PESQUISA-PESQUISADOR/A VISCERAL –
URGÊNCIA, EMERGÊNCIA E GENEALOGIA DAS CATEGORIAS**

**VISCERAL RESEARCH AND VISCERAL RESEARCHER –
URGENCY, EMERGENCY AND GENEALOGY OF CATEGORIES**

Rodrigo Torquato da Silva⁴⁶

Resumo

O presente artigo é resultado de dez anos de pesquisas. Pretende-se, aqui, condensar um conjunto de problematizações, que permitiram construir duas categorias teórico-metodológicas de análises: Pesquisa e Pesquisador/a Visceral. O objetivo é estabelecer uma compreensão possível, acerca da complexidade de pesquisar COM as Favelas e “Quebradas”, levando em consideração a minha experiência de professor, em escolas públicas, e de ex-morador-praticante-observador, por 38 anos, da favela da Rocinha-RJ.

Palavras-chave: Pesquisa-pesquisador(a) visceral. Escola. Favela.

Abstract

This article is the result of ten years of research. It is intended, here, to group a set of problematizations, which allowed the construction of two theoretical and methodological categories of analysis: Visceral Research and Visceral Researcher. The objective is to establish a possible understanding, about the complexity of researching WITH Favelas and “Quebradas”, taking into account my experience as a teacher, in public schools, and as an ex-resident-practitioner-observer, for 38 years, in the Rocinha slum.

Keywords: Research and Visceral Researcher. School. Shanty town.

⁴⁶ Rodrigo Torquato da Silva é Professor Associado e líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA, no IEAR – UFF. Advogado, integrante da Comissão de Direitos Humanos da OAB – Maricá / RJ. Instituto de Educação de Angra dos Reis – Universidade Federal Fluminense. E-mail: rtorquato@id.uff.br. Telefone: (21) 98651-7058. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-3821>.

Introdução

A concepção aqui defendida firma-se na ideia de que uma categoria-conceito não se origina exclusivamente do intelecto de um sujeito, sem estabelecer conexão com sua imersão no mundo. Dito de outra forma, uma categoria-conceito, tal como nos ensinou Marx, emerge das interações sociais, ou seja, é uma relação social. Assim, é possível apresentar a gênese e as relações sociais que possibilitaram a emergência das categorias “Pesquisa-Pesquisador Visceral”.

As primeiras rotas

Ao iniciar a minha pesquisa para o doutorado em Educação, na UFF, tinha o intuito de compreender e discutir as questões políticas, sociais e culturais que sempre fizeram parte das minhas circunstâncias existenciais, já que sou “Cria” da Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. Os referenciais teórico-metodológicos com os quais mantinha diálogo iam desde Marx até as pesquisas *com* os cotidianos das escolas que atendiam os/as estudantes das Classes Populares (Regina Leite Garcia/ GRUPALFA-UFF e Nilda Alves/PROPEd - UERJ).

Tais estudos levaram-me à busca pela compreensão do que se passava nos espaços escolares que atendiam predominantemente as Classes Populares, já que tinha me tornado, por via de concurso público, professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas bibliográficas mostraram-me uma produção profícua no Campo das Pesquisas *com os cotidianos escolares*.

A pesquisadora Nilda Alves (1998, p. 130 - 131), por exemplo, ao apresentar a sua Tese de Livre Docência, sob forte influência de Michel de Certeau, ainda na década de 90, fez a seguinte proposição:

A escola é, assim, também *espaço*, pois em movimento, expressão das “táticas”, lugar praticado, pleno de “operações”, devidas a ações de sujeitos históricos (o professor que consegue ensinar a ler e a escrever; o aluno que aprende e se recusa a aprender bobagens; o diretor que consegue pintar a escola todos os anos; a cozinheira que com os mesmos ingredientes de todas, faz uma merenda deliciosa). Esse espaço tenta se criar/fazer no *próprio já apropriado*, no lugar da ação estratégica do poder político que com uma regularidade, que poderíamos dizer assustadora, se atualiza para permanecer igual. Por isso mesmo, a escola-espaço vai se caracterizar: pelo *tempo presente* – pois o uso se faz agora; pela descontinuidade – já que são usadas só algumas coisas do lugar e só se

criam algumas possibilidades aqui e ali de espaços; pelo fático – pois são eleitos os espaços que se fazem: como a minha sala (...). Na memória, de tantas inaugurações assistidas, só algumas aparecem, mas, sobretudo, de usos feitos selecionam-se alguns, que se tende a aproximar do que se sabe do presente (...).

A busca por métodos que pudessem consolidar o Campo de Pesquisa *com o Cotidiano* levou-me aos estudos da pesquisadora Regina Leite Garcia, Líder do Grupalfa-UFF, na tentativa de superar a miopia desenvolvida pelos métodos adaptados das ciências exatas para as pesquisas educacionais (especialmente as pesquisas que sobrevalorizavam as Estatísticas por amostragem). Os resultados das pesquisas do Grupalfa – UFF contribuíram muito para ampliar o foco das lentes metodológicas e ir além das sombras criadas pelos ditos métodos das ciências duras aplicadas ao Cotidiano escolar.

Entre as inúmeras publicações do Grupo, merecem destaque aquelas que se propuseram a enfrentar o complexo debate acerca dos métodos e *contramétodos* (GARCIA, 2003) adotados nas pesquisas com as escolas públicas, especialmente aquelas inseridas nos contextos das Classes Populares.

Assim, justifica-se a citação abaixo, extraída do artigo “A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano”, pois é lapidar para a compreensão do que está sendo dito. Nela, aponta Regina Leite Garcia (2003, p. 205-206):

Em nossas pesquisas com o cotidiano escolar temos observado como as professoras vão se tornando pesquisadoras de suas próprias práticas. O que temos constatado é que à medida que a professora vai se tornando mais e mais comprometida com a aprendizagem d@s alun@s e inconformada com o fracasso escolar, se põe a refletir sobre o que acontece no cotidiano da sala de aula, de modo que, a partir do melhor compreendido, possa criar alternativas pedagógicas mais capazes de contribuir para o sucesso de tod@s @s alun@s e não apenas de alguns e algumas. Começa a se fazer perguntas sobre o processo de ensinar e aprender, tentando melhor compreender a reação de cada alun@ ao que pretende ensinar. Às perguntas que se faz, procura em suas reservas teóricas explicações e, quando não as encontra, busca o coletivo da escola para compartilhar o seu ainda não saber e a sua procura de novos saberes que possam ajudar a encontrar respostas teóricas. O diálogo daquele coletivo, na verdade, um rico polílogo, sobre as diferentes práticas pedagógicas, é um momento rico de trocas e de hibridização, conforme Bhabha, em que cada professora trazendo os seus fracassos e sucessos, as suas dúvidas e buscas, os seus saberes e não saberes, vai participando de um processo coletivo de transformação. Aprendem com as colegas, ensina com as colegas e, ao final de cada reunião pedagógica, ninguém é mais @ mesm@, pois tod@s mudaram, *hibridizad@s* que foram no processo de aprender com @ outr@ e ensinar a/ao outr@.

Cabe ressaltar, também, no mapeamento das rotas teórico-metodológicas traçadas aqui, a importância dos estudos do professor-pesquisador Victor Valla, da UFF, acerca das Políticas para as Favelas do Rio de Janeiro, no período entre os anos de 1940-1985, com destaque para a Obra “Educação e Favela”, datada de 1986.

Ao analisar as Políticas intervencionistas, do período supracitado, a partir do Relatório SAGMACS, Valla (1986, p. 195) aponta que

A nível de constatação, reunindo todos os aspectos analisados, - polícia, religião etc. – é possível concluir que há características comuns a todas as intervenções. De uma maneira genérica, pode-se dizer que a relação desses grupos com os moradores de favelas é uma relação de dominação, repressão (física e moral), controle, vigilância e fiscalização. Transparece a convicção de que os populares (moradores de favelas, nesse caso) são ignorantes, sem “valores”, “malandros”, desrespeitosos, mal-comportados, preguiçosos, sem iniciativa. Enfim, “não têm jeito”.

Ou seja, os métodos adotados nessas pesquisas não só orientavam o olhar dos pesquisadores que os aplicavam, mas, sobretudo, construíam-criavam um perfil do morador de favela observado (objetificado). Tais métodos, em vez de ajudarem a compreender as condições materiais que levavam os moradores de favelas a aquele enquadramento metodológico, na verdade, os objetificavam, estigmatizando-os discursivamente para atender aos interesses políticos-econômicos das classes (e dos grupos) que financiam as pesquisas e seus respectivos pesquisadores.

Por fim, porém não menos importante, não se pode deixar de fora dessa cartografia as importantes contribuições para o Campo do Cotidiano, em especial na Área de Currículos, da professora-pesquisadora Inês Barbosa (PROPEd/UERJ). Suas pesquisas vêm apontando para a valorização dos conhecimentos forjados fora da escola, que, ao passarem a fazer parte **do** cotidiano escolar, passam a tecer os *Currículos Praticados no* cotidiano escolar.

Como exemplo, vejamos o que diz a autora (OLIVEIRA & SGARBI, 2001, p.33) acerca do uso das imagens enquanto possibilidades metodológicas, ao analisar algumas fotografias de crianças dentro e fora da escola, do fotógrafo Robert Doisneau:

A primeira e mais importante questão que gostaria de abordar nesse texto refere-se ao quanto aprendemos na vida cotidiana, através de mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas,

contribuindo, portanto, para as nossas ações e sobre as relações com o mundo à nossa volta. Inúmeros são os exemplos de situações que evidenciam a presença desses tipos de aprendizagem em nossas vidas e da indissociabilidade entre os saberes tecidos na vida cotidiana – através dessas aprendizagens do que não nos é explicitamente ensinado – e os chamados saberes formais, ensinados nas escolas.

O que nos sugere a pesquisadora é a hipótese de que existem mecanismos que formam o que pensamos e o que sabemos, de uma maneira que não sabemos explicar. Nesse sentido, a urgência na construção de métodos que extrapolem os limites da linearidade cartesiana se justifica. Ou seja, na medida em que se valorizam algumas especificidades, tais como as fotografias de família ou de escola, amplificam-se as possibilidades de melhor compreender aquilo que não é captado com os métodos “universalistas-generalizantes”.

Desta forma, faz-se urgente a busca por metodologias que permitam melhor compreender o que se passa nos cotidianos das favelas. Sem isso, torna-se embaçada a compreensão de como os currículos acontecem nesses espaços educativos cotidianos.

O grande dilema teórico-metodológico

A partir desses referenciais, aos poucos, fui traçando rotas metodológicas, tentando achar caminhos que melhor ajudassem a transformar as minhas vivências, na favela e nas escolas públicas onde lecionava (nos municípios de Niterói e Duque de Caxias), em reflexão crítico-política que consubstanciasse as bases científicas da minha Tese de Doutorado.

A primeira constatação foi a de que as teorias nas quais me baseava não eram suficientes para abarcar as situações que eram vivenciadas nas Favelas ou em Quebradas (categoria muito utilizada em São Paulo). Por conta disso, tais situações foram transformadas em problemáticas, que possibilitavam compreender melhor as questões daqueles cotidianos. Ou seja, os conhecimentos oriundos das vivências nas favelas e nas escolas públicas representavam a força motriz que norteava a minha base teórica, configurando-se como teorias em movimento.

Algumas situações levaram-me a indagações, de caráter fundamental, que permitiram traçar as rotas de estudos e de análises para a Tese: existem enredamentos das sociabilidades violentas da favela no cotidiano das escolas pesquisadas? Tais sociabilidades

têm impactado o cotidiano e/ou os currículos das escolas? Que tipos de impactos? Seriam impactos (como algo que vem de fora) ou enredamentos, entrelaçamentos, amálgamas?

O grande enigma era estabelecer uma compreensão analítica possível entre as estruturas-estruturantes das ações e das interações sociais. A questão fundamental era tentar compreender as relações sociais que se passavam nas escolas investigadas a partir da minha experiência de 38 anos como morador-praticante-observador das relações cotidianas na favela da Rocinha-RJ, visto que se tratava de contextos situados em lugares distantes e diferentes.

Tal dilema foi resolvido a partir do Exame de Qualificação do meu Doutorado, com a extraordinária contribuição da Prof^a Ana Clara Torres Ribeiro (LASTRO-UFRJ), que elucidou o problema empírico-metodológico da pesquisa, conduzindo, de forma muito clara, à categoria-conceito de PESQUISA-PESQUISADOR VISCERAL. De acordo com Silva (2012, p. 173):

(...) Segundo ela, estávamos diante de uma pesquisa que era a afirmação de uma nova forma de refletir/intervir na experiência social, com seus rebatimentos na reflexão da metodologia de pesquisa. Para além da pesquisa-ação, da pesquisa-intervenção, o que tínhamos ali era uma **pesquisa visceral**. Nesse novo tipo de pesquisa, ressaltava ainda, o pesquisador comprometido com a reflexão/exposição da **pesquisa visceral** pode permitir a reflexão do ser humano e as suas circunstâncias. Ou seja, um dos nortes da presente escrita de pesquisa permite a reflexão das configurações históricas das identidades sociais e os processos de identificação. Por outro lado, a reflexão de suas circunstâncias permite a introdução das dimensões da opressão, do contexto, do lugar, do espaço-temporalidade da ação.

O que a reflexão acima permite afirmar é que não é possível construir uma Ciência Social sem considerar a Pesquisa e o/a Pesquisador/a Visceral como alguém que desenvolve a sua pesquisa encarnando a escrita na experiência das suas circunstâncias existenciais. Não se trata aqui da exaltação pretensiosa de um ineditismo teórico-metodológico, que desconsidera ou desqualifica os outros tipos e modalidades de pesquisas precedentes. Na perspectiva aqui defendida, deixamos claro em trabalho anterior, publicado nessa revista, sob autoria de Silva e Alves (2014, p. 38-39), que

[...] não estamos atravessando ninguém, que a gente fala a partir da nossa própria experiência. A pesquisa prescinde do atravessamento do outro. [...] há contextos, sujeitos e temporalidades diferentes que formam os nexos empíricos e nos permitem a valorização da experiência dos pesquisadores que expõem as próprias vísceras. Próximos e expostos, temos os corpos

abertos por situações de natureza semelhante. O que chamamos por visceralidade impossibilita o distanciamento pregado pelo paradigma cientificista. Também, em nossas pesquisas, procuramos uma postura distinta à proximidade contemplativa ou de uma mistura ou de uma diluição total em que as implicações são impossíveis.

Vimos apontando também, no mesmo trabalho citado (Ibidem, p. 39), para a necessidade de mudar a forma como são concebidas as crianças na relação com as pesquisas:

Em nossas pesquisas, as crianças não são apenas celebradas e deixadas sozinhas na sua experiência como algo de impossível compreensão e conhecimento, porque entendemos que os pequenos dividem conosco, as questões urgentes que implicam a opressão humana.

No sentido da visceralidade, não podemos expor ou usar o outro (no caso as crianças), não por uma escolha metodológica, mas por uma condição sine qua non dos pesquisadores, que ao interagirem com esses contextos, encontram ressonâncias em suas próprias marcas, ou seja, expõem suas próprias vísceras.

Ante o exposto, as contribuições apontadas acima, ainda que incipientes, e sem nenhuma pretensão de definitividade – portanto, em construção –, tornam-se bastante relevantes na medida em que justificam a valorização dos/das Pesquisadores Viscerais e suas vivências na/com as Favelas e Quebradas, fortalecendo a conexão entre os contextos em que estão inseridos – incluindo a escola. Dessa forma, como ponto de partida da pesquisa, estão as entranhas das suas experiências e relações sociais-humanas-culturais, o que envolve lidar com grupos não estatais armados e a sociabilidade violenta decorrente, além de normas impostas que são distantes daquelas positivadas no Ordenamento Jurídico oficial.

Urgência para além da emergência das categorias Pesquisa-Pesquisador/a Visceral

Ante tudo que foi exposto, até aqui, é possível constatar que estamos diante de algo novo, pois, ao valorizar e transformar as experiências dos/as pesquisadores/as oriundos dos contextos de Favelas e Quebradas, onde o capitalismo se revela mais desumano e cruel, as Pesquisas Viscerais possibilitam críticas inovadoras.

No entanto, os/as Pesquisadores/as Viscerais, ao problematizarem a própria condição existencial, nesses contextos, são muitas vezes criminalizados e estigmatizados. Suas críticas trazem consequências factuais para si, tais como, ver o seu patrimônio na

favela ser confiscado, sob jugo de grupos armados não estatais, com expulsão compulsória do morro. Ameaçados de perderem a própria vida, juntamente com a sua família, precisam abandonar tudo o que construíram na Favela. ***Isso é a essência da ideia de expor as próprias vísceras.***

Além disso, o conhecimento trazido pelo/a Pesquisador/a Visceral muitas vezes é considerado pelos grandes Centro Acadêmicos como mero senso comum, sem valor científico, pois não foi enquadrado na “terceira pessoa”, conforme os ditames das normas academicistas, que constroem conhecimentos “desencarnados”, distantes da realidade social brasileira.

Desse modo, os/as Pesquisadores/as Viscerais, ao narrarem os contextos nos quais estão inseridos, são obrigados a expor as próprias vísceras, isto é, as suas NARRATIVAS VISCERAIS, criam uma vulnerabilidade para si, pois, após narrar, são obrigados a conviver com as consequências que a sua narrativa vai gerar.

As vísceras existenciais do/da Pesquisador/a se materializa numa relação social em que a reflexão crítica acerca da sua vivência com a história local cria os nexos necessários para a conexão dos contextos com a produção de conhecimento científico, o que configura a ***Pesquisa Visceral***. Ou seja, o/a ***Pesquisador/a Visceral*** é um sujeito do conhecimento comprometido politicamente que, ao se valorizar na pesquisa, enquanto sujeito, cria nexos entre contextos históricos diferentes, que amalgamam a sua biografia às histórias locais.

O/a ***Pesquisador/a Visceral*** estuda aquilo que expõe as próprias vísceras, tentando compreender as Favelas e as Quebradas das suas experiências, percebendo que está dentro e fora, ao mesmo tempo, daquilo que pesquisa. Não há como esse/a pesquisador/a se distanciar dos marcos históricos e identitários que o/a constroem.

Estamos diante de uma situação nova e inovadora para as pesquisas sociais, que não pode ser castrada, pois o/a ***Pesquisador/a Visceral***, que está emergindo das Classes Populares às universidades, por meio das lutas sociais, tais como as políticas de Cotas Raciais, é crucial para o desenvolvimento das Ciências Sociais e as consequências positivas que daí emergirão. É absolutamente necessário valorizar esse tipo de Pesquisa, pois é aí que se criam os nexos empíricos lógicos e suficientes para a coerência de uma Ciência Social conectada com a realidade do seu país. O/A ***pesquisador/a visceral*** tem nas suas vísceras as várias experiências que o/a ligam aos múltiplos contextos da sua pesquisa.

É importante frisar que tal pesquisa não pretende elaborar uma “meta-metodologia” que inclua todos os níveis e dimensões de relação e interação social com os contextos das Favelas e Quebradas. Não se trata de sugerir, ingenuamente, que só um de “dentro” da Favela é capaz de alcançar uma realidade mais concreta ou uma “verdade” dos fatos mais pura, acerca das lógicas que se tecem nas Favelas e Quebradas.

O que se quer é problematizar a eficácia da relação que se estabelece entre pesquisador e “objeto”, como uma relação de interioridade-exterioridade, em que a cada instante em que somos surpreendidos na pesquisa, nos tornamos outro/a pesquisador/a, diferente do que éramos antes da surpresa, pois não somente o que está sendo pesquisado se torna outra coisa, diferente daquilo que enxergávamos anteriormente, como também o/a própria Pesquisado/a Visceral se transforma ao tomar consciência daquilo que passa no seu contexto, visto por outra lente.

É assim que se torna relevante a história de vida do/a Pesquisador com as Favelas e Quebradas. A Narrativa Visceral permite posicionar os interlocutores e situar o/a pesquisador/a, e não estou falando aqui de lugar de fala, mas de posicionamento político-crítico e revolucionário, pois os/as interlocutores/as poderão dialogar com os sentidos que se relacionam com a experiência de vida de quem sobrevive em circunstâncias limites, tais como o/a trabalhador/a morador de Favelas e Quebradas.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que o que está em jogo nas Pesquisas Viscerais não é uma discussão simplista sobre uma disputa entre paradigmas acadêmicos, de razão cartesiana (cujas pesquisas fundam-se na hipervalorização de dados matematizáveis, universais), e as singularidades ou idiosincrasias dos/das pesquisadores/as Viscerais. É, sim, a valorização das experiências desses sujeitos no processo de construção de conhecimento científico. Ou seja, trata-se da chegada e não da partida de seus contextos.

Para não concluir...

Expor as próprias vísceras dialoga com uma concepção presente no Candomblé, na Umbanda e, naturalmente, nas Favelas e Quebradas, que é a ideia de ‘corpo fechado’. Abrir o corpo do/a Pesquisador/a Visceral, distante do objeto, nos permite não tomar o singular como uma particularidade estrita, mas sim, nos perceber habitados por singulares que nos

atravessam e ampliam as nossas possibilidades de pesquisar. Assim, as vísceras são aberturas, ou seja, zonas de possibilidades e de indiscernibilidade que nos equalizam nas situações de opressão.

Dito de outra forma, é a condição de opressão que rompe as distâncias ou proximidades fabricadas por discursos metodológicos, desencarnados de um corpo que sofre factualmente as consequências do capitalismo e permite a emergência de novos sentidos nas aberturas dos corpos/corpus fechados. “Aos viscerais é possível ler o que está em jogo, ou seja, riscos e tensões naquilo que vemos como situações cotidianas. São pesquisas viscerais, na carne que se faz verbo e do verbo que se faz navalha” (SILVA, ALVES & COLLET, 2014, p. 38).

Referências

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & SGARBI, Paulo (Orgs). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola**: "esse menino não tem jeito!". Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato; ALVES, Luciana Pires; COLLET, Heitor. **Alfavela**: Pesquisas viscerais em Educação. Lisboa/Portugal: Chiado, 2014.

SILVA, Rodrigo Torquato da; ALVES, Luciana Pires. Eu era a carne, e agora, sou a própria navalha - pesquisas viscerais em alfabetização. **Revista Aleph - UFF**. Online, ANO X - Número 21. pp. 20 – 40, Julho, 2014. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38939/22378>. Consultado em 20/10/2019.

VALLA, Victor Vincent. **Educação e Favela**: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940 – 1985. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

Data do envio: 16/01/2020

Data do aceite: 19/06/2020.



EXPERIENCIANDO A LEITURA LITERÁRIA EM REDES SOLIDÁRIAS: UMA TESSITURA DE SENTIDOS SINGULARES

EXPERIENCING A LITERARY READING IN SOLIDARY NETWORKS: A WEAVE OF SINGULAR SENSES

Marcela Afonso Fernandez⁴⁷

Bianca Dias de Souza⁴⁸

Yasmim da Silva Borges Ferreira⁴⁹

Resumo

O presente artigo vincula-se ao Projeto de Extensão *Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária*, desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A partir da realização da experiência círculo de leitura literária, buscamos tecer conversas em redes solidárias e estimular a arte de (con)viver com a alteridade. Articulado aos estudos de Alves (2001), Chartier (1999), Freire (2000), Larrosa (2014), Petit (2009), Santos (2002) e Skliar (2019), o projeto objetiva potencializar nas/nos participantes uma ampliação de sentidos singulares e desautomatizados, bem como ser um convite para viver o agora em meio ao mundo acelerado e complexo que nos rodeia. Um espaço-tempo de escutas e olhares sensíveis, e, ao mesmo tempo, um refúgio acolhedor, democrático e libertador.

Palavras-chave: Círculo de leitura. Conversa. Alteridade. Singularidade.

Abstract

This article is linked to the Read and Share Extension Project: *solidary training practices*, developed at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). From the realization of the literary reading circle experience, we seek to weave conversations in solidary networks and stimulate the art of (co)exist with otherness. Articulated with the studies of Alves (2001), Chartier (1999), Freire (2000), Larrosa (2014), Petit (2009), Santos (2002) and Skliar (2019), the project aims to enhance the participants' expansion of singular and unautomated meanings, as well as being an invitation to live now in the midst of the fast and complex world that surrounds us. A space time of sensitive eyes and ears, and at the same time, a welcoming, democratic and liberating refuge.

Keywords: Reading circle. Conversation. Otherness. Singularity.

⁴⁷Doutora em Educação, Professora da Escola de Educação/Departamento de Didática/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). <https://orcid.org/0000-0001-9101-7518> E-mail: mar.afonsofernandez@gmail.com

⁴⁸Mestranda em Educação pelo PPGEDU/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). <https://orcid.org/0000-0001-7720-7227> E-mail: bidiasds@gmail.com

⁴⁹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). <https://orcid.org/0000-0002-9307-2606> E-mail: yasmimsbferreira@gmail.com

1. Um espaço-tempo de pausa, conversa e alteridade

Nossas reflexões emergem das múltiplas vozes e conversas em círculo propostas pelo *Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária*, Projeto de Extensão realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mediante leituras em voz alta de textos literários, vivenciadas em roda em distintos ambientes, convidamos leitoras(es), professoras(res) em formação, para uma experiência de acordar o agora, nutrir a imaginação, conviver com alteridades sem fim, tomar a palavra e diversificar referenciais acerca da palavramundo (FREIRE, 2000).

Abrindo picadas e seguindo as trilhas da literatura, o projeto se propõe a contribuir para o despertar da liberdade e da criticidade de pensar e se apropriar da palavra humanamente sentida. Temos como cerne a ideia de que o ato de ler é um processo singular em direção à pluralidade, com a potência de alongar visões, (re)criando sentidos. Ademais, buscamos resgatar a leitura oral, tradição ancestral nascida de narradoras(es) que, em espaços coletivos, de história em história, tentavam compreender o que a natureza trazia com os ventos, e, nesse trajeto, despertavam escutas, modos de ser, viver e transformar o mundo. Construindo uma ponte entre essa oralidade e a cultura escrita, concebemos de maneira ampliada o círculo de leitura, entendendo-o como uma dentre tantas práticas de partilha de histórias, vozes e sentidos culturalmente constituída.

Nosso estudo teórico-metodológico foi sendo delineado através de tessituras compostas desde 2014 nos círculos do projeto com estudantes de Pedagogia, Biblioteconomia, Teatro, entre outras licenciaturas, bem como pesquisadoras(es) e público em geral. A experiência de leitura compartilhada iluminou as escolhas, os caminhos teóricos e literários percorridos, numa trama (re)pensada a cada passo.

Em 2019, o caminho do projeto apontou para a possibilidade de entrarmos na sala de aula e contrariarmos “a ordem natural das coisas” (SKLIAR, 2019) desse espaço marcado pelo tempo acelerado, leituras acadêmicas, conhecimentos objetivos, tarefas utilitárias e cobranças impregnadas pela técnica e o rendimento. Em meio ao excesso de realidade, (re)criamos o *espaço-tempo* da suspensão, da pausa e da ficção, realizando leituras compartilhadas com as(os) estudantes de *Alfabetização, Leitura e Escrita e Literatura na Formação do Leitor*, componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Tomando por base a leitura como “apropriação, invenção e produção de significados” (CHARTIER, 1999, p.77), tecemos nosso percurso em redes de solidariedade, pesquisando temas, escritoras(res) e obras oriundos dos interesses das(os) estudantes, curiosos e interessados em ler e se apropriar da pluralidade histórica e sociocultural que nos constitui (FERNANDEZ E SOUZA, 2017).

Em uma roda de carteiras que se aproximam da atmosfera das primeiras comunidades humanas que narravam suas histórias, provocamos desordens do pensamento por meio do saber da experiência gerada pela leitura literária. Juntas(os), lemos autoras(es), cujas obras nos atravessaram e nos aconteceram (LARROSA, 2014) com todos os riscos envolvidos nessa travessia, pois viver é perigoso (ROSA, 1986).

Descobrimos que o gesto-ato de dar a ler e educar os sentidos instaurou outra lógica na relação com a palavra e com o outro. Vivemos “a intensidade do tempo sem cronologias e demandas de proveito, utilidade ou mercadoria” (SKLIAR, 2019, p.107), movidas pelo desejo de estar juntos para, assim, fazer coisas juntos (IDEM, 2019) e, no convívio, aprendermos com as tensões incessantes entre identidades e diferenças.

Olhares e vozes singulares se abriram e se expuseram de igual para igual a partir do gesto-ato de nossas leituras em voz alta. A experiência do agora que a literatura desperta, por sua vez, fomentou o curso humano da conversa subjetiva “para tudo e para nada” (SKLIAR, 2019, p. 93) em que nossas percepções, sensações e rumos foram sendo tramados a cada palavra e partilha. E, no bojo dessas trocas, acordos, desacordos e fragilidades eclodiram amparados por escutas sensíveis.

Observar as(os) participantes do projeto atuando como sujeitos da palavramundo (FREIRE, 2000) significa ir em busca da humanidade que desejamos para a sociedade em que vivemos, engendrada pelos delicados fios da literatura. A conversa é um convite para que cada leitor(a) vá ao encontro de sua singularidade, revolva e renove memórias, (re)descubra sentimentos, desdobre percepções e, paralelamente, vislumbre um possível refúgio para sua necessidade existencial. Dali em diante tudo pode nos atravessar e nos acontecer, desde um calar-se para iniciar uma conversa para dentro ao gesto de tomar a palavra e erguer a voz imprimindo sentidos.

A partir das falas das(dos) leitoras(es), percebemos as reciprocidades, assim como um progressivo resgate da autoestima, das emoções e de princípios solidários, tão essenciais para resistirmos ao hoje que tanto nos afeta. Nesse movimento de (re)criação

pensada, sentida, ouvida e vivida, no espaço da sala de aula e em tantos outros que desenvolvemos o projeto, o saber da experiência visa “substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (SANTOS, 2002, p. 83). Essa mutualidade embalada pela literatura revelou a importância da alteridade na formação humana.

[...] ocorre que toda e qualquer conversa presente em um romance, em um conto ou em um relato tende à narração do gesto de diferir duas ou mais pessoas, duas ou mais consciências, duas ou mais idades, dois ou mais corpos. Esse é o estranhamento – nascido do aparentemente comum, do ordinário – que faz da ficção uma verdadeira necessidade humana (SKLIAR, 2019a, p. 100).

A conversa estimulada pela leitura compartilhada e o encontro com a alteridade criou uma atmosfera de igualdade e, ao mesmo tempo, de diferença perante o dito e do não dito de cada uma(um), que, pouco a pouco, desaguou na escrita. Trata-se de um processo de reencontro com a própria voz, exprimi-la em palavras e, em meio às fragilidades e potências, se autoneamar.

2. Meus sentidos: a escrita que transborda das conversas

O círculo de leitura *Ler e Compartilhar* recebe pessoas de origens, idades e histórias distintas, o que potencializa cada trama vivida entre leitor(a)-literatura em grupo. Nos encontros com as(os) estudantes de *Alfabetização, Leitura e Escrita e Literatura na Formação do Leitor*, ocorridos uma vez por mês ao longo do ano de 2019, atuamos como leitoras-guia, mediando roteiros literários criados, de acordo com os interesses e escolhas de cada turma. Cora Coralina, Conceição Evaristo, Ryane Leão, Francisco Gregório Filho, Daniel Munduruku, entre outras(os) escritoras(es) e temas, como *Poesia Slam*⁵⁰, povoaram a sala de aula a partir de leituras em voz alta, abrindo múltiplas camadas interpretativas para que cada leitor(a) alçasse seu próprio voo e singularizasse sua teia de sentidos.

Para nós, a mediação com vistas a aproximar o(a) leitor(a) da literatura é de ordem cultural e política, criando condições para que ele(a) se aproprie da língua e teça uma leitura crítica e ativa do lido, da ficção e da realidade. Além disso, é uma experiência que aguça o

⁵⁰A poesia Slam ou PoetrySlam ocorre no encontro em periferias, onde poetas recitam e performam seus escritos originais numa competição com júri, que pode ser composto pela própria plateia presente. Um estilo poético falado/oralizado, que aposta no rompimento de padrões elitistas e academicistas, ressaltando a voz crítica da favela.

que há de humano em cada sujeito, despertando o mundo interior, o valor poético e a identidade que o constitui (PETIT, 2009).

Ao final de cada círculo, distribuímos aos participantes, uma folha denominada *Meu(s) sentido(s)*. Nela, as(os) estudantes podem escrever (versos, poesias, frases de efeito, etc.) e desenhar, ou seja, se expressar livremente e como desejarem, sem a necessidade de se identificarem e, caso queiram, podem ler e mostrar para o grupo suas criações.

Que sentidos transbordam dessas conversas? Se a leitura literária nos atravessa e nos acontece (LARROSA, 2014), o que esses registros narrativos escritos⁵¹ das(os) estudantes revelam a respeito dos impactos e ressonâncias provocados por essa partilha de vozes, percepções e sensações?

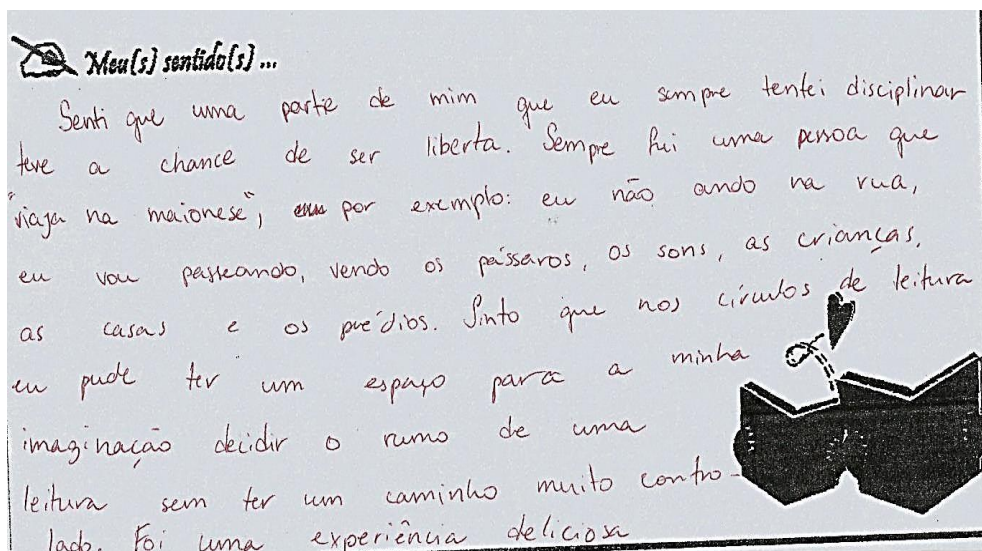


Figura 1 – Registro/Sentido Narrativo da(o) Leitor(a) 1

Trilhar caminhos sem fechamentos e imposições, perceber a liberdade de voar através de diversas histórias, adquirir asas literárias, essas que despertam as ações humanitárias e mobilizam olhares para a realidade à nossa volta e as escutas de múltiplas vozes, “requer um gesto de interrupção” (LARROSA, 2014) e, também, a sensibilidade para deixar-se afetar pelo que nos atravessa.

⁵¹Os conteúdos desses registros enriquecem nossas reflexões e pesquisas e são divulgados em trabalhos e eventos acadêmicos, de acordo com a concordância de cada estudante.

Acreditamos que a partir da leitura literária seja possível exercitar o imaginário, percorrer e transformar realidades, (re)criar alternativas, desafiar as automaticidades e descobrir o singular. Ao mesmo tempo, esta experiência torna possível a exteriorização das sensibilidades, o resgate e/ou (re)conhecimento do que é autêntico, desafiando barreiras sociais, históricas e culturais impostas, pelo gesto-ato de liberdade consigo mesmo e com os outros.

Viajar pela literatura, assim como permitir-se viajar pelas diferentes paisagens presentes nos rumos que percorremos todos os dias sugere a abertura para a fruição, para deixar-se experienciar pelo sensível (sons, sabores, cores, cheiros, texturas, etc.). Ao folhearmos páginas e mais páginas de um livro, lendo-o em voz alta para si ou para alguém, transportamo-nos para lugares distintos, intensificando o momento presente, lançando-nos a um modo de ver a vida guiados pela imaginação, ao resgate do prazer que a arte de ler pode promover.

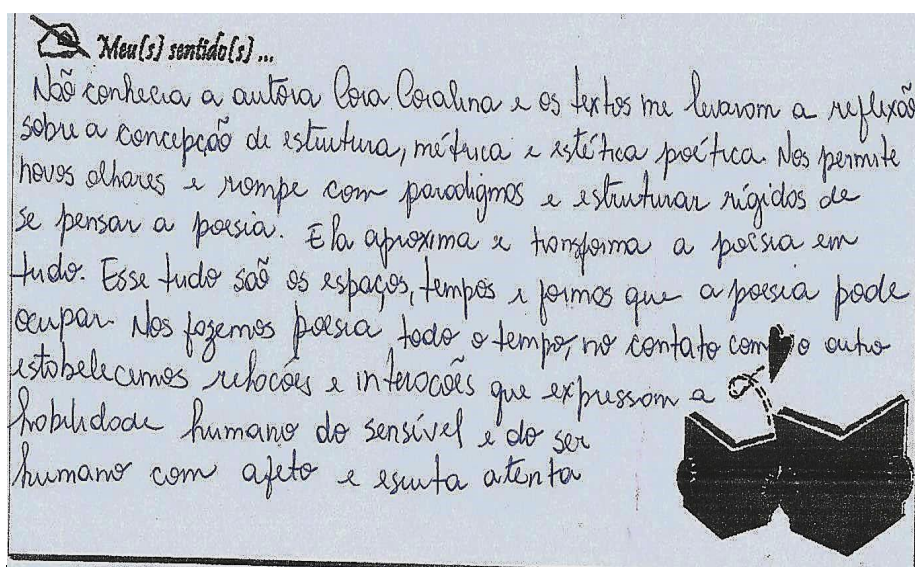


Figura 2 – Registro/Sentido Narrativo da(o) Leitor(a) 2

O encontro de espaços-tempos para se viver o agora pela literatura que nos atravessa e a alteridade que nos afeta nos abrem para quais possibilidades? Quiçá denunciem o nosso andar na corda bamba de um momento acelerado onde poucas vezes nos propomos a parar, refletir, questionar o próprio pensamento e enxergar/reconhecer uma outra identidade/singularidade já existente.

Porventura, em um vaivém literário, (re)contamos, (re)escrevemos e exploramos as mais diversas possibilidades de narrativas, ecoamos vozes e palavras e tecemos redes solidárias de olhares, sentimentos e devaneios. Uma (re)construção poética ancorada no coletivo, que nasce da troca de impressões, expressões e sensações.

Nos encontros, desencontros, reencontros e imprevisibilidades da vida cotidiana estamos emaranhados com a poesia que costuramos no dia a dia. A arte rodeia e permeia nossas relações com o outro, apontando-nos para a importância de suspender o tempo, de nos permitir o ócio, contemplando o lado sensível que nos habita, necessidade vital que reaviva criatividade e potencialidades reprimidas pelo relógio que continua sempre a apontar e girar sem retrocesso.

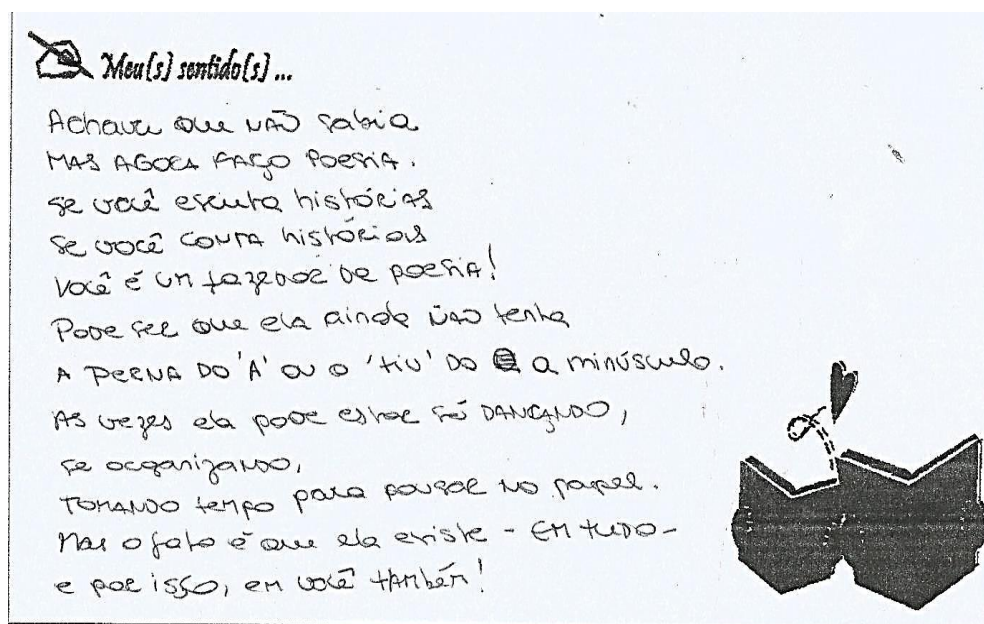


Figura 3

– Registro/Sentido Narrativo da(o) Leitor(a) 3

Em cada registro dos sentidos percebemos que somos sujeitos de histórias de vida distintas, inseridos num contexto social que carrega bagagens multiculturais, pluriversais e pluriétnicas. Essa experiência enfatiza a necessidade de reaprendermos o encantamento que o ato de ler pode despertar a partir de um movimento que se dá no coletivo pela escuta aberta e acolhedora.

Ao resgatarmos costumes de nossos ancestrais, reiteramos o valor da oralidade ecoada a partir do simples convite para estar juntos, de sentar em roda e ouvir fatos vividos, sabedorias construídas em temporalidades distintas que unem, irmanam e afetam a si e o todo. Afinal, o corpo fala e a natureza fala em conversas surgidas em ruas, balcões, salas de aula e em tantos lugares por onde passamos. A poesia ressurgue, pois as diferentes histórias são recontadas e compartilhadas, mantendo reavivada a chama literária que nos singulariza e vincula ao mundo.

Valorizamos a leitura crítica da palavramundo advinda de diversas visões, referenciais e conhecimentos subjetivos. Quando lemos, descobrimos outras vidas, mundos exteriores a nós e percebemos que não “há destinos traçados de antemão” (SKLIAR, 2019, p. 52). É a partir desse estranhamento que cada um(a) tem o potencial de se tornar autor(a) de sua própria vida, conversando com o outro, expressando o cotidiano experienciado e pulsando diferenças.

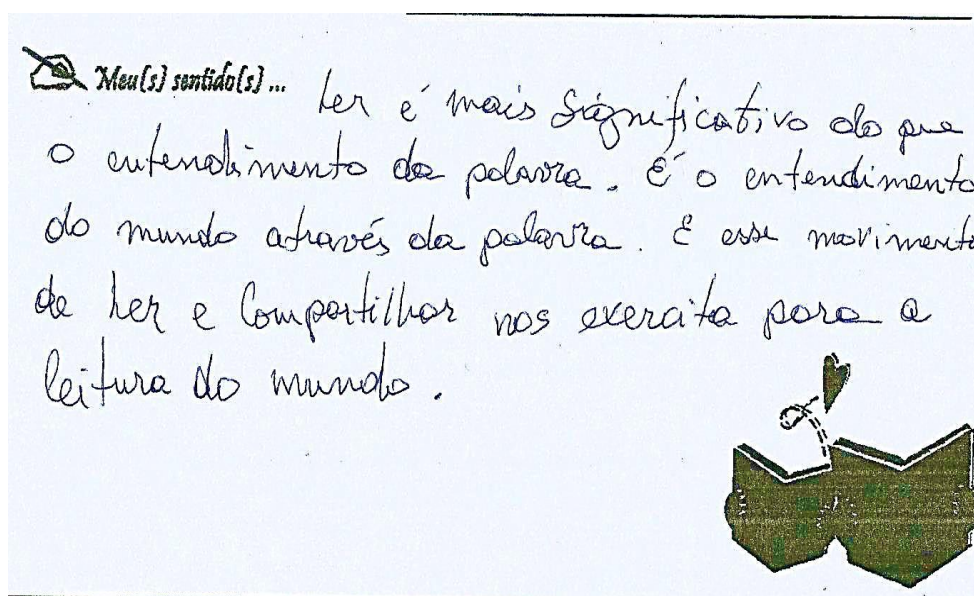


Figura 4 – Registro/Sentido Narrativo da(o) Leitor(a) 4

No projeto, refletimos a respeito da complexidade que cada um(a) vive dentro de si. Salientamos que uma formação humana nasce de uma conversa com a vida e o mundo valorizada por ações educativas alicerçadas em princípios participativos, colaborativos, alteritários e de liberdade. Nessa trama entre singularidades e pluralidades, desvelada pela

literatura, o outro torna-se cada vez mais o sujeito de seu conhecimento e não mero objeto. “Saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito ‘conta’” (ALVES, 2001, p. 28).

Nessa perspectiva, cada ser é único e pode agregar conhecimentos ao interagir com o coletivo. Mais do que ler o código escrito, as sinalizações prescritas e responder às demandas do cotidiano escolar e acadêmico, o exercício de explorar não apenas o mundo de fora, mas o de dentro, provoca releituras de experiências positivas e/ou negativas que nos constituem, nos enredam, fazendo-nos ressignificar estradas rumo ao aprendizado dos diferentes saberes, princípios, culturas e vozes.

3. Um convite para um início sem fim: ler juntos

Quando articulamos pesquisa, ensino e extensão, buscamos repensar formas e apostas para atuar com a comunidade acadêmica, com a sociedade e a educação como um todo. Também refletimos sobre a nossa responsabilidade de tessitura de um conhecimento senti-pensante num contexto tão conturbado como o que estamos vivendo. Fazer ciência no cotidiano significa compreender que somos seres relacionais, que aprendem com o outro e as diferenças, levando em conta as subjetividades e complexidades de cada um(a).

Pelo viés da literatura, o *Ler e Compartilhar* se propõe a ser disseminador dessa compreensão, ressaltando a importância do pensamento livre que transborda da conversa e do encontro com alteridades. Em roda, propiciamos a cada participante a oportunidade de se (re)descobrir enquanto ser único, expressar seus anseios e libertar suas reflexões. Ao mesmo tempo, salientamos que somos parte do ambiente, passíveis de transformá-lo e/ou recriá-lo.

Sendo o nosso principal fio condutor, a leitura literária revela que toda essa experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2014, p.34). Uma travessia que busca, coletivamente, captar as reciprocidades, tendo o gesto-ato de conversar com o outro e a criticidade acerca da palavramundo como alicerces.

Os registros nas folhas *Meu(s) sentido(s)* demonstram uma notável tomada de consciência impregnada pelas marcas singulares de cada leitor(a), cujo ponto de vista entrelaçando memórias pessoais e sociais, desvelam um exercício de pensar e, neste, de se (re)encontrar. Elucidam, também, os percursos do texto literário experienciado, subjetivado, enquanto mola propulsora para exercitar o estranhamento e, deste modo, colaborar no intuito de nos encorajar mutuamente, apontando para a formação de sujeitos desautomatizados, críticos e engajados.

Ressaltamos que a conversa nutrida pela literatura compartilhada, geradora dos sentidos, pode ser compreendida como uma estratégia formativa de múltiplas vozes, percepções, sentimentos, trajetórias. Uma política educativa extensionista que (in)forma e (trans)forma humanizando em prol do cotidiano universitário e da vida.

Em concordância com Alves (2001), valorizamos modos coletivos de tecer saberes, não apenas abertos para observar e reproduzir o que se passa, mas, sobretudo, o que nos passa e aprender com as diferenças: captando e sentindo o momento presente, atravessando-nos e indo além do pensamento hegemônico predominante. Reiteramos, portanto, a relevância da alteridade no processo de leitura sem fim de mundo e da palavra, essencial na trama de sentidos que nos constitui e potencializadora da formação de uma sociedade cada vez mais acolhedora, solidária, plural (emaranhando todas as singularidades), consciente e livre.

Referências

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-38.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FERNANDEZ, Marcela Afonso; SOUZA, Bianca Dias de. Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores. In: **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educacion**. 2017, Vol.Extr, No. 06.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler - ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da Experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Data do envio: 14/04/2020

Data do aceite: 19/05/2020.



EXPERIÊNCIAS INSTITUENTES

PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE PÚBLICA: NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA (INTER)INSTITUCIONAL⁵²

PROFESSIONALIZATION OF THE BASIC EDUCATION AND PUBLIC UNIVERSITY TEACHER: NOTES ON THE CONSTRUCTION OF AN INTERINSTITUTIONAL POLICY

Carmen Teresa Gabriel⁵³
Joyce Diniz de Abreu Teixeira⁵⁴
Priscila Basilio⁵⁵
Sílvia Helena Ferreira da Silva⁵⁶

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise preliminar do processo de construção de uma política interinstitucional de formação inicial e continuada de docentes da educação básica - Complexo de Formação de Professores (CFP) - de iniciativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em diálogo com as contribuições teóricas da abordagem discursiva pós-fundacional, e apoiado na literatura especializada da área educacional, em documentos produzidos no âmbito interno do CFP, bem como na vivência das autoras que participam de sua implementação, o texto focaliza o *locus* de profissionalização docente - legitimado nessa política em construção - resultante de uma articulação orgânica entre universidade e escolas públicas.

Palavras-chave: Complexo de Formação de Professores. Políticas de formação docente. Universidade Pública. Educação Básica. Profissionalização docente.

Abstract

The present work introduces a preliminary analysis of the process of an institutional policy construction, related to the initial and continuous training of teachers of the basic education – Complex of teachers training (Complexo de Formação de Professores/CFP)- an initiative of

⁵² O Complexo de Formação de Professores é uma iniciativa da UFRJ que articula o ensino superior e a Educação Básica públicos do Rio de Janeiro na construção de uma política interinstitucional de formação inicial e continuada de professores.

⁵³ Professora Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora do Comitê Permanente do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com Telefone:(21)995445743. ORCID: 0000-001-9503-6740

⁵⁴ Técnica em Assuntos Educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ. Mestra em Educação pela UFRJ. Pedagoga e pesquisadora nas áreas de currículo, formação de professores e políticas educacionais. E-mail: joycefeufrj@gmail.com. Telefone: (21)999221432. ORCID: 0000-0002-9879-8641

⁵⁵ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da UFRJ. Doutoranda em Educação pela UFRJ. Pedagoga e pesquisadora nas áreas de currículo, formação de professores e políticas educacionais. E-mail: cyla_basilio@yahoo.com.br. Telefone: (21) 991674443. ORCID: 0000-0002-2765-857X.

⁵⁶ Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Mestra em Educação pela UERJ. Pedagoga e pesquisadora na área de formação docente e narrativa auto biográfica. E-mail: silviahelenasf@gmail.com Telefone: (21) 998320778. ORCID: 0000-0002-0859-7185.

the Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. In a dialogue with the theoretical contributions of the Postfoundational discursive approach and, supported by the literature pertinent to the field of public policies for the teacher training, in documents produced inside the CFP, as well as supported by the experience of the authors, who participated in its construction, the text focus on the *locus* of the teacher professionalization, recognized in such policy in construction and resulting of an organic articulation between university and public schools.

Keywords: Complex of Teachers training. Policies of teacher training. Public university. Basic Education. Teacher professionalization.

Introdução

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros).

A questão da formação de professores, inicial e continuada, vem ganhando destaque nos debates educacionais no Brasil, em um contexto político atual no qual proliferam discursos que, em nome de uma 'educação de qualidade', atacam severamente as Universidades e escolas públicas, desvalorizam os saberes e práticas docentes e investem na privatização do sistema educativo como alternativa para resolver as mazelas da Educação. Na contramão desses discursos, outras leituras apostam na defesa da função social e política da Universidade pública no processo de profissionalização dos professores da Educação Básica, imprimindo outros sentidos ao que se nomeia como 'educação de qualidade'.

Este texto se inscreve, justamente, nesse movimento político mais amplo atravessado pelas lutas pela significação, entre outros, do termo 'qualidade', quando mobilizado para adjetivar educação. Com efeito, em diálogo com autores pós-fundacionais (MARCHART, 2009; RETAMOZO, 2009), compreendemos que o jogo político envolvendo a temática em foco se faz em um terreno de disputa no qual múltiplos sentidos e diferentes demandas orientam os debates que mobilizam e definem termos como 'docência', 'profissionalização docente', 'escola', 'universidade' ou 'formação de professores'.

Desse modo, operamos com a ideia de que os debates políticos e epistemológicos sobre formação docente são permeados por processos de significação e ressignificação, em meio a distintas demandas, entendidas, segundo Retamozo (2009), como construções discursivas sociais e históricas que envolvem subjetividades coletivas e diferentes posições dos sujeitos em processos de luta na fixação de sentidos particulares e condensações

significativas resultantes de operações discursivas hegemônicas. (LACLAU, MOUFFE,2004). Nessa arena discursiva, diferentes sujeitos e grupos sociais buscam negociar, articular, fixar e hegemonizar, mesmo que contingencialmente, determinados sentidos em detrimento de outros. (BALL, 2006; DIAS, 2013; LOPES, 2006a, 2006b)

Interessa-nos mais particularmente, neste texto, entrar nesse debate a partir da análise de uma política (inter)institucional de formação de professores em curso, na UFRJ - Complexo de Formação de Professores - buscando compreender potencialidades e desafios da sua produção no que se refere à temática da legitimação do *lócus* de formação desse profissional. O exercício aqui proposto é menos de avaliar essa política do que explicitar os contornos de um novo arranjo institucional no qual ela tem investido a partir dos princípios político-epistemológicos que orientam a sua construção. Quando as pesquisas da área educacional deixam entrever que a questão do *lócus* de formação desse profissional tem sido objeto de problematização de forma recorrente, o recorte privilegiado nesta análise assume sua relevância e atualidade. Afinal, qual a importância do lugar legitimado como espaço de formação para a reflexão sobre profissionalização docente? O que esse enfoque territorial diz sobre questões que atravessam essa profissão?

Importa sublinhar que a autoria em muitas mãos deste texto traz as marcas do encantamento que a participação na construção dessa política tem produzido sobre nós, pesquisadoras e professoras. Nosso lugar de fala está atravessado pelas nossas subjetividades. Isso não significa, no entanto, que assumamos uma posição acrítica e façamos aqui a apologia dessa política. Nosso propósito é outro: produzir uma leitura por 'de dentro', sabendo dos riscos que corremos mas, também, da riqueza da singularidade de nossos olhares.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos brevemente as linhas de tensão que atravessam os debates recentes do campo educacional voltados para a formação do professor da educação básica que mobilizam e fixam, direta ou indiretamente, sentidos de 'docência', 'universidade' e 'escola'. Para tal, explicitamos o diálogo com e contra estabelecido com pesquisadores, tanto do campo da política quanto o de formação de professores, cujos estudos contribuem para a reflexão sobre a natureza do lugar institucional legitimado como *lócus* de formação inicial e continuada dos /as professores/as da educação básica. Em seguida, na segunda seção, a partir de pesquisa documental e de nossa experiência

de imersão no processo de construção dessa política, a análise focaliza o arranjo (inter)institucional do Complexo de Formação de Professores, sublinhando as potencialidades e desafios encontrados e os possíveis efeitos produzidos no processo de profissionalização docente.

Políticas de profissionalização docente: contextos e disputas

Os estudos (GATTI, ANDRÉ, BARRETO, 2011; SARTI, 2012, 2013, 2019; DIAS, 2013; LOPES, 2006a, 2006b) sobre políticas de formação ou profissionalização dos/as professores/as da educação básica têm produzido no campo educacional um volume significativo e consistente de análises, apontando, a partir de diferentes abordagens teóricas, perspectivas e desafios que atravessam os debates sobre essa temática. Como explicitado anteriormente, este texto se inspira no conjunto desses estudos, tendo como recorte uma questão específica que envolve tensões e desafios em torno do *lócus* da formação desse profissional.

Esse recorte remete diretamente aos debates sobre universitarização (SARTI, 2013, NOVOA, 2017b) da formação docente, sobre a articulação entre universidade e escola (NOVOA, 2017; ZEICHNER, 2010), bem como sua implicação na relação estabelecida entre sujeitos e entre saberes (POPEKWITZ, 2008) que atuam e são produzidos nesses dois contextos formativos. Neste texto, nos propomos a entrar nesses debates, recorrendo justamente à análise de uma política interinstitucional de formação inicial e continuada de professores, em pleno processo de construção. Dito de outra maneira, interessa-nos pensar os efeitos do reconhecimento do papel incontornável da universidade pública na formação dos professores da educação básica, do investimento em formas não hierárquicas de articulação entre universidade e escola pública, da potência do estabelecimento de relações horizontais entre sujeitos e saberes no processo de produção dos currículos de licenciatura e na valorização do magistério, a partir da refundação de uma institucionalidade que envolve o *lócus* dessa formação.

Para além do foco explicitado, a reflexão aqui proposta opera com um entendimento de política que autoriza simultaneamente mobilizar esse termo para além das ações do Estado (BALL, 2006) e o diferenciar do significante 'político'(MARCHART, 2009; RETAMOZO, 2009). Em termos da primeira afirmação, trata-se de reconhecer, em nossas análises, que diferentes

contextos formativos - escolas e universidades - são igualmente contextos produtores de políticas (BALL,2012 DIAS,2013; LOPES, 2006a, 2006b). Falar de produção de política de formação de professores implica, pois, incorporar várias escalas espaço-temporais e contextos que embora interligados, apresentam especificidades.

Essa perspectiva permite considerar que o “sistema educativo” e seus problemas de governabilidade não são apenas o reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto. Assim, tem-se, como decorrência, que as linhas de ação governamental implementadas, por exemplo, na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). De modo semelhante, e embora possamos identificar traços comuns em muitas políticas educacionais, em nações e localidades distintas - como os currículos e avaliações docentes pautados em competências e habilidades; o discurso neoliberal e da mercantilização presentes, implícita ou explicitamente, em propostas pautadas na meritocracia, responsabilização e performatividade - defendemos o pressuposto de que elas são constituídas por complexos processos de recontextualização e ressignificação (BALL,2006, LOPES,2006a,2006b), nos quais o “global” e o “particular” hibridizam-se, delineando novos sentidos e múltiplas configurações.

No caso da diferenciação entre política e político, esse enfoque oferece elementos para a compreensão tanto da força da contingência nas lutas pela significação de sentidos de termos disputados nos debates sobre a formação/profissionalização docente (dimensão do político) quanto das estratégias mobilizadas - no âmbito das políticas de formação inicial e continuada dos docentes -para a estabilização e hegemonização de alguns sentidos particulares em detrimento de outros (dimensão da política).

Não é por acaso que, nos discursos políticos produzidos e hegemonizados pelo atual governo do Estado brasileiro - sejam eles voltados para a Educação Básica , sejam para o Ensino Superior - sentidos de 'qualidade de educação' tendem a se articular em uma cadeia equivalencial da qual participam termos como 'excelência', 'eficácia', 'habilidades e competências', 'desempenho', 'premiação', 'competição' e 'produtividade'. Não se trata de questionar a pertinência ou não destes significantes 'em si', e sim os sentidos que eles assumem nas políticas educacionais contemporâneas. Esses termos, tal como mobilizados, representam interesses de grupos de reformadores educacionais que apostam e defendem

ideias pautadas no gerencialismo, na meritocracia, na privatização e/ ou na responsabilização docente, provocando efeitos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, na organização dos tempos e práticas escolares e, conseqüentemente, na formação de professores e professoras, bem como no próprio sentido de 'profissionalização docente'.

Discutir política de formação de professores, hoje, implica, portanto, reconhecer as tensões existentes nessas disputas de sentidos e situar esta temática no enfrentamento "das conseqüências da comodificação da educação, da influência de organizações empresariais, da precarização do trabalho e da inédita mercantilização da educação superior em curso no país" (GABRIEL & LEHER, 2019, p.220).

Em estudo relativamente recente, Nóvoa (2017a) aponta que, para resistir a esse movimento mercantilista que procura se firmar como alternativa no campo da formação docente inicial e continuada, é preciso investigar como esta vem ocorrendo, identificar seus problemas e, a partir daí, pensar em possíveis soluções. Como as políticas de formação docente no Brasil, nos últimos anos, tem impactado o trabalho dos professores?

Como mencionado anteriormente, a análise da literatura especializada da área de formação docente há tempos vem apontando que um dos desafios a serem enfrentados diz respeito ao lugar institucional legitimado como espaço propício e fecundo para essa formação. Nesse movimento se inscrevem justamente os debates sobre o nível de ensino a que essa formação estaria associada, mais especificamente quando se trata de professores dos anos iniciais, à importância atribuída aos diferentes contextos - universidade e escola - que participam diretamente dessa formação, ou ainda as tensões entre os cursos de bacharelado e licenciaturas em busca de prestígio e reconhecimento no seio da própria cultura universitária. A essas diferentes portas de entrada nesse debate, se somam a ampliação e intensificação de cursos de formação de professores à distância mediadas por meios tecnológicos e longe dos espaços acadêmicos institucionais.

Importa sublinhar, contudo, que esse desafio não se limita a uma dimensão territorial. Ele está diretamente atrelado ao perfil do profissional docente ou ao processo de identificação com o ofício docente, no qual se pretende investir. Isso significa afirmar que a defesa de um ou outro *lócus* institucional de formação depende diretamente da concepção de docência pela qual se luta. As disputas envolvendo Escola Normal e universidade, o lugar simbólico e efetivo ocupado pela formação docente no seio da cultura universitária ou ainda

o papel atribuído à escola nesse processo mobilizam pois, os múltiplos sentidos de docência e particularmente de 'saberes docentes' (TARDIF, 2002; SHULMAN, 2005) legitimados nesses contextos. Falar, pois, de *lócus*, é falar igualmente de saberes e sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Como deixa entrever o título atribuído a este texto, a política interinstitucional específica trazida como objeto de reflexão, aposta na importância da universidade pública no processo formativo do docente da educação básica e simultaneamente assume de forma explícita a associação entre formação docente e profissionalização. Esses posicionamentos remetem a debates internos ao campo educacional e sua sustentação exige argumentos que vão além de afirmações de princípios.

No que diz respeito à importância e à legitimação da universidade pública como espaço de profissionalização dos/das professores/as da educação básica, estudos como os de Gatti, Barreto e André (2011) apontam que o movimento de universitarização não teria sido necessariamente suficiente para garantir a valorização do profissional da educação básica. Segundo essas autoras, a formação de professores em nível superior ofertada pelas IES oferecia um caráter questionável, pois se percebia pouco avanço no preparo do docente para enfrentar os desafios relativos à sala de aula. Observou-se, no período estudado, uma imobilidade muito grande nas instituições universitárias, nas instituições de nível superior, no sentido de apresentar proposições mais avançadas e consistentes para formar professores. De acordo com as pesquisadoras, a formação de professores nas Universidades públicas vem sendo relegada a um plano secundário, tendo em vista que a prioridade, no âmbito da cultura universitária, ainda é para pesquisa. Em sua análise sobre a realidade educacional brasileira, Nóvoa (2017a), corrobora com a análise de Gatti, Barreto e André (2011), afirmando que “[...] são muitos os sinais que ilustram a desvalorização e desprestígio da formação de professores no contexto universitário, desde a fragmentação dos cursos até as práticas de ‘menosprezo’ pelas licenciaturas” (NÓVOA 2017a, p.7).

Em linhas gerais, se há convergências, entre grande parte dos estudiosos da área, sobre a pertinência de continuarmos investindo no processo de universitarização da formação de docentes que atuam na rede de escolas da educação básica, o mesmo não acontece quando se trata de explicitar as ações específicas relacionadas diretamente à formação desse profissional desenvolvidas no âmbito da cultura universitária ou a natureza

da articulação entre esses dois espaços de formação e atuação profissional. Quais os efeitos políticos e epistemológicos desse processo na forma de pensar e efetivar a articulação entre universidade e escola? Como se caracteriza a articulação entre os sujeitos e seus respectivos saberes que atuam nesses dois contextos formativos? De que forma esse processo de universitarização contribui para reforçar e/ou desestabilizar alguns dos binarismos clássicos - 'teoria -prática', 'ciência-pedagogia', 'bacharelado-licenciatura', 'pesquisa-ensino' - que atravessam os debates sobre formação de professores? Esses são alguns exemplos de questionamento cujas respostas não traduzem consenso no seio da comunidade acadêmica.

Em meio a esses debates se destaca um conjunto de argumentos que se sustentam na crítica à forma historicamente hegemônica de como a Universidade se relaciona com as escolas e seus profissionais. Entre essas formas, a que ficou conhecida como o 'modelo 3+1' (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura), pelo qual a formação pedagógica é percebida como uma complementação, um apêndice da formação teórica de cada área disciplinar na fase conclusiva do bacharelado, foi, até época recente, a mais estabilizada. Nessa formulação, marcada pela separação entre a área de conhecimento disciplinar específica e a área de conhecimentos pedagógicos para a docência, a entrada na escola da educação básica, ao se reduzir ao estágio, se faz de forma secundária e relativamente tardia, dificultando a consolidação de um curso de licenciatura de identidade profissional própria.

Importa sublinhar que, embora esse modelo já tenha sido exaustivamente problematizado e legalmente extinto há quase duas décadas, os pressupostos epistemológicos e políticos nos quais ele se instituiu tendem a permanecer na cultura universitária e pautar a relação desta com a escola pública. Como sinalizam Gatti, Barretto e André (2011) ao fazerem referência às Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2002, que tinham como objetivo uma revisão dos aspectos que marcaram a formação de professores até esse momento, para que lhes fosse garantido uma formação profissional:

(...) mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011 p. 98).

As críticas a esse modelo incidem, em geral, no fato de que essa relação se baseia em um modelo "de fora para dentro", no qual o conhecimento é propriedade exclusiva ou

preferencialmente de acadêmicos /pesquisadores, reafirmando assim, um sistema de saberes hierarquizado e excludente. Nessa perspectiva, a relação singular que os professores da educação básica estabelecem com o conhecimento é subalternizada. O ato de ensinar é reduzido à capacidade instrumental de transmissão de um saber produzido em outro lugar.

Em termos do entendimento da docência como profissão, é possível igualmente evidenciar que os defensores dessa associação não encontram caminho fácil para reafirmá-la como princípio político de orientação para formulação das políticas voltadas para os professores da educação básica. Significantes como, por exemplo, 'missão', 'sacerdócio', 'bico' são frequentemente mobilizados nas cadeias de definição do termo docência, reatualizando assim discursos sobre a docência, antagônicos àqueles que investem na interface professor/a-profissional. Compreender a docência como profissão pressupõe reconhecer que ela estabelece uma relação particular com o conhecimento científico, e como tal não se reduz à transmissão de saberes produzidos em outros espaços, mas sim exige, uma produção singular e contextualizada no cotidiano, envolvendo a articulação crítica e epistemologicamente fundamentada entre diferentes espaços, sujeitos e saberes.

A reflexão que subjaz a política interinstitucional que vem sendo gestada no âmbito do Complexo de Formação defende não somente que a docência é uma profissão, mas também que a formação desse profissional se faz por dentro da profissão(NÓVOA, 2017). Isso significa atribuir à escola da educação básica um lugar incontornável nesse processo formativo, uma vez que essa instituição é o lócus de atuação profissional, por excelência. Como argumenta Nóvoa é preciso conceder "aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens" (NÓVOA, 2009, p. 36). Isso significa investir no "entrelaçamento entre as escolas e a universidade, entre os professores da educação básica e da universidade, para, em conjunto, construir os processos de formação dos mais jovens" (NÓVOA, 2017a, p. 17).

Esse autor salienta, ainda, que o aprimoramento da formação continuada passa por um investimento nos projetos educacionais da escola, no estímulo da autonomia docente e na criação de redes de autoformação que possibilitem a troca de experiências entre professores de diferentes instituições. Evidencia-se, assim, que a formação precisa acontecer de modo horizontal *com* e não *para* os professores.

Nessa mesma linha argumentativa, Nóvoa, inspirado no estudo de Zeichner, Payne e

Brayko (2015) afirma que "para enfrentar o movimento para desmantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado" (NÓVOA, 2017) é preciso, primeiramente, reconhecer a necessidade de mudanças profundas na área de formação docente.

Entre os desafios relacionados ao reconhecimento de mudança, a mais preconizada e, paradoxalmente, a de maior dificuldade de enfrentamento consiste justamente na compreensão do locus mais propício para essa formação quando se reconhece a necessidade do combate às polaridades e hierarquias- pesquisa e ensino, teoria e prática, bacharelado e licenciatura, ciência e pedagogia - que atravessam a formação docente. O que está em jogo é a construção de espaços-tempos híbridos que, ao romperem com essas dicotomias oferecem possibilidades outras para a reflexão sobre a formação inicial e continuada desse profissional.

Não é por acaso que nessas últimas décadas expressões como 'terceiro espaço' (ZEICHNER, 2010) ou 'casa comum' (NÓVOA, 2017b) emergem nos estudos dos especialistas da área para nomear essas outras possibilidades. A constituição desse 'terceiro espaço' pressupõe a afirmação de um lugar institucional que promova relações horizontais entre Universidade e escola e que operem com a lógica da incompletude, ao invés da complementariedade (GABRIEL, 2019).

Nesse sentido, o entendimento desse terceiro espaço requer o fortalecimento de um modo outro de pensar a articulação entre essas duas instituições, percebidas respectivamente como contextos formativos, produtoras de conhecimentos sobre formação docente que são simultaneamente indispensáveis, insuficientes, incompletos, inacabados e provisórios. Isso significa desestabilizar tanto os discursos que alimentam a pretensão da universidade em 'iluminar' a escola, sintetizado na frase, muitas vezes mobilizada, "a universidade vai à escola" quanto aqueles que negam, em nome da apologia de um entendimento de prática como um lugar esvaziado de teoria, as contribuições da cultura universitária no processo formativo do docente da educação básica. Afinal, como afirma Nóvoa, o "segredo deste 'terceiro lugar' está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação" (NÓVOA, 2017b, p.1116).

Nesse sentido, as inter-relações entre a Educação Superior e a Educação Básica agenciam reflexões e regulam novos conhecimentos, desconstruindo a ideia de que na primeira há a produção do conhecimento teórico, que é aplicado pela segunda, por meio de uma relação unívoca. De forma semelhante, as ações desenvolvidas no contexto da Educação Básica também subsidiam reflexões para reconfiguração dos currículos de licenciatura. .

Considerando os limites deste texto e como já explicitado, optamos por centrar nosso olhar na interface lócus de formação -profissionalização docente. Além de um eixo clássico nos debates sobre política de formação de professores/as, a escolha desse recorte se justifica pelo fato de ele permitir explorar contornos da institucionalidade da política, objeto de nossa reflexão neste texto, o que, como procuraremos sustentar, traduz (ou busca traduzir) a sua potência inovadora. Afinal, trata-se de pensar no caso do Complexo de Formação , como escola e universidade públicas se articulam do lugar de contextos produtores de política para estabilizar sentidos particulares de 'qualidade', 'formação/profissionalização docente', 'docência', 'universidade' e 'escola'.

Arranjo (inter)institucional do Complexo de Formação: o que há de 'novo' sob o sol ?

O Complexo de Formação de Professores (CFP), em pleno processo de construção coletiva envolvendo diferentes parceiros institucionais, pode ser vista como uma aposta política e epistemológica de rearranjo institucional que vem sendo gestada, por iniciativa da UFRJ, há mais de três anos (GABRIEL, 2019) . Ela emerge com o intuito de dar conta dos desafios e demandas do campo educacional que vão ao encontro dos movimentos em defesa das instituições públicas - universidade e escola- percebidas como espaços potentes de profissionalização.

Desse modo, menos do que evidenciar novas questões ou desafios relacionadas à formação desse profissional, o Complexo de Formação de Professores (CFP) pretende potencializar as condições objetivas e subjetivas - já há muito assinaladas por estudiosos críticos das políticas oficiais em curso - para desestabilizar discursos hegemônicos e oferecer uma formação que possa ser plena e intensamente vivenciada e fundamentada do ponto de vista teórico. Construída a partir da metáfora da 'casa comum' (NÓVOA, 2017b), essa política sinaliza possibilidades de outros arranjos interinstitucionais que possam criar uma ambiente propício para a *amplificação* das potências de uma rede/malha formativa de

tamanha complexidade.

Nessa perspectiva, essa política tem focalizado prioritariamente as estratégias e processos de institucionalidade que a permitem ocupar o lugar do que Zeichner (2010) nomeia, como vimos anteriormente, do 'terceiro-espaço' no qual outras articulações entre territórios, sujeitos e saberes possam se pautados a partir de princípios como o da 'horizontalidade', 'pluralidade' e 'integração', expressos no 'Termo de Compromisso' produzido coletivamente por diferentes instituições parceiras no ano de 2018. Assim, ao invés de se apresentar como um "novo" modelo de formação docente, o CFP se propõe a investir em uma refundação do arcabouço institucional que regula a formação inicial e continuada dos professores da educação básica de forma a garantir uma articulação orgânica entre diversas ações formativas, gestores e professores das IFEs e das escolas da educação básica que delas participam, configurando uma densa e rica malha formativa. Para tal essa política tem investido: (i) na reflexão sobre o papel das IES no processo de profissionalização docente e no debate sobre a natureza da articulação pretendida com as escolas da Educação Básica (ii) no enfrentamento do desprestígio dos cursos de Licenciaturas na cultura universitária, percebidos, muitas vezes como bacharelados de segunda ordem; (iii) na construção de um 'comum' (DARDOT, LAVAL, 2017, GABRIEL, 2019) possível, pautado em processos democráticos, dialógicos, de forma a reposicionar o papel a formação docente inscrito numa política institucional integrada; (iv) na ampliação do diálogo com as redes de escolas de Educação Básica com o intuito de constituir um grupo de escolas parceiras (GEP); (v) em reuniões periódicas, internas às IFES parceiras envolvendo as suas respectivas instâncias acadêmicas que se relacionam direta e indiretamente com as licenciaturas com o intuito de buscar estratégias de capilarização das discussões e de institucionalização junto às instâncias deliberativas das instituições universitárias parceiras (vi) em reuniões sistemáticas entre os representantes das instituições parceiras; (vii) no desenvolvimento de uma Experiência Piloto, em 2019, que representou o primeiro passo para a sua implementação.

É pois, em meio a esses movimentos e estratégias foi se forjando, na UFRJ, o desenho institucional dessa política de formação de professores da educação básica. Esse desenho foi pensado com o intuito de traduzir institucionalmente a ideia de 'terceiro espaço' ou 'casa comum' tal como definido respectivamente por Zeichner (2010) e Nóvoa (2017), como lócus de formação privilegiado. O que está em jogo é portanto, a invenção de um novo arranjo

institucional que possa funcionar como um 'entre-lugar', entendido como um espaço comum *entre* a cultura universitária e a cultura escolar.

É nessa lógica, que se inscreve a proposta de constituição do Grupo de Escolas Parceiras (GEP) composto por escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, pertencentes às diferentes redes – municipal, estadual e federal – e que junto com as instituições federais do Ensino Superior pertencentes a essa malha de formação inicial e continuada configuram o embrião de uma nova institucionalidade. A construção dos Núcleos de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas (NPPL), dos Grupos de Orientação Pedagógica (GOP) ou ainda das Redes de Educadores de Prática de Ensino (REPs) traduzem igualmente as formas de interiorização dos princípios hegemônicos nessa política. Para além dessas instâncias nas quais essa política se desdobra - respeitando às suas especificidades - internamente em cada IFES, o arranjo (inter)institucional prevê igualmente a constituição de um Fórum Permanente de Formação de Professores do qual participam os representantes máximos de todas as instituições parceiras. A seguir, apresentamos quatro aspectos ou dimensões que orientaram a construção do desenho institucional do CFP e que explicam e justificam essas diferentes instâncias

O primeiro aspecto diz respeito à valorização da escola como *locus* de formação inicial do futuro profissional, bem como de formação continuada para os profissionais que nela atuam. Formar professores dentro da profissão implica em colocar os holofotes sobre a escola como um espaço privilegiado, no qual os professores passam a ocupar um papel central na formação inicial dos futuros docentes, em coparticipação com os professores universitários. Para isso, é preciso criar condições para aproximar os licenciandos do cotidiano escolar, incluindo nos currículos dos cursos de licenciaturas disciplinas/atividades que tenham este propósito, favoreçam essa imersão e amplifiquem a interlocução dos estudantes com os profissionais da escola, seja na universidade ou nas próprias escolas, desde os primeiros períodos, oferecendo subsídios para o processo de deslocamento da posição de estudante universitário para o de docente da educação básica.

A valorização da escola como aqui defendido, pressupõe que ela seja compreendida como um espaço de profissionalização permanente que se organiza e se regula como tal, a partir das demandas de formação formuladas pelos próprios sujeitos posicionados como gestores/as e professores/as que atuam em uma cultura escolar específica. A criação dos

Grupos de Escolas Parceiras (GEP) representa a estratégia adaptada no Complexo para assegurar essas diferentes dimensões da valorização da escola como espaço formativo. O foco da parceria entre escola e universidade se desloca dos indivíduos para as instituições. Esse deslocamento ao invés de apagar ou negar a potência criativa de cada docente, permite potencializar o reconhecimento desse/a profissional como formador e produtor de conhecimento específico (TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD, LAHAYE 1991; SHULMAN, 2005) e da sua participação efetiva na produção de políticas voltadas tanto para a formação de seus futuros colegas quanto para sua própria formação e de seus pares em meio à cultura escolar na qual ele/a se insere.

Entendemos assim, que essa estratégia pode contribuir simultaneamente para deslocar o/a professor/a da educação básica" do lugar do morto", ou do "referencial passivo" (NÓVOA, 1995; SARTI, 2012) na formação de seus futuros colegas de profissão, reforçando sua autonomia como professores que, posicionados simultaneamente como sujeitos políticos, do conhecimento e de desejo, produzem relações particulares com o conhecimento e avaliam as suas necessidades e/ou interesses de formação continuada.

Esse primeiro aspecto ressaltado do desenho institucional do Complexo de Formação de Professores produz impacto na reflexão sobre a escolha da natureza e do momento de inclusão nos currículos ao longo da trajetória de formação do licenciandos das diferentes ações formativas que mobilizam diretamente a articulação com a escola. Referimo-nos, mais especificamente, ao papel dos estágios, das ações extensionistas e da pesquisa na formação profissional.

Nessa perspectiva, as REPs exercem um papel fundamental na discussão e reconfiguração das ações relacionadas ao estágio obrigatório dos cursos de Licenciaturas, na mediação das interlocuções, na amplificação da experiência profissional e dos processos de ensino e aprendizagem que este momento proporciona a todos os que dele participam. A composição híbrida dessas redes, constituída por docentes das IES e da escolas de Educação Básica parceiras, permite a constituição de um espaço privilegiado na construção da cultura profissional e na transição da posição de estudante para a posição de professor. Este grupo tem por objetivo acompanhar os licenciandos nesta etapa, atuando tanto na amplificação da interlocução de professores e futuros professores em diferentes momentos do processo formativo, quanto no apoio do enfrentamento dos desafios nos primeiros anos do exercício

profissional. O trabalho integrado entre universidade e escola abre novas perspectivas no planejamento de atividades que favoreçam a inserção destes ingressantes no cotidiano da escola. O diferencial, aqui, refere-se mais à inscrição das práticas de estágio em uma nova institucionalidade - pretendida em meio à emergência desse terceiro-espço - do que uma inovação no seu entendimento. Afinal, ações de estágio bem sucedidas podem ser encontradas em diferentes licenciaturas da UFRJ e demais IES. No entanto, o alcance dessas ações tende a se limitar ao campo de atuação de profissionais que agem muitas vezes de forma solitária e isolada. As redes de prática de ensino (REPs) pensadas no âmbito do Complexo buscam justamente romper esse isolamento, bem como abrir espaço para o desenvolvimento de ações conjuntas na cultura escolar que possam valorizar efetivamente o professor da escola pública como formador de seu futuro colega.

Além do estágio, outras vivências são potentes para a imersão dos estudantes no universo escolar, dentre os quais destacamos a participação em ações de extensão e pesquisa, bem como em equipes de trabalho interinstitucionais. A extensão, por ser “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2010), torna-se um lugar propício para entrelaçamentos da sociedade, universidade e escola que pode ser oferecido nos momentos iniciais do percurso formativo dos licenciandos, antecipando positivamente os encontros do futuro docente com a sua cultura profissional. Aqui, também, os profissionais da escola pública têm um papel de destaque nestas ações, como atores, interlocutores e produtores de conhecimento.

As ações formativas relacionadas à pesquisa também podem ser igualmente redimensionadas nessa política de valorização da escola como espaço formativo. Trata-se, assim, de fortalecer a via de mão-dupla universidade-escola, nos processos investigativos, no compartilhamento e reflexão a partir do que foi produzido no trabalho de investigação. Essa malha formativa pode ser percebida como um campo empírico e reflexivo para os diferentes sujeitos que contribuem para a sua tessitura.

O segundo aspecto refere-se à dimensão coletiva/colaborativa no enfrentamento da cultura isolacionista tradicionalmente hegemônica em instituições como escola e universitária públicas. Por ser uma rede formativa, que envolve diferentes sujeitos e instituições, o Complexo de Formação de Professores por meio de suas instâncias, em

particular os NPPLs, contribui para que sejam forjadas modalidades mais interativas de formação, que amplifiquem a troca de saberes tanto no âmbito das IFEs quanto das escolas. Entre as diversas configurações de trabalho integrado passíveis de serem estimulados e desenvolvidos no âmbito desses Núcleos de Planejamento Pedagógico, destacamos: i) grupos de trabalho por instituição e/interinstitucionais para discutir e produzir diferentes conhecimentos/ ações relativos a políticas educacionais; projetos educativos; metodologias de ensino; currículo; materiais didáticos, situações escolares cotidianas, dentre outros; ii) grupos de trabalho interinstitucionais, constituídos por licenciandos, professores universitários, professores e demais profissionais da Educação Básica, co responsáveis pelo planejamento e execução de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, voltadas tanto para a formação inicial como continuada, realizadas nas IES, escolas e outros espaços formativos; iii) comunidades de formação e aprendizagem (virtuais ou semipresenciais) constituídas por licenciandos, professores universitários, professores da Educação Básica (mais experientes / ingressantes) e demais profissionais das instituições parceiras, com foco na discussão reflexiva e investigativa do cotidiano escolar e das práticas educativas

Para que essas trocas e articulações possam ser efetivadas, entendemos que seja necessário romper, todavia, com a cultura isolacionista que predomina nos espaços educativos, em diferentes níveis e que reforçam uma forma individualista de exercer a prática docente e a compartimentação dos saberes no âmbito interno das IFES integrantes do grupo de instituições parceiras. Afinal, como apontam Gabriel e Leher (2019):

(...) pensar a profissionalização de professores da educação básica no âmbito do Complexo de Formação de Professores é construir, em meio à articulação entre cultura universitária e cultura escolar, percursos curriculares que permitam que, ao longo de toda a sua formação, o/a licenciando/a, possa estabelecer, por meio de seu envolvimento nas diferentes atividades acadêmicas - pesquisa, ensino e extensão, relações virtuosas e pujantes com diferentes saberes, consigo mesmo, com os outros e com o mundo (GABRIEL, LEHER, 2019, p. 11).

Nessa mesma linha de pensamento, se justifica a proposta de criação de uma ferramenta digital - a Cartografia - com o intuito de dar visibilidade e viabilizar o trabalho cooperativo e integrado entre equipes do bacharelado e da licenciatura, dos diferentes cursos, que pode ser profícua no sentido de valorização da complementaridade de seus saberes específicos. Essa ferramenta digital foi pensada para materializar os princípios que

norteiam o CFP. Ela dá visibilidade a um conjunto de possibilidades formativas oferecidas pelas diferentes instituições parceiras e endereçadas tanto aos professores em exercício quanto aos futuros profissionais em formação inicial. Em cada semestre letivo ela é atualizada deixando entrever possíveis percursos para aquele período específico em função dos interesses e demandas de cada . Importante sublinhar que a cartografia não é apenas uma ferramenta de divulgação das múltiplas atividades. Ela é a porta de entrada para os caminhos a serem percorridos no processo formativo. Isso significa que qualquer inscrição em alguma das ações oferecidas pressupõe certificação e/ou diplomação (para os professores da rede) ou creditação (para os licenciandos) segundo as normas dos cursos de licenciatura da UFRJ para cada tipo de ação acadêmica (pesquisa, ensino e extensão).

O acolhimento sistemático de licenciandos e orientação em seu percurso acadêmico-profissional é o terceiro aspecto que merece ser destacado. O acolhimento pelos GOPs aos calouros dos cursos de Licenciaturas é uma das ações estratégicas mobilizada nessa política para a afirmação de cursos de licenciatura com identidade própria, reconhecidos como tais no âmbito da cultura universitária. Tendo como atribuição o acolhimento e acompanhamento ao longo dos três primeiros períodos, esses Grupos de Orientação Pedagógica, formados por grupos relativamente pequenos de professores e de estudantes, distribuídos pelos diferentes cursos de licenciatura, têm o papel de ajudar a inserção desses últimos na cultura universitária, ouvindo suas dúvidas e preocupações e, principalmente, com base em suas experiências prévias e interesses, apresentá-los às inúmeras ações formativas atualizadas e socializadas semestralmente por meio da ferramenta digital Cartografia anteriormente mencionada: (i) disciplinas optativas de seu curso e outros cursos, em sua instituição de ensino ou em outras IES parceiras; (ii) cursos, seminários, conferências, eventos culturais, (iii) projeto de extensão, (iv) laboratórios de pesquisa ou demais atividades acadêmico-culturais ofertadas pelas diferentes instituições parceiras.

E por fim, mas não menos importante, destacamos a força política da dimensão inter(institucional) da articulação buscada, envolvendo diversas unidades e instâncias de uma mesma instituição (Comitê Permanente) bem como as diferentes instituições parceiras (Fórum Permanente). No caso da articulação interna a cada instituição o que está em jogo é a possibilidade de criação de um lugar que responda institucionalmente pelas demandas de formação docente que interpelam as IFEs. A aposta consiste em afirmar que uma maior

visibilidade institucional favorece o deslocamento da licenciatura do lugar da subalternidade que historicamente tem lhe sido atribuída pela cultura universitária.

Em termos da articulação entre as instituições parceiras, essa força política é redimensionada. A despeito de suas especificidades, essas instituições convergem na defesa das instituições públicas de ensino autônomas, bem como a valorização da profissão docente. A previsão da criação de um Fórum Permanente de Formação de Professores de natureza deliberativa, com o intuito de discutir, avaliar, problematizar e propor políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma coletiva e colaborativa, representa um esforço de reconfiguração institucional de escala até então, desconhecida.

Alguns alinhavos

No momento desta escrita, todas essas instâncias que configuram o desenho institucional proposto estão em pleno processo de implementação em ritmos e avanços diferenciados em função do grau de capilarização desse debate e dessa proposta em cada unidade e/ou instituição.

Pela sua natureza, a política em foco nessa reflexão precisa ser vista como um processo permanente e inacabado. Não se trata, pois, de trabalhar em prol da construção de um modelo formação alternativo e definitivo. O que está em jogo é menos a chegada do que as possibilidades abertas para que outros caminhos possam ser percorridos. Com erros e acertos, o mais importante é assumir do lugar de instituições públicas - escola e universidades - os seus respectivos papéis como produtoras de políticas. Políticas essas que possam contribuir para estabilizar, sedimentar, ainda que provisoriamente, sentidos particulares de docência nos quais nos interessa investir como profissionais da educação.

Ao se pautar no compromisso da universidade e da escola públicas com a formação inicial e continuada docente, na afirmação da docência como profissão e na defesa da valorização do professor da educação básica, essa política deixa claro o seu posicionamento nas disputas pela interpretação e instituição do mundo no qual vivemos. Mais do que configurar uma rede ou malha formativa, o Complexo de Formação de Professores de iniciativa da UFRJ pretende se inscrever no cenário político educacional como um novo arranjo (inter)institucional que permite ressignificar o comum como princípio político

(DARDOT, LAVAL, 2017). O desafio que temos pela frente é do tamanho da vontade política que nos alimenta e nos instiga a continuar.

Referências

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BALL, S. J. **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, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>.

BALL, S. J. **Reforma educacio barbárie social: economismo e o fim da autenticidade**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Termo de Compromisso, UFRJ, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Propriedade, apropriação social e instituição do comum Tempo social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-316, jun. 2015.

DIAS, R. E. Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de Professores no Espaço Ibero-americano. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 11, p. 461-478, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. (Coleção Extensão Universitária; vol. 3). Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus (BA): UESC, 2001. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/03-Avaliacao-Nacional-da-Extensao/Avaliacao>

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, vol.23, nº3, julho/setembro 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista e-curriculum (PUCSP)**, v. 17, p. 1545-1565, 2019.

GABRIEL, C. T; LEHER, R. Complexo de Formação de Professores da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. **Formação em Movimento**, v.1, n.2, p. 219-237, jul./dez. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.

E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC / UNESCO, 2011.

- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez. 2006a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> .
- LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. V.36, p. 619-635, set/dez, 2006b.
- MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. **Complexo de Formação de professores: um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Relatório de final de missão institucional. (2017a)
- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente**, Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, V.47, n.166, p.1106-1133, out/dez. (2017b).
- POPKEWITZ, T. **Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008.
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. **Cintia Moebio, Santiago**, v. 35, p. 110-127, 2009.
- SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, 38 (2), 323-338, 2012.
- SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, 29(4), 215-244. DOI: doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010, 2013
- SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, 45, e190003. Epub May 09, 2019. DOI: doi.org/10.1590/s1678- 4634201945190003, 2019.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, pp.1-30, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 133-215.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

Data do envio: 15/04/2020

Data do aceite: 20/05/2020.

RECONHECENDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVALIAÇÃO DE UM PLANO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE CIÊNCIAS

RECOGNIZING THE STUDENTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: EVALUATION OF A DIDACTIC-PEDAGOGICAL SCIENCE PLAN

Marcio Machado dos Santos⁵⁷
Claudia Marcia Borges Barreto⁵⁸

Resumo

Um dos fatores que podem contribuir para o fracasso escolar na educação de jovens e adultos é a concepção tradicional de ensino, na qual o aluno é mero expectador das informações apresentadas pelo professor. A fim de mudar tal prática desenvolvemos uma sequência didático-pedagógica para o ensino de ciências orientada por teorias e princípios neurocientíficos da aprendizagem ativa de adultos. Na percepção da maioria dos alunos o conjunto das diversas atividades realizadas contribuíram para o aprendizado adquirido, sendo do tipo que não se esquece fácil e aplicável no cotidiano. Concluímos que o êxito se deveu principalmente à integração e contextualização das atividades, adequadas às necessidades e aos conhecimentos prévios dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Plano didático-pedagógico. Conhecimentos prévios.

Abstract

One of the factors that can contribute to school failure in the education of young people and adults is the traditional conception of teaching, in which the student is a mere expectant of the information presented by the teacher. In order to change this practice we have developed a didactic-pedagogical plan for the teaching of sciences guided by theories and neuroscientific principles of adult learning. In the perception of most students, all the various activities performed contributed to the acquired learning, being the kind that is not easily forgotten and applicable in daily life. We conclude that the plan was successful by the adequacy of the activities performed to the needs and previous knowledge of the EJA students.

Keywords: School failure. Didactic-pedagogical plan. Previous knowledge.

⁵⁷ 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

⁵⁸ Doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. e-mail: claudiamarcia@id.uff.br

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, sendo destinada aos alunos que não tiveram oportunidade de ingresso ou continuidade de estudos em idade própria (BRASIL, 1996, art.37) e apresenta grande diversidade de sujeitos.

A experiência profissional nos mostra que, devido ao período de afastamento, parte dos alunos que retornam aos estudos não têm conhecimento dos próprios direitos e garantias legais, como por exemplo: os percentuais mínimos de frequência e de notas para aprovação, o direito à segunda chamada de avaliações, entre outros. Cabe à escola informar, de forma didática, os direitos e deveres dos alunos, para que possam fazer uso dos mesmos para atingir seus objetivos.

Ao lecionar na EJA foi possível perceber a dificuldade de grande parte dos alunos em relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com as situações e necessidades do cotidiano. Esse fato, associado ao cansaço gerado pelo trabalho diário pode levar os alunos a apresentarem desinteresse pelos estudos e baixo rendimento escolar. Fernandes (2012, p.51) relaciona a inclusão social na EJA com a busca por práticas pedagógicas adequadas à modalidade de ensino:

[...] podemos dizer que conhecer (e compreender) o aluno jovem ou adulto como uma pessoa completa, integrada, contextualizada é o caminho para que a escola seja promotora de inclusão e não de exclusão social. No outro polo – professor –, as repercussões oriundas dessa forma de atuar são evidenciadas na busca de práticas pedagógicas significativas e envolventes para os alunos, respeitando-os como pessoas completas.

O presente artigo foi originado da dissertação de mestrado (SANTOS, 2018), de nossa autoria, relativo aos seguintes objetivos específicos - o desenvolvimento, a execução e a avaliação de um plano didático-pedagógico, que atendessem às peculiaridades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Previamente, nessa mesma dissertação foram identificadas as causas que levaram os alunos da EJA a evadirem da escola em idade própria, bem como aquelas relacionadas ao seu retorno. Essa pesquisa apresentou como resultados quanto às causas da evasão extrínsecas à escola, o ingresso no trabalho e as questões de ordem familiar, que por sua vez contribuem para a impontualidade e infrequência. As causas intrínsecas à escola são representadas por inadequações teórico-metodológicas. No que concerne ao

retorno à escola, as principais causas foram o ingresso, a permanência e a progressão no mercado de trabalho e o desejo de progredir nos estudos (SANTOS E BARRETO, 2019).

Considerando que as inadequações teórico-metodológicas se encontravam entre as causas intrínsecas da evasão escolar na EJA, era necessário refletir sobre o dado no sentido de tornar as práticas docentes adequadas e atrativas com o objetivo de prevenir a evasão escolar dando um novo significado aos conteúdos científicos. Dessa forma, seria importante aproximar as ciências das atividades laborais e tornar mais acessível o ingresso, a permanência e a progressão no mercado de trabalho, principal motivo de retorno dos alunos aos estudos. Ferrari (2012, p.137) descreve o principal motivo do retorno dos alunos da EJA aos estudos e também as limitações da escola em atender às expectativas dos alunos:

Para esse aluno, o retorno à escola se faz, na maioria das vezes, sob pressão do mercado de trabalho, que exige maior nível de escolaridade. Sabe-se, no entanto, que a escola nem sempre atinge as expectativas dos alunos, quer seja pelo ensino que não leva em conta o que o aluno já traz de bagagem, quer seja pelas perspectivas que não pode oferecer, sozinha, para inseri-lo num melhor emprego ou num grupo social diferenciado daquele de onde vem.

Entendemos que, para os conteúdos curriculares terem significado para os alunos, os mesmos devem fazer parte de seu cotidiano, instigando sua reflexão e sua curiosidade. Sobre o estímulo à curiosidade dos alunos, Freire (2016a, p.115) afirma:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo do que falo.

A partir de duas questões fundamentais iniciamos a trajetória do desafio de adequação didático-pedagógica aos sujeitos da EJA: 1- Que mudanças nas práticas docentes seriam necessárias para o aprendizado significativo de adultos? 2- Como avaliar o êxito das mudanças implementadas? Após reflexão, concluímos que aproximar o conteúdo científico do cotidiano dos alunos e aumentar a participação deles nas aulas seria fundamental para estabelecer um clima de troca de saberes e o compromisso dos mesmos com o próprio aprendizado. Almejamos, portanto, no desenvolvimento de um plano de disciplina que considerasse as peculiaridades dos sujeitos da EJA, a inclusão social e suscitasse a permanência dos alunos na escola. Assim, para promover as mudanças na prática docente,

seria necessária a definição de princípios de teorias cognitivistas e neurocientíficos de aprendizagem, que respaldassem o ensino de adultos. Considerando a diversidade dos sujeitos (idade, sexo, histórias), o tempo fora da escola e o desafio apresentado, duas teorias foram orientadoras do nosso trabalho pedagógico - Aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2006) e sociointeracionista (VIGOTSKI, 2008), assim, com o conhecimento sobre os fatores neurocientíficos envolvidos na aprendizagem como interesse, atenção e emoção (IZQUIERDO, 2011).

Vigotski liderou a corrente sócio interacionista da psicologia no início do século XX, fortalecendo a concepção de que o desenvolvimento do homem depende da aprendizagem da cultura transmitida por outro homem. Em seus estudos demonstrou que “um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica”. As funções mentais identificadas por Vigotski são: atenção deliberada; memória lógica, abstração e capacidade para comparar e diferenciar (VIGOSTSKI, 2008).

Ausubel, propôs a teoria da Assimilação da Aprendizagem e da Retenção Significativas indicando que a assimilação de uma nova informação será alcançada se esta fizer interações, de forma particular, com outros conhecimentos presentes na rede cognitiva do aprendiz, os quais servirão de subsunçores para o novo conhecimento. Esse, por sua vez seria o produto de um processo ativo, integrador e interativo entre o material de instrução e as ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 1968).

As teorias propostas por Vigotski e Ausubel são complementares na medida em que o primeiro identifica as funções mentais necessárias à formação ativa dos conceitos ou conhecimentos, enquanto Ausubel reforça a necessidade da relevância do conhecimento novo para o aprendiz ao interagir com a sua estrutura cognitiva, dando significado e protegendo-o de interferências arbitrárias e literais. Essa combinação redundaria na retenção prolongada do conhecimento, sendo ainda melhor se a aprendizagem ocorresse em condições familiares e de prazer.

De acordo com os conhecimentos neurocientíficos a emoção e o estado de ânimo são os principais reguladores da aquisição, formação e evocação das memórias. A memória de longa duração assim denominada por neurocientistas, corresponde a retenção prolongada do conhecimento de acordo com Ausubel. Os neurocientistas vêm comprovando

biologicamente o que os psicólogos da área educacional observaram em suas pesquisas empíricas. Portanto, é fundamental a associação desses conhecimentos para a proposição de atividades com potencial êxito didático-pedagógico.

A prática na modalidade de educação nos mostra que grande parte dos alunos apresenta dificuldades nas competências relacionadas à fluência na leitura, à compreensão do que se lê e também da organização mental para a produção textual, mesmo para textos ou respostas curtos. Tais competências foram consideradas por nós como essenciais, tendo em vista que as mesmas servem como base para a construção de conhecimentos e habilidades com graus de complexidade variáveis no aprendizado de ciências. De forma semelhante, Araújo e Carneiro (2019, p.2) corroboram com essa percepção ao declarar que: “A leitura e a escrita são temas relevantes para as pesquisas no Ensino de Ciências, em virtude da dificuldade dos alunos em ler e produzir textos nos diferentes níveis e modalidades de educação”. Tais competências são ainda prejudicadas pelo tempo de afastamento dos alunos das atividades escolares.

A importância do domínio da leitura e da escrita para o desenvolvimento dos indivíduos e a sua não observância pode ocasionar, segundo Haddad (2009, p.366), uma situação de incapacidade - “Dessa maneira vão sendo produzidos os ‘analfabetos funcionais’: aqueles que passaram pela escola não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua vida em geral”.

Dessa forma, as atividades didático-pedagógicas foram orientadas por contextualização, capacidade de motivar, dar protagonismo, estimular a curiosidade, a reflexão, a crítica, o diálogo, a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos da EJA.

Segundo Vigotski (2008), aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda das palavras é uma parte do processo de formação de conceitos. Esses por sua vez são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e conseqüentemente para a geração e aquisição de conhecimentos científicos.

No que concerne ao êxito das práticas docentes implementadas, decidimos avaliar a contribuição da mudança didático-pedagógica para o aprendizado, pela perspectiva dos alunos. Dessa forma, a avaliação serviria a dois propósitos, um implícito durante a resposta ao questionário promovendo a tomada de consciência dos alunos quanto ao processo de aprendizado e o explícito na resposta, que serviria, após análise, ao aperfeiçoamento do plano

elaborado. Essa escolha foi feita por entendermos que a promoção da metacognição é importante para a autonomia no aprendizado dos alunos.

Além disso, de acordo com investigações de Vigotski (2008), a consciência têm grande importância na generalização do aprendizado a partir dos conceitos científicos formados.

Material e Métodos

O presente trabalho de natureza quali-quantitativa teve como base a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), tendo em vista que o professor regente, autor deste estudo, se encontrava envolvido diretamente na intervenção da própria prática de ensino em colaboração com os alunos participantes da pesquisa.

O projeto que deu origem a esta pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo sido submetido à plataforma Brasil sob o número (CAAE): 64106116.7.0000.5243.

Utilizamos a amostra por conveniência, sendo a mesma dependente do número de alunos matriculados em turmas do segundo segmento do ensino fundamental da EJA. O quantitativo de alunos matriculados nas turmas atendidas pelo professor foi de 132. Desse total, 98 se mostraram assíduos às aulas no período. Os objetivos e procedimentos da pesquisa foram explicados aos alunos, de cada uma das quatro turmas, nas aulas do início do semestre letivo. Cinquenta alunos solicitaram voluntariamente a participação na pesquisa em sua primeira etapa após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os sujeitos da pesquisa foram 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.

O plano didático-pedagógico desenvolvido teve sua implementação no início do primeiro período de 2017 e contou com o auxílio dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista que o autor do artigo se encontrava na condição de supervisor dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense (UFF). O auxílio dos bolsistas se mostrou fundamental para o apoio aos

alunos no desenvolvimento das atividades, integrando ações didáticas entre alunos e professor regente, facilitando o aprendizado de todos os envolvidos.

O plano didático-pedagógico desenvolvido apresentou uma sequência didática com quatro atividades capazes de atingir os objetivos anteriormente citados, como informadas a seguir:

- Aulas expositivas dialogadas com uso de recursos audiovisuais, facilitando a exposição dos conteúdos de forma contextualizada, promovendo a crítica e a reflexão, com ativa participação dos alunos por meio do diálogo, considerando os conhecimentos prévios dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem;
- Experimentação laboratorial, para promover, por meio do diálogo, o protagonismo dos alunos, estimulando sua curiosidade, reflexão sobre os fenômenos e formulação de hipóteses;
- Redação de relatório de experimentação, para promover a reflexão, a organização do pensamento e o desenvolvimento da escrita, baseando-se nos procedimentos e resultados dos experimentos realizados;
- Atividades de leitura, interpretação e escrita, com a finalidade de aprimorar tais habilidades, promover o desenvolvimento do pensamento e a criticidade por meio do diálogo com relação à temática abordada, relacionando-a com as atividades anteriores. Os textos das atividades tiveram como fonte, principalmente, versões digitais de jornais populares de grande circulação com o intuito de aproximar a linguagem entre o texto e seus leitores.

O plano didático-pedagógico criado contemplou aulas sobre diversos temas de acordo com o currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro para a EJA. O conjunto das aulas e as respectivas atividades intencionalmente planejadas deram origem a um caderno pedagógico, que foi disponibilizado para uso e consulta. As atividades que constituíram o plano didático pedagógico encontram-se discriminadas no quadro a seguir:

Série	Tema da Atividade	Tipo da Atividade
7 ^a	A obtenção de energia pelos seres vivos.	Aula expositiva dialogada
	A fotossíntese.	Aula prática
	A Floresta Amazônica não é o pulmão do mundo.	Leitura e interpretação
	A alimentação e nutrição.	Aula expositiva dialogada
	O consumo de açúcar e a hiperatividade infantil.	Leitura e interpretação
	O dia nacional de combate ao colesterol.	Leitura e interpretação
	Os processos de respiração sistêmica e celular.	Aula expositiva dialogada
	A respiração celular e a fermentação.	Aula expositiva dialogada
	A fermentação.	Aula prática
	A fermentação.	Relatório de pesquisa
	A fermentação alcoólica na produção da cerveja.	Leitura e interpretação
	Os produtos da fermentação.	Leitura e interpretação
8 ^a	O sistema digestório.	Aula expositiva dialogada
	A obesidade cresce no Brasil e no mundo.	Leitura e interpretação
	A amilase salivar e o amido dos alimentos.	Aula prática
	A amilase salivar e o amido dos alimentos.	Relatório de pesquisa
	O sistema respiratório.	Aula expositiva dialogada
	A tuberculose nos presídios.	Leitura e interpretação

	O sistema cardiovascular.	Aula expositiva dialogada
	As caminhadas e o fluxo sanguíneo no cérebro.	Leitura e interpretação
	O sangue.	Aula expositiva dialogada
	Análise de exame de sangue.	Aula expositiva dialogada
	O sistema excretor.	Aula expositiva dialogada
	Doenças que podem ser identificadas pela urina.	Leitura e interpretação
9ª	O sistema nervoso.	Aula expositiva dialogada
	Álcool X Sistema Nervoso.	Leitura e interpretação
	Estresse.	Leitura e interpretação
	O que é Alzheimer.	Leitura e interpretação
	O sistema sensorial.	Aula expositiva dialogada
	Identificando sons (Oficina “Vendo vozes”).	Aula prática
	Identificando odores.	Aula prática
	Identificando sons e odores.	Relatório de pesquisa
	Métodos contraceptivos.	Aula expositiva dialogada
	Diagnóstico e tratamento do HIV.	Aula expositiva dialogada

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor durante o período de pesquisa de mestrado profissional.

Para avaliar a efetividade do plano didático-pedagógico criado e implementado, desenvolvemos um questionário com cinco questões fechadas e uma aberta. Dentre as questões fechadas, três delas continham espaços para explicações e exemplificações. As questões versavam sobre a compreensão dos conteúdos ministrados por meio das atividades intencionalmente planejadas e a sua relação com as aulas teóricas, bem como o grau de satisfação dos alunos com as atividades realizadas (Anexo 1).

Ao final do segundo período letivo de 2017 o questionário de avaliação do plano didático-pedagógico foi respondido no final das aulas, na própria sala de aula.

Para analisar os dados e para garantir o anonimato dos alunos em relação às respostas divulgadas na pesquisa, cada um dos questionários recebeu um código alfanumérico. A numeração do código foi feita de acordo com a ordem em que os alunos responderam ao questionário. As respostas dadas às questões fechadas foram quantificadas por meio de frequência simples. As questões abertas foram analisadas com base no método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Essa análise se mostra aplicável a uma grande variedade de discursos, possibilitando a identificação de categorias de acordo com as características das respostas dadas, permitindo, assim a sua quantificação.

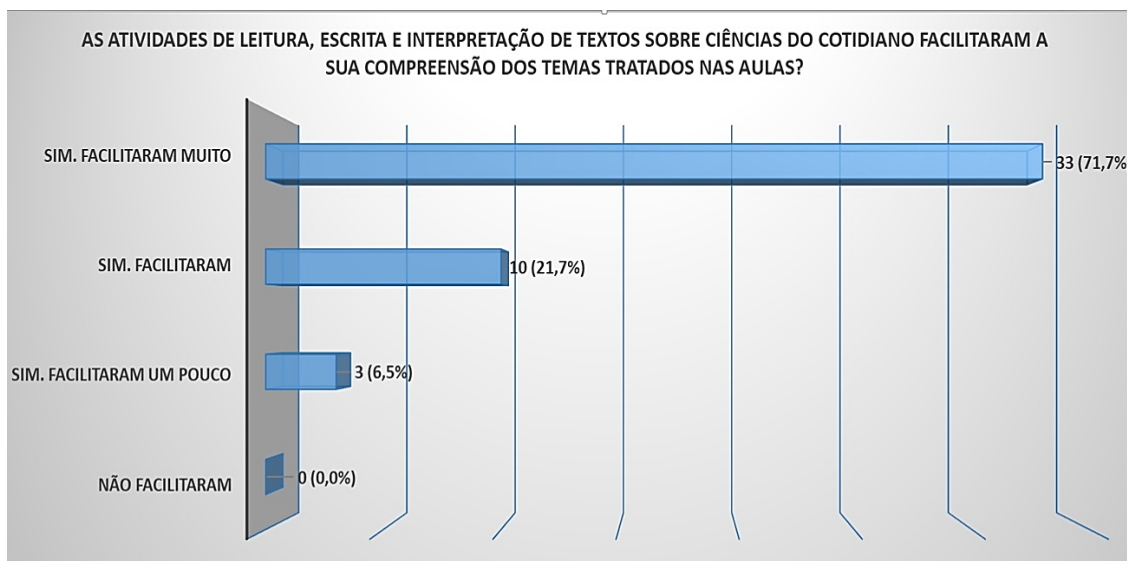
Resultados e Discussão

O questionário de avaliação da efetividade do plano didático-pedagógico criado foi respondido por 46 alunos entre os 50 voluntários, tendo em vista que quatro alunos participantes da pesquisa deixaram de frequentar a escola. Esses foram considerados evadidos, devido ao fato de não haver na secretaria do colégio registros sobre transferência ou cancelamento de matrícula.

A análise quali-quantitativa das respostas dadas ao questionário, na percepção dos alunos, estão apresentadas a seguir de acordo com a sequência das questões.

O gráfico de número 1 apresenta a quantificação das respostas da primeira questão do questionário, sobre a facilitação da compreensão dos temas das aulas por meio das atividades de leitura, interpretação de textos e escrita realizadas no período letivo.

Gráfico 1: Número absoluto e frequência das alternativas relacionadas ao grau de facilitação promovido pelas atividades de leitura, interpretação e escrita sobre os temas tratados nas aulas de ciências.



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Verificamos que, com diferentes graus de intensidade, as atividades de leitura, interpretação e escrita, baseadas em reportagens recentes de jornais populares de grande circulação relacionadas aos conteúdos de ciências ministrados no período, facilitaram muito a compreensão da maioria dos alunos (71,7%). Considerando esse dado, e que entre os 46 alunos respondentes a atividade não deixou de facilitar a compreensão de nenhum deles, admitimos que essa atividade foi fundamental para a aprendizagem significativa, ou seja, dando sentido ao conteúdo científico por meio da interpretação dos textos. Os auxílios oferecidos pelo professor e bolsistas do PIBID nesse sentido, promovendo a realização das tarefas pelos alunos em diferentes graus de completude, está de acordo com a zona de desenvolvimento proximal, reafirmando o princípio da teoria sociointeracionista de Vigotski.

Acreditamos, com base nas respostas da questão de número 1, que o uso de textos de jornais populares de grande circulação aproximou o universo da leitura e os alunos, devido a linguagem mais acessível e também à temática mais próxima da realidade dos mesmos. Sobre o uso de jornais no ensino de ciências, Duso (2013, p.273) esclarece:

Para a abordagem do tema proposto, algumas estratégias de ensino podem tornar a aula mais participativa e dinâmica, como leitura de textos de jornais e revistas sobre o assunto, discussões nas quais os alunos têm a

oportunidade de expor suas ideias e simulações que representem os processos não observáveis que estão sendo estudados.

A análise de conteúdo das respostas dadas por 46 alunos à questão aberta de número 1 deu origem a quatro categorias de explicação da razão pela qual as atividades de leitura, interpretação e escrita, realizadas por eles facilitaram ou não a compreensão dos temas científicos das aulas. As categorias estão informadas a seguir e acompanhadas dos exemplos de respostas:

1 - Motivação à participação ativa dos alunos nas aulas

Esta categoria expressou a motivação extrínseca de uma das alunas, mediada pelas atividades didáticas - “Me facilitou muito porque quanto mais você lê e o professor ensina, mais fácil fica aprender” (Aluna A15). Por meio deste relato percebemos que a aluna foi motivada a participar ativamente do aprendizado, usando os recursos oferecidos, identificando a importância da cooperação entre os sujeitos envolvidos. Esse fato é importante para a formação da consciência do aluno quanto a forma pela qual aprende, possibilitando a sua generalização em outras situações de aprendizagem, inclusive fora da escola, tendo em vista que, segundo Vigotski (2007) consciência é a percepção da atividade das suas mentes.

A motivação intrínseca dos alunos acerca dos estudos, foi revelada no relato de uma das alunas: “Facilitaram meu aprendizado muito, na minha escrita, porque minha letra era muito feia, eu tinha vergonha de escrever” (Aluna A17). Tal relato nos permitiu inferir que a prática da escrita nas aulas de ciências, ao realizar as atividades propostas, melhorou a caligrafia, fato que interferiu positivamente na autoestima da aluna e conseqüentemente no aprendizado, pois, tanto a motivação extrínseca quanto a intrínseca são fundamentais para a promoção da atenção necessária a formação da memória de longa duração (IZQUIERDO, 2011).

2 - Atuação do professor durante as atividades

A segunda categoria fez referência à atuação do professor durante a aplicação das atividades de leitura, interpretação e escrita, revelando a importância do diálogo no processo

de ensino-aprendizagem para os alunos jovens e adultos. Os relatos nos mostraram que não apenas as atividades intencionalmente planejadas, mas também a forma de mediação pelo professor foram fundamentais para a facilitação do aprendizado dos alunos afastados dos estudos há muito tempo, como demonstra o relato de um dos alunos - “Facilitaram porque o professor com muita calma e paciência explicava e desta forma ficou muito fácil interpretar” (Aluno A10). Esse dado ressalta a importância das boas relações interpessoais e das emoções positivas advindas do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vigotski (2008), a interação dos alunos com os novos recursos, estratégias e o professor pode gerar estímulos de prazer ou aversão dependendo da formação individual. Segundo Izquierdo (2011), os níveis de hormônios liberados mediante estímulos periféricos pode modular o efeito na consolidação de memórias, aumentando-as (nível moderado em caso de alerta emocional) ou diminuindo-as (excesso em caso de ansiedade e estresse).

3 - Conteúdos e sua contextualização

A terceira categoria estava relacionada à evocação dos temas científicos estudados por meio das atividades de leitura, interpretação e escrita, e a contribuição da sua contextualização para o aprendizado como observado nos seguintes relatos representativos: “Eu consigo saber o que eu coloco na minha alimentação no dia a dia” (Aluna A39) e “As nossas aulas facilitaram muito porque eu vejo e leio no jornal as coisas que relacionaram na aula ” (Aluna A13).

Esses relatos nos levaram a acreditar que os alunos passaram a compreender melhor os conteúdos relacionados ao corpo humano e à saúde, atestando o alcance da intenção em proporcionarmos significado ao aprendizado. Os alunos reconheceram os temas das atividades contextualizadas com as notícias veiculadas pelos jornais e pela TV, fazendo conexões com o próprio cotidiano, conforme explica uma das alunas - “Facilitaram porque com as atividades levamos até para nossa vida fora da escola, é muito importante saber coisas que nem imaginávamos.” (Aluna A45).

Ao estabelecer relações entre os conhecimentos preexistentes e novos conhecimentos de origens diversas, o aluno amplia sua rede cognitiva, permitindo a construção de novos conhecimentos (AUSUBEL, 2006). A ampliação da rede cognitiva teria

como consequência direta, a promoção, ao longo do processo educativo, do desenvolvimento da memória de longa duração (IZQUIERDO, 2011).

4 – Facilitação do aprendizado

A quarta categoria relacionou as atividades contextualizadas de leitura, interpretação e escrita à facilidade em aprender conteúdos científicos, como podemos identificar no seguinte relato de uma das alunas - “Sim, porque para mim que estava muito tempo sem estudar, eu estava com um pouco de dificuldade mais com a interpretação de textos facilitou muito para o meu aprendizado e mais conhecimento sobre ciências” (Aluna A46).

Essa justificativa revela a importância do professor em conhecer o grau de desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos necessárias ao aprendizado de ciências. Dessa forma, poderá auxiliá-los em superar as dificuldades mediante estratégias didáticas específicas como a atividade de leitura, interpretação e escrita, prevista como parte de uma sequência didática.

Identificamos que, ao iniciar a compreensão dos textos de jornais, os alunos demonstraram melhora da autoestima e também da sensação de pertencimento ao mundo e à sala de aula, pois, o uso de notícias, principalmente recentes, permitiu aos alunos uma conexão com o cotidiano, como previsto.

Sobre a adequação do método de ensino, Merazzi e Oaigen (2007) citam que a ideia equivocada de que o aluno jovem ou adulto é atrasado leva a graves erros pedagógicos, fazendo com que métodos inapropriados sejam utilizados em lugar de métodos integradores do homem em sua comunidade. Tais erros dificultariam a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender a própria realidade e com pretensão de modificá-la, de forma que o conhecimento da leitura e da escrita ocorram pelo aprofundamento da consciência crítica do homem em relação à sua realidade.

A segunda questão do questionário está relacionada às experiências realizadas por 32 alunos que participaram das atividades no laboratório de ciências durante o período da pesquisa. As experiências realizadas foram as seguintes:

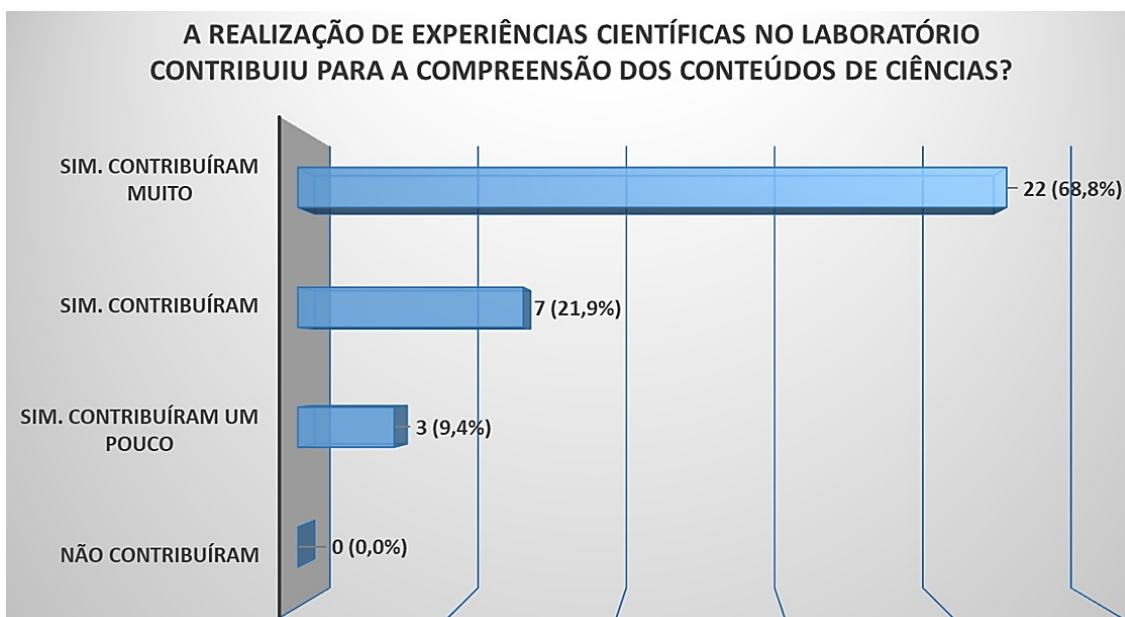
1. Experiência sobre fermentação, realizada com os alunos dos sétimos anos, abordando o tema respiração celular (anaeróbia/fermentação);
2. Experiência sobre fotossíntese realizada com os alunos dos sétimos anos, abordando o tema produção de alimentos e metabolismo energético.
3. Experiência sobre identificação de amido nos alimentos com a utilização de iodo, realizada com os alunos dos sétimos e oitavos anos, abordando o tema alimentos e nutrientes.

Cada atividade experimental envolvia as seguintes etapas:

- Explicação inicial - primeiras orientações do que será e como será realizado;
- Desenvolvimento do experimento - realização do experimento sob supervisão do professor e/ou dos bolsistas do PIBID;
- Observação do experimento - observação do fenômeno científico abordado;
- Formulação de hipóteses - tentativas de explicar o fenômeno ocorrido baseando-se nas próprias experiências de vida, contando com o auxílio do professor e dos bolsistas do PIBID na busca por uma explicação;
- Explicação final - explicação científica sobre o fenômeno ocorrido na experiência realizada, contando com as contribuições dos alunos.

A contribuição das atividades experimentais realizadas para a compreensão dos conteúdos de ciências na percepção de 32 alunos foi dimensionada a partir da frequência de respostas de acordo com os graus “muito”, “médio”, “pouco” ou “nenhum”, como representadas no gráfico 2:

Gráfico 2: Frequência quanto aos graus de contribuição (muito, médio, pouco ou nenhum) das experiências científicas para a compreensão dos conteúdos de ciências na percepção de 32 alunos.



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Identificamos assim, que na percepção da maioria dos alunos, as aulas práticas realizadas no laboratório de ciências contribuíram, em diferentes graus, para o aprendizado. A satisfação dos alunos pode ser observada nesses dois relatos: Aluno A19 - “Pois, fica mais fácil com a prática no laboratório” e Aluno A43 - “A parte da fermentação foi uma experiência muito boa”. Podemos atribuir a elevada satisfação dos alunos (90,7%) ao conjunto de atividades, que promoveram além da participação na execução das experiências, as manifestações de interesse, de curiosidade e de motivação (figura 1). Esses comportamentos dos alunos são essenciais para a formação da memória de longa duração (IZQUIERDO, 2011), isto é, a aquisição de conhecimento que não se esquece facilmente.

Figura 1: Alunos da EJA realizando experiência no laboratório do colégio sob supervisão do professor e da bolsista do PIBID.



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

O desenvolvimento das atividades diferenciadas, como as implementadas na sequência didática proposta no plano didático-pedagógico, foi importante, pois favoreceu o protagonismo dos alunos e o estabelecimento de relações entre os conteúdos da sala de aula, da prática de laboratório e do cotidiano dos mesmos. Tais resultados condizem com a conclusão de Merazzi e Oaigen (2007) de que os conteúdos de ciências, quando desenvolvidos por meio de atividades práticas, estabelecem uma relação com o cotidiano e com as experiências de vida dos alunos jovens e adultos, tendendo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos em sua formação. Um exemplo dessa situação está representado na figura 2, cuja foto capta o momento em que uma das alunas relaciona os conhecimentos profissionais sobre fabricação de pães com a experiência sobre fermentação.

Figura 2: Aluna da EJA explicando aos colegas a experiência de fermentação por meio de suas vivências como profissional da indústria de panificação.



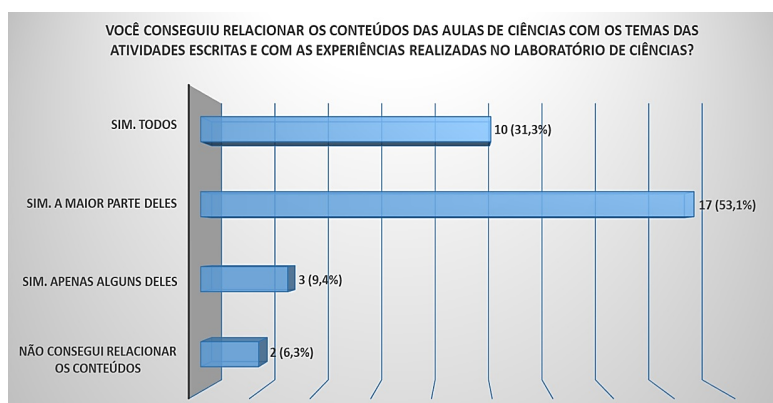
Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos é uma ação muito importante em qualquer modalidade de educação, principalmente na EJA, pois denota também o respeito do educador pelo educando, permitindo que o educador aprenda mais sobre os modos de vida e de aprender dos alunos com eles mesmos. Dessa forma, é possível para o professor o planejamento de ações específicas, voltadas para grupos de alunos tão diversos, respeitando-os em suas individualidades e, ao mesmo tempo, atendendo aos seus anseios. Ao assumir o protagonismo das atividades durante o processo de aprendizagem, os alunos desenvolvem gradualmente autonomia em suas ações dentro e fora do ambiente escolar, como ressalta Moraes (2009, p.2):

O ensino de ciências e biologia deve proporcionar ao aluno de EJA a oportunidade de visualização de conceitos ou de processos que estão sendo construídos por ele na escola, pois a missão da educação é conduzir o crescimento intelectual, moral e ético da comunidade através de ensinamentos, exemplos, experiências levados à escola, fazendo com que cada um se conscientize e se responsabilize pelo destino da sua própria vida.

A identificação da relação entre conteúdo científico ministrado e as diferentes atividades didático-pedagógicas realizadas foi feita por meio da análise das respostas dadas por 32 alunos à questão de número 3, que foram quantificadas por frequência simples e representadas no gráfico 3.

Gráfico 3: Percepção de 32 alunos quanto à relação entre os conteúdos das aulas de ciências, as atividades escritas e as experiências realizadas no laboratório de ciências.



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

Ao analisarmos os resultados expressos nesse gráfico, verificamos que na percepção dos alunos participantes a maior parte (84,4%) conseguiu estabelecer relação dos conteúdos lecionados (todos ou a maior parte deles) com as atividades de leitura, interpretação e escrita, como também às experiências realizadas no laboratório de ciências. Três alunos conseguiram relacionar apenas alguns dos conteúdos (9,4%) e dois alunos (6,3%) assumiram não ter conseguido relacionar os conteúdos das aulas de ciências com as atividades propostas.

Sobre a importância da capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos científicos e o cotidiano dos alunos da EJA, Santos (2019, p.2) esclarece: “[...] ser letrado e alfabetizado, cientificamente, é saber aplicar os conteúdos científicos em contextos de participação social e política de forma autônoma”.

Verificamos que tais resultados refletem a diversidade formativa dos sujeitos da EJA, que precisam ser levadas em consideração pelo professor, definindo o tipo de auxílio pedagógico necessário ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo em vista que o professor, ao se tornar um pesquisador, passa a refletir constantemente sobre a própria prática e buscar soluções para as situações que se apresentam em seu cotidiano.

Ressaltamos ainda, que em grande parte dos casos, a experiência têm nos mostrado dificuldades por parte dos professores em conciliar a escassez de tempo, a reflexão sobre a

prática e as ações de pesquisa, sem comprometer o volume de conteúdos. Portanto, entendemos que, a partir da reflexão sobre a prática, o planejamento de sequência didática que contemple atividades significativas para os alunos deve se tornar mais importante do que o volume de conteúdos ministrados.

Com o objetivo de avaliar a retenção dos conteúdos ministrados no período, foi solicitado aos alunos, na questão de número 3, que citassem um exemplo de relação entre o tema da aula, seu objetivo e atividade realizada. Os exemplos de atividades realizadas foram as respostas mais frequentes, em detrimento do estabelecimento das relações solicitadas. As atividades citadas foram agrupadas em duas categorias: uma relacionada às experiências realizadas no laboratório de ciências e a outra relacionada às atividades de leitura, interpretação e escrita.

Dezesseis alunos (50%) relacionaram os conteúdos das aulas expositivas dialogadas de ciências às atividades laboratoriais. Um dos alunos citou as experiências laboratoriais sobre fotossíntese e fermentação, realizadas na temática do metabolismo energético, como exemplificado na resposta de um deles: “Tivemos uma experiência com fermentação. Outra com a mudança de cores das folhas clorofila” (Aluna A33).

Dois alunos citaram de forma mais geral o uso das experiências laboratoriais e sua relação com as atividades de leitura, interpretação e escrita realizadas em sala de aula, como exemplificado em uma das respostas: “Sim ajudou até porque as experiências no laboratório também eram repassadas nos exercícios em sala” (Aluno A06).

Oito alunos citaram as atividades de leitura, escrita e interpretação, relacionando-as aos conteúdos de ciências, tendo, quatro deles citado de forma mais geral o corpo humano e seus sistemas, como exemplificado na resposta de um dos alunos: “Sobre os sistemas respiratório, digestivo e circulatório foram os que mais entendi” (Aluno A05).

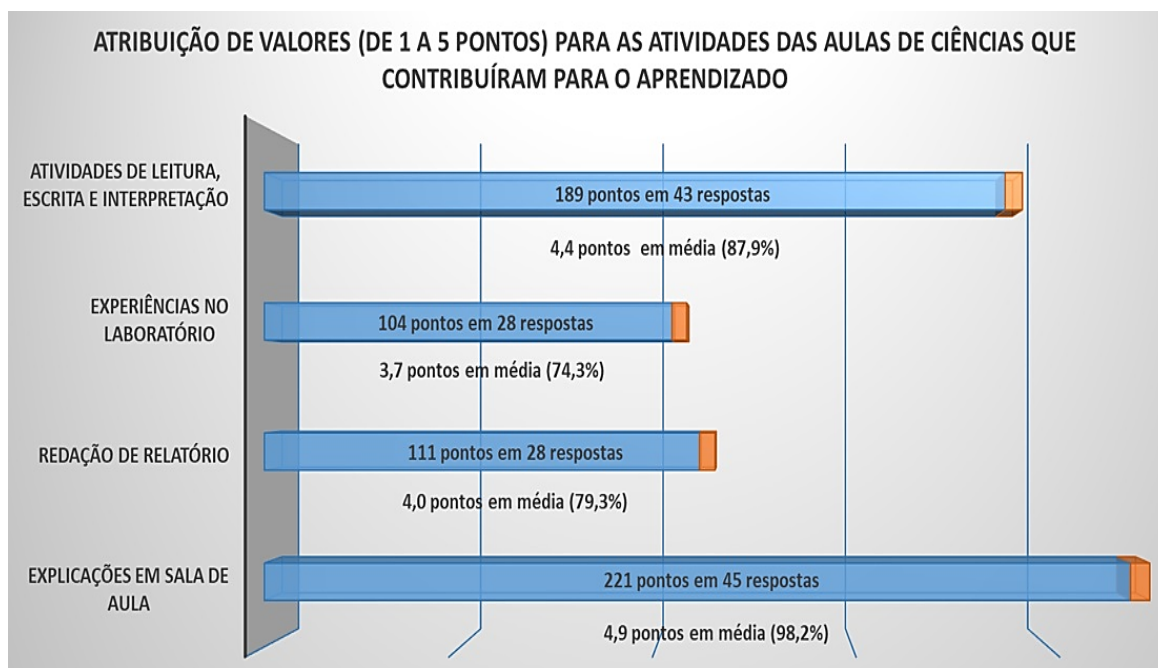
Por meio das respostas dadas à questão aberta verificamos que os alunos aprovaram o uso das atividades laboratoriais e que as mesmas foram capazes de motivar o aprendizado, pois eles se lembraram das atividades dois meses depois de sua realização.

Da mesma forma, os temas das atividades de leitura, interpretação e escrita foram lembrados e citados. Consideramos a capacidade de relacionar os conteúdos lecionados, em diferentes momentos do período letivo como indicativo de aprendizado efetivo e significativo, pois o aprendizado, quando não ocorre dessa forma, é facilmente esquecido.

Ribeiro (2014) afirma que, vários estudos demonstram que os métodos de ensino que adotam um estilo “conexionista” têm apresentado resultados superiores quando comparados com métodos que utilizam a “transmissão” de conhecimentos.

A análise da atribuição de pontuação (1 a 5) para valorar a contribuição para o aprendizado de cada uma das quatro atividades desenvolvidas durante as aulas de ciências revelou a importância de todas para os 46 alunos. Entretanto, verificamos o destaque para “Explicações em sala de aula” e “Atividades de leitura, escrita e interpretação”, seguida por “Redação do relatório” e “Experiências no laboratório” em relação à pontuação e frequência. As médias de pontos de cada uma das quatro atividades representadas foram calculadas a partir do somatório dos pontos atribuídos à atividade e divididos pelo número de respostas dadas à mesma, tendo em vista que houve alunos que não participaram de todas as atividades ou simplesmente não responderam à todas as alternativas. Os percentuais foram obtidos ao dividir a média de pontos por cinco (grau máximo que pôde ser atribuído a cada uma das respostas). Os totais de pontos atribuídos a cada uma das atividades, os números de respostas dadas a cada uma, as médias de pontos e seus percentuais estão representados no gráfico 4.

Gráfico 4: Análise da satisfação dos alunos com as atividades desenvolvidas durante o período do trabalho



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

A alternativa “Explicações em sala de aula” obteve 221 pontos em 45 respostas, correspondendo ao grau próximo do máximo de contribuição (4,9) na percepção de 98,2% dos alunos. Tal resultado demonstra a importância de se garantir tempo de aula para a exposição das ideias e dúvidas dos alunos, compartilhando experiências de vida e aprendizagens por meio do diálogo. Com o apoio ao estudo, por meio das explicações, promovemos intencionalmente a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) caracterizada pelo avanço no aprendizado do aluno mediado pelo professor ou bolsista. Dessa forma, o professor ultrapassa o papel de informador para o de formador, ao pesquisar as causas das situações-problema, refletir sobre as mesmas e planejar ações visando resolvê-las, promovendo mudanças permanentes em sua forma de lecionar.

As explicações em sala de aula, por vezes culminam em diálogos, fato que nos leva a refletir sobre a importância de fazer indagações durante as aulas. De acordo com Duso (2013), as indagações permitem ao professor, evidenciar as pré concepções dos alunos acerca do tema, deixando-os à vontade para expor curiosidades, opiniões ou dúvidas, promovendo a discussão e a reelaboração de conceitos na construção do conhecimento.

A alternativa “Atividades de leitura, escrita e interpretação” obteve 189 pontos em 43 respostas, correspondendo ao grau 4,4 de contribuição na percepção de 87,9% dos alunos. Esse dado reforça a importância desse tipo de atividade na compreensão do conteúdo científico, que quando contextualizado e dialogado dá sentido ao aprendizado dos alunos sobre o mundo que os cerca.

A redação do relatório sobre as experiências realizadas em laboratório foi desenvolvida em sala de aula, em grupos de três a quatro alunos, com o auxílio do professor e dos bolsistas do PIBID, para que os alunos pudessem expressar por escrito o que foi compreendido experimentalmente, sendo orientados quanto à ortografia, concordâncias verbal e nominal, coerência e objetividade. A alternativa “Redação de relatório” obteve 111 pontos em 28 respostas, correspondendo ao grau 4,0 na satisfação de 79,3% dos alunos. Durante essa atividade, os alunos demonstraram grande entusiasmo, nos levando a acreditar que atividades cooperativas podem ter grande importância no aprendizado de jovens e adultos, sobretudo quando ajudam a revelar o próprio potencial intelectual dos alunos.

A alternativa “Experiências no laboratório” obteve 104 pontos em 28 respostas, correspondendo ao grau de 3,7 na satisfação de 74,3% dos alunos. Ainda que tenha gerado grande entusiasmo aos alunos participantes foi a atividade que contou com o menor grau de contribuição na percepção dos alunos. Esse dado nos leva a pensar que embora as aulas experimentais tenham sido realizadas sob a supervisão do professor e dos bolsistas do PIBID, favorecendo o protagonismo dos alunos, é possível que as atividades que concorreram para organização sistematizada do pensamento acompanhadas da comunicação escrita tenham contribuído mais significativamente para o aprendizado, ou seja para a retenção do conhecimento.

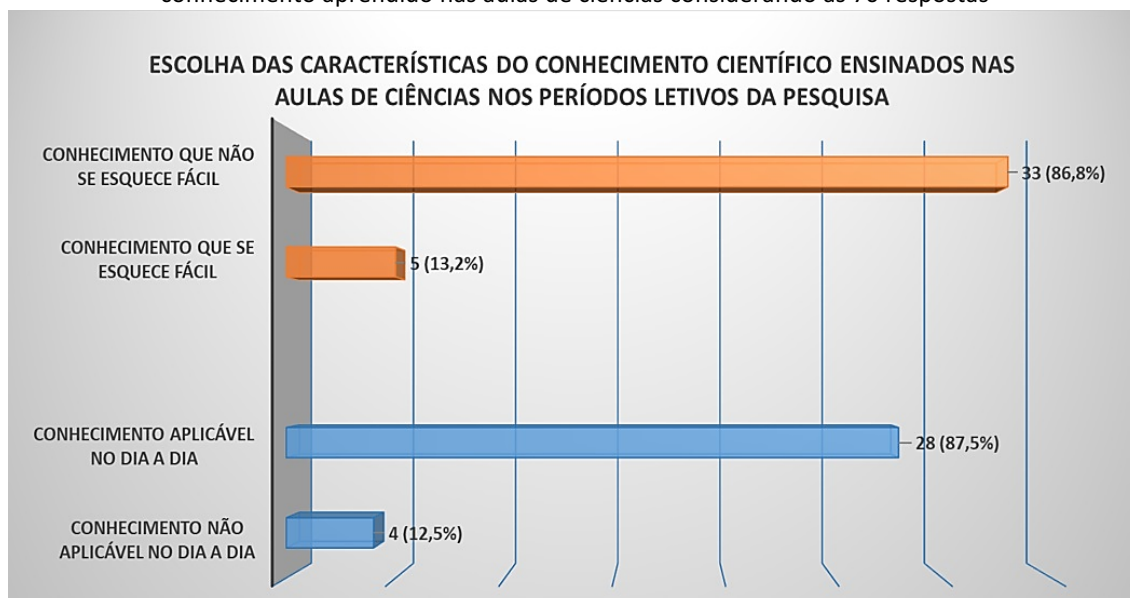
Os resultados da nossa pesquisa sobre a integração de quatro atividades desenvolvidas para promover o aprendizado efetivo na EJA, é condizente com a afirmação de Fernandes (2012) de que é importante investir em procedimentos pedagógicos diversificados que considerem as especificidades e particularidades desse público, utilizando também os conhecimentos prévios da realidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De forma semelhante, Merazzi e Oaigen (2007), ao citarem as peculiaridades da modalidade, ressaltam a necessidade do uso de estratégias que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem de forma a construir novos conhecimentos valorizando os que já existem,

originados pela vivência dos educandos. É importante ressaltar que a reflexão sobre a prática e a busca por alternativas pedagógicas que visem o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, foram ações de mudança gradativas, desenvolvidas ao longo do período de atuação como supervisor dos licenciandos bolsistas do PIBID em atividade nas turmas de EJA, tendo sido as mesmas, consolidadas com o mestrado profissional em diversidade inclusão (CMPDI-UFF), demonstrando a importância da formação continuada para professores e seus reflexos diretos nas salas de aula.

Ao responderem a questão de número 5, os alunos puderam refletir sobre o tipo de aprendizado adquirido por meio da sequência didático-pedagógica vivenciada, ou seja, se é do tipo que se esquece fácil ou não, assim como avaliar se o conhecimento adquirido é aplicável ao cotidiano do aluno ou não. Essa questão oferece a oportunidade de marcar até duas alternativas desde que as mesmas não fossem diretamente opostas entre si. Dessa forma, foram obtidas 70 respostas, entre os 46 participantes.

O número absoluto e percentual de respostas dadas à esta questão, de acordo com as alternativas, encontram-se representadas no gráfico 5.

Gráfico 5: Quantificação em número absoluto e percentual das alternativas sobre a qualificação do conhecimento aprendido nas aulas de ciências considerando as 70 respostas



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

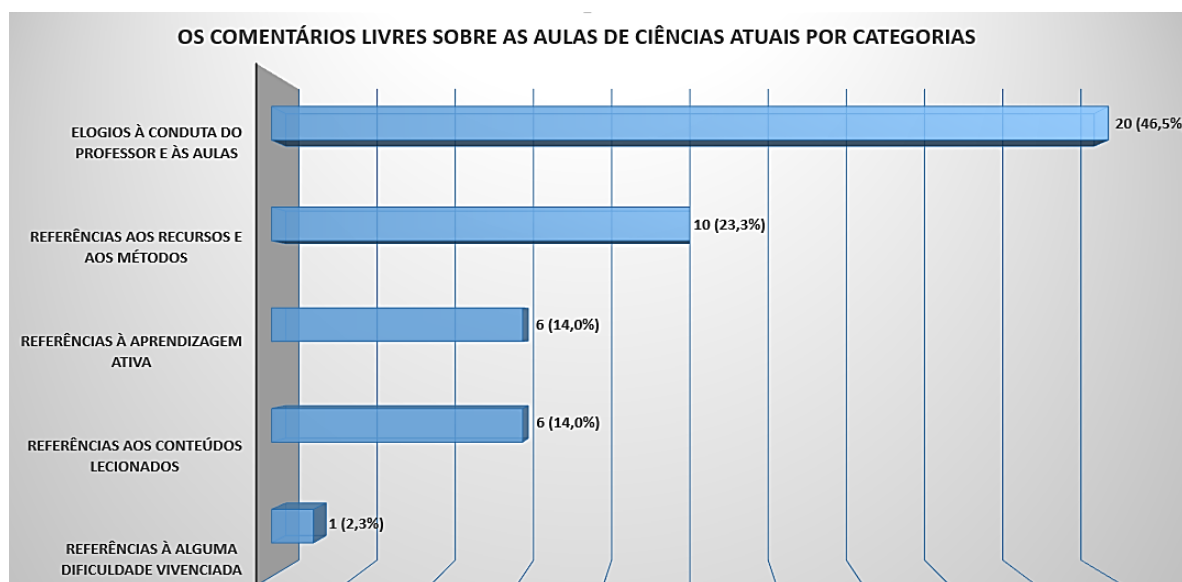
Por meio da análise dos resultados representados no gráfico 5 verificamos que a maioria dos alunos considera o conhecimento científico lecionado como conhecimento que não se esquece facilmente e aplicável no cotidiano. Portanto, podemos inferir que os alunos se encontram no desenvolvimento da emancipação, ou seja, de uma condição de consciência

do próprio aprendizado, que os capacita a realizar associações entre os objetos de estudo e seus próprios conhecimentos.

Ao se aproximarem da condição de emancipação, os alunos da EJA passam a contar com a habilidade de associar os conhecimentos ensinados em sala de aula, com os fatos do cotidiano e com seus conhecimentos prévios, deixando para trás uma visão fragmentada do conhecimento e desenvolvendo a criticidade necessária para uma melhor compreensão do mundo que os cerca. Segundo Soares (2015), a instituição escolar deve ser responsável pela articulação de saberes para que se desenvolva um ambiente formador e agregador de conhecimentos, deixando de ser uma instituição isolada, lecionando saberes fragmentados, desconsiderando os saberes dos alunos e perpetuando a exclusão.

A questão de número 6 “Comentário livre sobre as aulas de ciências atuais: ” é do tipo aberta e ofereceu aos alunos voluntários a oportunidade de se manifestarem livremente sobre as aulas que vivenciaram, incluindo o professor, os bolsistas do PIBID e todos os recursos e métodos aplicados, considerando também as estratégias de ensino-aprendizagem que envolveram criatividade e inovação. Foram obtidas 43 respostas, que após análise foram agrupadas em cinco categorias, como representado no gráfico 6.

Gráfico 6: Número absoluto e percentual das cinco categorias identificadas nos comentários livres dos alunos sobre as aulas de ciência.



Fonte: Os autores do estudo – arquivo de pesquisa (2017).

A grande maioria das respostas nos forneceu um “feedback” positivo do trabalho realizado, nos dando indicações sobre como aprimorar o mesmo a ser desenvolvido de forma contínua no futuro.

A categoria de comentários com maior percentual foi a de “Elogios à conduta do professor e às aulas”, com 20 registros (46,5%), fato que nos leva a acreditar no sucesso das atividades realizadas, que incluíram mudanças na prática docente e uso de recursos didático-pedagógicos orientados pelo referencial teórico e neuroeducativo da aprendizagem escolhidos de acordo com as referências estudadas. A aplicação das teorias neurocientíficas da aprendizagem foi de grande importância, pois norteou as ações desenvolvidas visando a formação de conceitos, de significados e de memória de longa duração por parte dos alunos. Como exemplos dos comentários mais significativos podemos citar quatro:

Aluna A18 - “Eu não tenho palavras para falar sobre as aulas porque o professor é muito gente boa ele sempre explicando os deveres tirando as nossas dúvidas”;

Aluna A23 - “As aulas de ciências, para mim, são bem interessantes pois o professor explica muito bem... consigo entender as explicações que são dadas na sala e a cada aula entendo coisas novas. Para mim está sendo um bom aprendizado e os estagiários são muito bons. Todos estão de parabéns”.

Aluna A28 - “Aula de ciências excelente, o professor ensina muito bem, tira todas suas dúvidas. Por mim eu teria aula com professor até terminar o ensino médio. Obrigado! Por tudo! ”.

Aluna A33 - “A nossa aula é sempre proveitosa, pois o professor e seus auxiliares nos explicam bastante e podemos perguntar sempre que precisamos”.

Por meio dos comentários é possível perceber a importância da conduta dos mediadores do aprendizado (professor e bolsistas), ressaltada pelas explicações individuais e coletivas, que revelam principalmente, o estabelecimento de relação de confiança e segurança para que os alunos exponham as próprias dúvidas. Percebemos também a importância dos bolsistas do PIBID, considerados pelas alunas como “estagiários” ou “auxiliares”, que também realizam os atendimentos em sala de aula, sendo constantemente orientados e avaliados apresentando níveis de excelência em suas atividades pré-docentes. Nesse contexto, acreditamos ter proporcionado um ambiente de aprendizagem coletiva, no

qual, alunos, bolsistas e professor aprendem uns com os outros, pois, de acordo com Freire (2016b, 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. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Dessa forma, para o professor, fica perceptível que as mudanças nas práticas docentes estão levando os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias ao aprendizado.

A categoria “Referências aos recursos e aos métodos” apresentou 10 comentários (23,3%). A categoria abrange os comentários dos alunos que se referem de alguma forma aos recursos ou aos métodos empregados nas aulas, como podemos identificar a seguir:

Aluna A20 - “A assistência em aula é muito boa, pelo diálogo que se é formado, pela orientação dos universitários, pelo conteúdo que se é trilhado e detalhado, bem elaborado, no qual a maioria podemos usar no nosso dia a dia”;

Aluna A33 - “Eu gosto muito das aulas de vídeo, aulas de experimentação no laboratório e as aulas em sala são muito aproveitadas porque tudo que ele dá ele explica muito bem é uma das aulas que eu mais gosto por ser muito aproveitada”.

Verificamos, nos comentários, que a percepção dos alunos reflete a intencionalidade contida na proposta didático-pedagógica criada. A intencionalidade, se tornou uma “palavra-chave” no processo de ensino-aprendizagem na EJA, pois, foi motivadora das mudanças na prática docente, tendo em vista que, para cada conteúdo a ser lecionado, tornou-se necessária uma forma diferenciada de abordagem, de contextualização, de problematização e de condução do diálogo, de acordo com as teorias neurocientíficas da aprendizagem. Tais fatores não eram planejados com este grau de aprofundamento nos períodos anteriores ao desenvolvimento da pesquisa.

As categorias “Referências à aprendizagem ativa”, na qual os alunos fazem referência à própria aprendizagem e “Referências aos conteúdos lecionados”, na qual os alunos fazem menção a quaisquer conteúdos abordados nas aulas do semestre letivo, se encontram ambas

com seis comentários cada uma (14% cada). Sobre as referências à aprendizagem, as mesmas estão representadas nos comentários de dois alunos como a seguir:

Aluna A36 - “Foram aulas que nos ajudaram muito no aprendizado, eu aprendi coisas que eu não entendia passei a ter uma experiência melhor.” ;

Aluno A44 - “As aulas de ciências são fundamentais para a construção do saber e da opinião científica. A reunião de conhecimentos obtidos nessas aulas é diferente de todas as outras matérias. Através das mesmas, nos damos conta que tudo na vida é ciência. Ciência é um mundo extraordinário.”

A reflexão desse aluno demonstra, por meio de seu comentário, o perfeito entendimento da presença dos conhecimentos científicos em tudo que o cerca e da importância das ciências no mundo. O seu entusiasmo nos motiva a continuar planejando sequências didáticas especiais para que todos os alunos possam chegar a conclusões semelhantes.

Ao assumir o papel de pesquisador, situações que não eram consideradas relevantes, passaram a receber mais atenção, devido ao fato da análise, da reflexão e da pesquisa constituírem uma base de conhecimentos a serviço do professor em seu cotidiano. Tais conhecimentos permitem que o professor identifique situações-problema e saiba buscar meios de como lidar com elas.

A categoria “Referência à alguma dificuldade vivenciada” foi criada para atender à um único comentário (2,3%): “Interessante mas tenho alguma dificuldade para gravar o conteúdo por tratar de assuntos variados no mesmo contexto” (Aluna A14). A aluna identifica a diversidade de conteúdos lecionados no contexto científico, justamente, para facilitar a assimilação pelos alunos, como responsável por sua dificuldade.

Seria importante que as escolas dispusessem de equipe multiprofissional para auxiliar professores e alunos a identificar e a solucionar os problemas didático-pedagógicos/andragógicos.

Conclusão

No que concerne à avaliação pelos alunos, houve êxito na implementação do plano didático-pedagógico para o ensino de ciências, caracterizado por uma sequência didática contendo quatro atividades integradas e planejadas intencionalmente de acordo com

princípios de teorias cognitivistas e neurocientíficos da aprendizagem, considerando as peculiaridades dos sujeitos da EJA.

Concluimos que é fundamental considerarmos os conhecimentos prévios dos alunos na condução da aula e a zona de desenvolvimento proximal na prática docente na EJA para a progressão dos alunos nos estudos. As atividades acompanhadas de explicações cumpriram um papel pedagógico importante, sanando as dúvidas enfrentadas devido às dificuldades de leitura e interpretação e facilitaram o aprendizado sobre os objetos de estudo. Além disso, estreitaram os vínculos afetivos com o professor e com os bolsistas do PIBID, por meio do diálogo, fundamental para o estabelecimento de clima favorável ao aprendizado, à manifestação livre dos pontos de vista sobre as temáticas abordadas, favorecendo a criticidade.

As aulas experimentais, ao contribuírem para a compreensão dos conteúdos da disciplina, proporcionaram também, juntamente com as demais atividades, o aprendizado significativo ao permitir a conexão dos conteúdos teóricos com a experimentação e com o cotidiano dos alunos, promovendo o protagonismo dos mesmos e a percepção de que os conhecimentos científicos não são esquecidos facilmente sendo também aplicáveis no cotidiano.

Considerações Finais

A participação dos bolsistas do PIBID durante o período de pesquisa foi imprescindível ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas planejadas, o que também contribuiu para preencher a lacuna existente na formação docente inicial, reduzindo a distância entre a teoria e a prática, conduzindo-os à reflexão sobre a profissão e a busca pela solução das questões de ensino que se apresentam no cotidiano escolar.

Acreditamos que, com a formação inicial e continuada dos professores, adequada aos sujeitos do século XXI com o uso de métodos e de recursos que favoreçam o aprendizado científico e efetivo dos alunos, seja possível reduzir ou eliminar os fatores intrínsecos à escola responsáveis pela infrequência, pela evasão e pela retenção, ao tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e agradável, formando alunos reflexivos, críticos, autônomos e capazes de assumir o protagonismo de suas próprias vidas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas realizadas durante o período do trabalho de pesquisa, as mesmas serão continuadas, pois nos levaram a uma mudança permanente como professores e pesquisadores, em relação a capacidade de identificar, analisar e pesquisar soluções acerca dos problemas de ensino que se apresentam no cotidiano escolar, a partir de orientações teórico-metodológicas com base nas teorias cognitivistas e na neuroeducação.

Dessa forma, destacamos a relevância da formação continuada para a efetividade da atividade profissional, que por meio da reflexão crítica, sob orientação, foi iniciada nas atividades junto ao PIBID e continuada no mestrado profissional em diversidade e inclusão.

Referências

ARAÚJO, Simone Paixão; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Ensino Recíproco e a leitura de imagens no Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Natal-RN, Junho, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0773-1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology – A cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1968. 752p.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Plátano. Edições Técnicas. 2006. 226p.

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. Acesso em: 28 dez. 2016.

DUSO, Leandro. Abordagem de uma controvérsia sociocientífica no ensino de ciências. In: DUSO, Leandro, HOFFMANN; Marilisa Bisalvo; (Orgs.) **Docência em ciências e biologia: propostas para um continuado (re)iniciar**. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2013. p.253-279.

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**. 54ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2016. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 284p.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA 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.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2.ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2011. 136p.

MERAZZI, Denise Westphal; OAIGEN, Edson Roberto. Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.3, n.6, p.1-18, Belém-PA, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1727>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAIS, Francisco Alexandre de. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 48, n. 6, p. 1-6, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/expe/2612Morais.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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.

SANTOS, Josete Rocha dos. O ensino de ciências analisado em contextos dialógicos nos livros didáticos de biologia para a EJA. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Natal-RN, Junho, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1151-1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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.

SANTOS, Marcio Machado dos; BARRETO, Claudia Marcia Borges. “Reconhecendo os sujeitos da educação de jovens e adultos: uma pesquisa sobre evasão e retorno à escola”. **Revista Aleph**, n. 32, 2019. (pp. 138-160). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39311>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOARES, Andréia. Os sujeitos da EJA em uma perspectiva complexa: a inter-relação corpo mente sentimento intuição. 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.171-200.



THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.

ANEXO I

Questionário de avaliação da efetividade das intervenções didáticas realizadas durante a pesquisa com os alunos matriculados na EJA do Colégio Estadual Raul Vidal no final do semestre letivo.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI</p>	
<p>Questionário 2</p>		
<p>Prezado aluno, este questionário tem o objetivo de avaliar a efetividade das aulas de ciências realizadas, para o seu aperfeiçoamento. Portanto, a sua colaboração é fundamental.</p>		
<p>1 – As atividades de leitura, escrita e interpretação de textos sobre ciências do cotidiano facilitaram a sua compreensão dos temas tratados nas aulas?</p>		
<p>Explique por que as atividades facilitaram ou não facilitaram a compreensão dos temas das aulas:</p>		
<hr/> <hr/> <hr/>		
<p>2 – A realização de experiências científicas no laboratório contribuiu para a compreensão dos conteúdos de ciências?</p>		
<p>3 – Você conseguiu relacionar os conteúdos das aulas de ciências com os temas das atividades escritas e com as experiências realizadas no laboratório de ciências?</p>		

Cite um exemplo:

4 – De acordo com as aulas de ciências no semestre letivo atribua valores de 1 (menor grau) a 5 (maior grau) para as características das aulas que contribuíram para o aprendizado:

5 – Escolha entre as alternativas a seguir as características do conhecimento científico ensinado nas aulas de ciências no período letivo atual.

Considere como conhecimento científico informações obtidas por meio de resultado de experimentações realizadas considerando as variáveis e o seu controle no método usado.

Cite um exemplo de conhecimento científico correspondente à alternativa escolhida:

6 – Comentário livre sobre as aulas de ciências atuais:

Data do envio: 04/04/2020

Data do aceite: 21/05/2020.

BIBLIOTERAPIA E EDUCAÇÃO: SOPROS DE CUIDADO ENTRE LEITURAS

BIBLIOTHERAPY AND EDUCATION: PUFFS OF CARE WITH READINGS

Cristiana Garcez dos Santos Seixas⁵⁹

Resumo

Concebida como arte de cuidar por meio das histórias, a biblioterapia vale-se da leitura como convite a criar espaço para o acolhimento, a expressão, a escuta, a sensibilidade, os vínculos e a construção de sentido. Qual a contribuição dessa prática no contexto escolar? Qual a diferença entre aula de literatura e encontro de biblioterapia? O presente artigo se propõe a responder essas questões, ao mesmo tempo em que busca apresentar a temática: conceito, origens, premissas, propósitos, metodologia e exemplos vivenciados por professoras dentro da escola. São também apresentados resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar contribuições de espaços-tempos poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professores, que incluiu a biblioterapia como um dos recursos metodológicos.

Palavras-chave: Biblioterapia. Formação de professores. Linguagens sensíveis.

Abstract

Conceived as art of caring through stories, the bibliotherapy uses reading as an invitation to create a space for welcoming, expression, listening, sensitivity, bonding and for the construction of meaning. What is the contribution of this practice in the school context? What is the difference between literature class and bibliotherapy meetings? This article proposes to answer these questions and, at the same time, it seeks to present the theme: concept, origins, premises, purposes, methodology and examples experienced by teachers within the school. In addition, it demonstrates the result of a research which not only includes the bibliotherapy as one of the methodological resources, but it also shows the analyzes of the teachers' training's symbolic and expressive poetic space time contributions.

Keywords: Bibliotherapy. Teachers' training. Sensitive languages.

⁵⁹ Psicóloga, biblioterapeuta, especialista em arteterapia, focalizadora de danças circulares, consteladora familiar sistêmica. É mestre em Educação pela UFF, pesquisadora do FIAR (Formação de Professores, Infância e Arte).Email: cristianaseixass@gmail.com .ORCID:0000-0001-7758-8728

Introdução

Para o pensamento Guarani, ser e linguagem, alma e palavra são uma coisa só. A palavra ayvu expressa o espírito como som vivo, sopra-luz primeiro, aquilo que é eterno em cada indivíduo e que vivifica o corpo e manifesta-se no reino humano sob a pele da palavra, pelo sopro que a preenche (JECUPÉ, 2001, p. 55).

O sopro da palavra poética foi e é meu instrumento de resistência sensível. Na memória, encontro pouca ressonância da escola em meu percurso leitor. Pelo caminho, fui habitando a margem e assim, me tornei autodidata. “Livros também podem ser mentores, propiciando até um momento de iniciação.” (HILLMAN, 1997, p.178). Fui iniciada a cada leitura, tive muitos mestres. Recebi colo, espelhamento, saídas não imaginadas. Alimentei o sonho e a criatividade. O apetite leitor foi sendo aberto por tréguas aos combates, em absolvição dos pesos do mundo e criar um momento comunhão por meio da arte. Meus caminhos de formação literária me mostram que o espaço para o encantamento, o imprevisto e o emocionante contribuem para se usufruir das possibilidades ampliadas na imersão do texto literário, como diz Pennac (1993). Processo reflexivo que cria a possibilidade de compreender melhor o homem e o mundo, para nele encontrar uma beleza que enriqueça a existência e que permita ler melhor a si mesmo e ao outro.

O educador poeta Rubem Alves reflete como sendo duas as tarefas da educação: olhar para fora (para as coisas do tempo, efêmeras) e para dentro (para as coisas da alma, eternas). E apresenta as chaves de acesso para as duas dimensões: a ciência e a poesia:

Duas são as tarefas da educação. A primeira delas tem a ver com o primeiro olho: ensinar o mundo que é, a um tempo, nosso corpo e nossa casa. A segunda tem a ver com o segundo olho: despertar a alma para que o mundo não seja apenas um objeto de conhecimento, mas, acima de tudo, um objeto de deleite. Essa capacidade de degustar o mundo é aquilo a que damos o nome de sabedoria. Sabedoria é usar o conhecimento de forma que o mundo se torne um lugar de felicidade. A chave para o primeiro mundo é a linguagem da ciência. A chave para o segundo mundo é a linguagem da poesia. [...] A ciência não nos torna sábios. Daí a necessidade de abrir o segundo olho. O segundo olho leva à alma dos seres humanos onde estão adormecidos os sonhos de beleza e bondade (ALVES, 2003, p. 12-13).

Leituras prazerosas são como respiros, que sopram à alma, despertam e/ou fertilizam sonhos, promovem acolhimento e leveza. Mas, como adverte Pennac (1993, p. 13),

“O verbo ler não suporta imperativo”. No caso dos professores, o autor indica que a partilha da felicidade de ler deveria fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da leitura. E se o docente não teve oportunidade de ter acesso a repertório que despertasse sua felicidade de ler? Como dar o que não se recebeu?

A escola tem um papel fundamental na iniciação à leitura e ao cultivo de encontros com a literatura, provocando e/ou refinando gostos, ainda que nem sempre cumpra com êxito o determinante papel. A presença ou ausência de incentivo escolar são marcas que carregamos pela vida. Em minha memória, o contato com a literatura na escola está marcado de modo insignificante; certamente outras pessoas terão vivido experiências positivas no espaço escolar. Por exemplo, Maria Bethânia, grande artista brasileira, agradece a seu professor ginásial, Nestor de Oliveira, pelos devaneios poéticos proporcionados durante as aulas de português:

Em suas aulas, além de didática, aprendia-se a ouvir, ler e dizer poesia. [...] Isso acontecia numa escola pública do Recôncavo baiano. [...] Eu fui aluna de escola pública, eu Maricotinha, e recebi a comenda “Ordem do Desassossego” em reconhecimento pela divulgação da obra de Fernando Pessoa. Obrigada, professor Nestor! Bravo! (BETHÂNIA, 2015, p. 97).

Teria sido a experiência de “ouvir, ler e dizer poesia” com seu professor na escola pública, a semente para fecundar todo seu percurso profissional que encanta a tantos? Olhares poéticos são arados e semeados também na escola, quando a arte, no caso a literatura, é vivida com paixão, envolvimento e sentido.

Na Grécia antiga, por meio dos poemas homéricos da *Ilíada* e da *Odisséia*, revelava-se o caminho para transformar-se num ser essencialmente humano, virtuoso. A poesia era o acesso estético à dimensão ética. A arte era reconhecida como veículo de conversão espiritual, com privilegiado poder humanizador (OUAKIN, 1966). Num mundo dominado pela ciência e a tecnologia, a literatura hoje é vista como uma espécie de verniz cultural, de importância relativa e complementar, diferentemente de um passado não muito distante, quando a literatura era elemento central da formação dos indivíduos e na estruturação da cultura da sociedade (GALLIAN, 2017). A literatura é uma manifestação universal, presente em todas as culturas, pela necessidade humana de fabulação e fantasia (CANDIDO, 2011). A leitura não impõe, propõe. Assim, convida à reflexão sobre discursos dominantes e tem vocação para proporcionar debate de ideias. Convida também a habitar outros espaços,

permitindo ao mesmo tempo escapar e encontrar, a formar moradias provisórias, a restaurar a esperança. “Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói.” (PETIT, 2009, p. 92).

A antropóloga Michele Petit realizou pesquisa junto a mediadores de leitura espalhados pelo mundo, em locais marcados por dificuldades: assolados por guerras, pobreza, campos de refugiados etc. A autora escreve sobre a “doença do olhar”, em que a pobreza extrema, a angústia e maus-tratos, matam o olhar e impedem de se imaginar melhor alternativa. Pessoas traumatizadas reavivam permanentemente as mesmas cenas. Nesse sentido, rodas de leitura são espaços para partilhar e nomear angústias, fomentar apoios, criar imagens e renovar esperanças. A leitura é uma forma de acessar boa quantidade de personagens, que contribuem para diminuir a sensação de desamparo para enfrentar o desconhecido. A autora pergunta: “O salto da literatura oral ou escrita, pode contribuir para curar o olhar?” (PETIT, 2009, p. 101). Em minha experiência como mediadora de rodas de leitura semanais, desde 2011, percebo que a leitura partilhada resgata nossa oralidade, nos reconecta com a prática ancestral de intercambiar experiências e tecer vínculos. Assim, desarmados, disponibilizamo-nos ao olhar outro, como janelas a espreitar outras lógicas, crenças e possibilidades.

A leitura põe o pensamento em movimento, ativa a simbolização, a construção de sentido e narração. Se algo dolorido é dividido com o autor, com aquele que lhe empresta a palavra e a voz, abre-se espaço para a intimidade, para afetividade, para a sensibilidade. São em páginas dolorosas que nossas histórias podem ser lidas de maneira indireta: “[...] dentro das letras estão vozes. Cada página é uma caixa infinita de vozes. Ao lermos não somos o olho; somos o ouvido.” (COUTO, 2015, p. 229). Mas, ao evocar essas vozes por intermédio da leitura, é necessário criar espaço para escuta, onde o afeto esteja presente para permitir o acolhimento dessas narrativas. Nesse sentido, percebo que os conceitos e premissas da Biblioterapia, que venho pesquisando e praticando, poderiam contribuir para tecer espaços de acolhimento, escuta de vozes e sopros literários no contexto escolar e na formação docente. Mas o que é biblioterapia? Qual a diferença entre uma aula de literatura e um encontro de biblioterapia? De que formas poderia ser aplicada ao contexto escolar? A proposta deste artigo é discutir essas questões.

Biblioterapia: conceitos, origens e propósitos

Biblioterapia é a terapia por meio de livros (OUAKNIN, 1996). A palavra deriva do grego, composta dos termos *Biblion* e *Therapein*. *Biblion* diz respeito à material bibliográfico e de leitura, já *Therapein* significa tratamento, cura ou restabelecimento. O livro, porém, é apenas o dispositivo que armazena as palavras, histórias e ideias, que poderia ser substituído por plataforma digital (como Kindle, Ipad, laptop, celular, por exemplo), ou até mesmo pela oralidade (SOUSA, 2017). Em certas culturas, como a africana, os mais velhos são considerados bibliotecas vivas, por serem guardiões das histórias (TELLES, 1980). Terapia é a arte de cuidar. É atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999). Nessa perspectiva, biblioterapia é a arte de cuidar por meio das histórias, sejam elas escritas, faladas ou dramatizadas (CALDIN, 2010). É importante ressaltar que não se trata de qualquer história, de qualquer livro. A questão fundamental é selecionar o livro, a história, o texto que dialogue com o contexto e o público envolvido. Biblioterapia é a utilização da palavra a serviço do cuidado. Kaká Werá Jecupé (2001), em Tupã Tenondé, nos revela, por meio da sabedoria ancestral Guarani, que a palavra é a pele do sopro. Dessa forma, o sopro da palavra é o veículo de cuidado do ser, a matéria prima da Biblioterapia.

Nas origens históricas da prática, no século I, no Egito, por meio do livro “De vita contemplativa”, Fílon de Alexandria descreve os filósofos como médicos, por cuidarem das doenças do psiquismo. É a partir desse reconhecimento do que anima o corpo, o sopro de vida, que o cuidado espreita outras formas de terapia: “Curar alguém é fazê-lo respirar, dar espaço ao sopro [...] o desabrochar da alma em um corpo. O papel do terapeuta será o de desatar esses nós da alma.” (OUAKNIN, 1996, p.14). A poesia, recheada de enigmas, abre para plurais caminhos, e assim, nos ajuda a respirar bem: “A poesia é uma alegria do sopro, a evidente felicidade de respirar” (BACHELARD, 2001, p. 245). O poeta Mario Quintana (1999, p. 155) escreve sobre “a inquieta voz de vento que me chama”. A palavra hebraica *nashak* quer dizer “compartilhar o sopro” e, por extensão, “beijar”. Soprar a palavra certa é como beijar a alma de quem a escuta. A biblioterapia tem compromisso com o sopro sensível.

Por compreender que a literatura é linguagem, lugar de passagem, morada de palavras e silêncios, constato que, utilizada a serviço do cuidado, pode auxiliar na construção

de espaço para respirar, divagar, tecer vínculos e, quem sabe, encontrar sentidos. Nesse sentido, a liberdade na escolha do acervo e na forma de ler são essenciais. Yolanda Reyes (2012) educadora colombiana, defende a criação de espaço para leituras transgressoras. Em suas palavras: “Algumas vezes temos de ser obedientes ou literais, outras necessitamos analisar com exatidão textos científicos e acadêmicos, da mesma forma precisamos de ferramentas para fazer leituras livres e transgressoras.” (REYES, 2012, p. 26). Ela testemunha, junto à dura realidade na Colômbia, questões globais contemporâneas, em que crianças e jovens estão imersos em cultura de pressa e tumulto que não permite refúgio no profundo de si mesmos. A educadora defende que a experiência do encontro com livros reveladores, lidos não com os olhos ou a razão, mas como o coração e o desejo, são essenciais para que casas interiores sejam construídas. E ressalta a importância das conversas de vida tecidas entre as linhas: “No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.” (REYES, 2012, p 29).

Com Yolanda Reyes (2012) compreendemos que conversar sobre a vida é uma premissa importante para o ensino da leitura e para aprofundar o contato com os livros. Para conversar, é preciso escutar; e este é um ponto decisivo na Biblioterapia: a escuta é fundamental. Escuta no sentido de ser sensível ao outro, de criar espaço para estar disponível a ele. Paulo Freire lembra que ensinar exige saber escutar: “Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” (FREIRE, 1996, p. 113). No método da Biblioterapia, após a escuta, suspeita-se de algum livro que possa contribuir: “Cada escuta acorda uma suspeita” (QUEIRÓS, 2007, p. 13). Oferecido o livro, feita a leitura, a resposta ao texto ofertado é de extrema relevância no processo, é o próprio propósito do trabalho: evocar as narrativas dos participantes. Em meu ofício observo o quanto a falta de espaço e de repertório de palavras de conteúdos represados gera agressividade e sintomas. A antropóloga Michele Petit observou o mesmo:

Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhada de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos os seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato (PETIT, 2009, p. 71).

Grada Kilomba, psicóloga, psicanalista e artista interdisciplinar pesquisou sobre os processos sofisticados de colonização que são perpetuados por desconhecimento. Ela afirma que: “[...] o ato de falar é uma espécie de negociação entre quem fala e quem escuta. Ouvir então seria ato de autorização em direção ao falante. Ou seja, alguém só pode falar somente quando sua voz é ouvida. Nesse sentido, os que são ouvidos são também aqueles que pertencem.” (KILOMBA, 2019). A simples criação de um espaço de escuta desarma agressividades. Yolanda Reyes expõe o cenário de recrutamento de jovens pelo tráfico de drogas na Colômbia: “cerca de onze a catorze mil menores de idade recrutados por grupos armados ilegais. [...] Os testemunhos falam como as armas e os uniformes lhes dão um sentido de pertencimento.” (REYES, 2012, p. 65). São jovens que vivenciam em seu lar e seu bairro maus-tratos, abuso sexual, miséria e abandono. O grupo armado então se transforma em opção de vida. Que alternativas vislumbram a essa cultura delinquente, com narrativa única? Conforme aponta a autora, a escuta e a oferta da literatura poderiam contribuir para inventar formas outras de pertencimento, novos horizontes e acolhimento à dor gerada por certas realidades:

A literatura pode ajudar essas crianças e esses jovens a escutarem sua própria voz, em meio ao concerto de vozes, nos interstícios das páginas, e auxiliá-los a esquadrihar, na polifonia de relatos, daqui, de lá, de longe e de perto, algum resquício onde seja possível agregar uma palavra nova, um novo sentido, uma emoção, um dado inadvertido. A necessidade de lamber a ferida com as palavras (REYES, 2012, p. 81).

Nessa urdidura simbólica, a literatura pode assumir o papel de caixa de ferramentas na necessária tarefa de atizar as próprias vozes, de saber inventar para se conhecer, juntar os pedaços, construir um mosaico que acolha a fragilidade e a beleza na comunhão de nossos cacos.

A diferença entre aula de literatura, contação de histórias e biblioterapia

A discussão aqui proposta não pretende diminuir a importância do ensino de literatura na escola, da sua contribuição para a formação do leitor e de aulas e/ou metodologias que garantam o acesso democrático a repertórios literários múltiplos. O objetivo é indicar a emergência de um campo de conhecimento cuja premissa fundante é que, na perspectiva da biblioterapia, o propósito maior é abrir espaço para a pessoa, o grupo, o contexto e suas narrativas (em palavras, imagens ou silêncios). A seleção do livro ou da história é etapa fundamental do processo, que parte da escuta, entendida como leitura do outro e da situação. Antes do “o quê”, vem o “para quem” e o “como”. Se na aula, geralmente, há um programa a ser cumprido, muitas vezes sem possibilidade de flexibilização da ementa curricular (que é um desafio para educadores, impelidos a dar conta de grandes conteúdos na pequena duração de uma aula), na biblioterapia, o compromisso é fomentar diálogos, reflexões e releituras, a partir de questões suscitadas pelo grupo. É experiência estético-reflexiva (GALLIAN, 2017). O espaço para as reverberações e fala dos participantes é criado e considerado propósito maior do encontro. Um trecho do livro “Os três reis”, do educador Rubem Alves, traduz essas diferenças metodológicas:

COMO LER UMA HISTÓRIA

Ao terminar a leitura de uma estória ou de um poema jamais pergunte: “O que é que o autor queria dizer?” Porque, ao fazer essa pergunta, você estará afirmando que o autor queria dizer uma outra coisa diferente daquela que ele disse. E, com isso, você o estará acusando de incompetência linguística. Um autor jamais quer dizer uma outra coisa. Se ele escreveu o que escreveu é porque ele queria dizer o que escreveu. Se tivesse querido dizer uma outra coisa, ele teria escrito essa outra coisa, e não aquilo que escreveu. Assim, não tente interpretar o texto. Entregue-se, simplesmente, ao seu gozo. Mas você poderá fazer outras perguntas: “O que é que esse texto me fez pensar? Por que caminhos da imaginação me fez voar?” A resposta a um texto não é interpretação. É o outro texto que você, leitor, produz inconscientemente enquanto lê... (ALVES, 2004, n.p.).

A liberdade de ler de forma insubordinada traz leveza e permissão, é respiro. O que já tira o fardo da colonização das ideias. No formato da biblioterapia, não há provas, avaliações nem exigências. O desafio é abrir passagem para o fluxo: “Como fazer o homem sair de um ‘estado de aprisionamento’ e permitir que encontre um espaço de eclosão e de

desabrochar para uma livre circulação do impulso vital, que faz dele um sopro falante vivo?” (OUAKNIN, 1996, p. 126). E, para criar esse espaço, o erro e o inacabamento são bem-vindos.

Costumo recorrer a trechos da literatura para criar atmosfera de permissão ao erro, como por exemplo: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. [...] Perdoai. /Mas eu preciso ser Outros.” (BARROS, 2010, p. 374); Fernando Pessoa, em seu célebre *Poema em linha reta*: “Arre, estou farto de semideuses. /Onde é que há gente no mundo?” (PESSOA, 1996, p. 86) ou Eliane Brum (2014, p. 142), a jornalista que encontrou forma de lidar com a timidez: “Aos poucos percebi que só poderia me colocar diante do outro, de todos os outros, como eu era. Quebrada. Com toda a integridade das minhas fraturas, das quais finalmente fiz um vitral. Uma quebrada diante de quebrados, esse é o pacto em meus encontros públicos”.

Colocar a voz na roda é um ato político, que requer exercício de liberdade, fortalecimento da autoestima e acolhimento da diversidade. Outra premissa da abordagem é o respeito às diferentes opiniões. Se alguém tem uma visão totalmente diferente do outro, não há discussão para chegar a uma conclusão. Partimos da premissa que não há o certo e o errado. Cada um tem o direito de expor suas argumentações e o dever de silenciar para que o outro também tenha essa chance. Se alguém desejar mudar de visão ou opinião posteriormente, trata-se de escolha pessoal.

E, nesse espaço onde há a coragem de partilhar as fragilidades, humanizamo-nos em comunhão, formando o que o filósofo Jacques Rancière (2009) chamou de “fábrica do sensível”, pela constituição de mundo sensível comum, habitação formada pelo entrelaçamento de partilhas.

Uma diferença marcante é no papel do professor, do contador de histórias e do mediador. Na aula de literatura ou na contação de histórias, geralmente os professores ou os contadores, conforme o caso, é que trazem e/ou apresentam determinada obra literária (ainda que a escolha do livro seja definida pelo currículo ou por necessidades de variadas origens). Na proposta da biblioterapia, o principal papel a ser desempenhado pelo mediador/responsável pela atividade é o de ouvinte. Sua arte primeira será ouvir o grupo para posteriormente escolher livros que dialoguem com as questões suscitadas. Depois, durante o encontro, oferecerá a história, o livro, para que seja lido pelos participantes (em exercício de oralidade, de manejo com o instrumento da palavra), com direito a repetir a

leitura, a experimentar entonação diferente, a se apropriar da língua, do vocabulário. É fundamental que o mediador de biblioterapia fique atento às linguagens outras, talvez vindas de sinais corporais, como engasgos, choros, lábios cerrados, olhares. Essa postura requer inteireza ao momento presente, antenas de poeta para os fenômenos e linguagens além das palavras. Ficará também na responsabilidade de promover equilíbrio nas participações, seja incentivando os mais calados ou buscando conter aqueles que desejam tomar o tempo do grupo para si. Trabalha assim os elementos feminino e masculino: um que acolhe e cuida; outro que estabelece limites. Na aula de literatura, há um roteiro a ser seguido. Na biblioterapia, há uma trilha: “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre as pedras: liberdade caça jeito” (BARROS, 2013, p. 28). A formação recomendada é em roda, símbolo universal, que tem a vocação de equilibrar as forças da diversidade, com oportunidades iguais e acolhimento.

Experiências da biblioterapia na escola

Paulo Freire escreve sobre o verso de Camões: “C’um saber de experiências feito” para reforçar o valor de saberes adquiridos na prática, seguidos de reflexão crítica e contínuo aperfeiçoamento e aprofundamento (FREIRE, 1995). Foi inspirada em Freire que ousei iniciar no campo da Biblioterapia, para aprender com ele. Essa história iniciou em 2011, com círculos de biblioterapia semanais, que alavancaram muitos movimentos posteriores. Tenho oferecido cursos livres sobre o assunto desde 2015, que são procurados por pessoas oriundas de áreas variadas, inclusive por educadores que buscam instrumentos e abordagens para humanizar métodos de ensino. Após o curso, alguns participantes iniciaram suas próprias vivências dentro de escolas, com resultados surpreendentes.

Fabíola Barcelos, professora do CIEP Maringá na cidade de Macaé-RJ, participou do primeiro curso livre de Biblioterapia, em outubro de 2015. Era grande seu interesse em aplicar os preceitos e metodologia da prática na escola em que trabalhava. Leitora voraz, já tinha farto repertório que transbordava em seu perfil “Passarinhos no sótão” nas redes sociais. Porém, diante da possibilidade de utilizar a literatura para cuidar, temia não ter estrutura de dar conta de abordar os terrenos da psique, sem ser psicóloga. Esse receio é compartilhado por muitas pessoas. Clarice Caldin, referência na temática no Brasil, divide a biblioterapia em dois

tipos: de desenvolvimento e clínica. A clínica seria de responsabilidade de psicólogos e a de desenvolvimento poderia ser trabalhada por bibliotecários (CALDIN, 2010). Na Polônia a história é diferente. A partir de 1980, a Biblioterapia começou a ser oferecida nas universidades como pós-graduação, além de treinamentos na área serem oferecidos em outras instituições como bibliotecas, escolas de artes e associações (SOUSA, 2017). Naquele país, a prática é reconhecida como interdisciplinar e praticada por várias áreas, diferentemente do Brasil, que, de acordo com o Código Brasileiro de Ocupações, consta como atividade inerente à biblioteconomia (SEIXAS, 2018b). Ainda há muito a evoluir no reconhecimento e disseminação em outras áreas. Reconheço as preocupações, porém essas barreiras não são tão nítidas assim. Quem me inspirou a incentivar profissionais de outras áreas a trabalhar com a biblioterapia foi Nise da Silveira (1905-1999), psiquiatra que revolucionou o tratamento da loucura. Ela buscava pessoas sensíveis tanto para lidar com os doentes mentais, quanto para participar do grupo de estudos, independentemente da formação ou títulos conquistados. Ela interessava-se por pessoas capazes de perscrutar o olhar do outro, sem medo do inconsciente (MELLO, 2015). Acredito que esse também seja o pré-requisito para trabalhar com a biblioterapia. Observo que pessoas apaixonadas por livros, quando os compartilham com pessoas, a arte de cuidar já se faz presente, independentemente da formação ou da intenção. A psique busca continuamente por espaço e expressão. Se esses não são ofertados, fala por outros meios, como revela Eduardo Galeano (2000, p. 23):

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

Venho, ao longo das andanças, observando exemplos inspiradores, como por exemplo o poeta Sérgio Vaz. Ele não é psicólogo, mas faz um trabalho incrível que promove acolhimento, expressão, nutrição afetiva, empoderamento e sentimento de pertencimento na periferia de São Paulo e outras localidades, através do Sarau da Cooperifa, que existe há mais de 15 anos em Taboão da Serra, São Paulo. Estive no local e fui testemunha da nutrição poética e estética e do convite a transformar as travessias da vida em palavras: moradores de rua, travestis, estudantes, idosos, jovens, todos partilhando espaço de luta e ternura através

da poesia. Nos versos e atos de Vaz, a palavra se faz abrigo, ponte e inclusive arma, diante da violência circundante:

Sou poeta
e como poeta posso ser engenheiro
e como engenheiro
posso construir pontes com versos
para que pessoas possam passar sobre rios
ou apenas servir de abrigo aos indigentes.

Sou poeta
e como poeta posso ser médico,
e como médico
posso fazer transplantes de coração
para que pessoas amem novamente
ou simplesmente recitar poemas
para tristezas com alegrias
e alegrias sem satisfação.

[...]

Sou poeta
e como poeta posso ser assassino,
e como assassino posso esfaquear os tiranos
com o aço das minhas palavras
e disparar versos de grosso calibre
na cabeça da multidão
sem me preocupar com padre, juiz ou prisão.

[...]

Onde não tiver milagres,
ensinar o pão.

Onde faltar palavra,
repartir a ação

(VAZ, 2013, p. 25).

Esse muro entre o que é do campo da psicologia, educação, saúde, cultura é tênue. Fronteiras são criadas pela nossa limitação face à complexidade humana. Qualquer um que trabalhe com pessoas e livros sabe que eles afetam as emoções e, em muitas ocasiões, a pessoa transborda. Não há como prever a reação das pessoas diante das rodas. Qual é o maior temor? De alguém descompensar, chorar? É sinal de expressão, de fluxo das emoções, o que, por si só, já é terapêutico. Não necessariamente é preciso dar uma resposta. A confiança é conquistada a partir das situações atravessadas no campo da experimentação. Nesses casos, utilizo a própria literatura para dar permissão à expressão das emoções, como por exemplo: “Lágrima é feita de água e sal. Isso mostra que existe um mar morando dentro da gente. Chorar é deixar o mar transbordar. Chorar é não querer morrer afogado.” (QUEIRÓS, 2018, p.

24-25). Mia Couto revela o pranto como voz e evidência de humanidade: “O pranto é o consumir de duas viagens: da lágrima para a luz e do homem para uma maior humanidade. Afinal, a pessoa não vem à luz logo em pranto? O choro não é nossa primeira voz?” (COUTO, 2009, p. 100); Se o choro transborda, é indicativo de uma ferida aberta, alguma questão que precisa de atenção: “Minhas tristezas estão maduras. Só tristezas verdes precisam de água para crescer.” (QUEIRÓS, 2004, p. 16). Ao permitir o fluxo das águas internas, nova visão é alcançada, como revela a poeta amazonense: “Lavei os olhos com muitas lágrimas, agora vejo melhor.” (CABRAL, 2004, não paginado). Para encerrar os exemplos, eis a preferida definição: “Lágrima é a água que o amor derrama quando precisa ser visto.” (BORGES, 2018, p. 29). Outra prática que incentivo é ter contatos de profissionais psicólogos ou serviços de psicologia aplicada para encaminhamento, quando necessário.

Retornando ao caso da Fabíola, após o curso, foram trocadas inúmeras mensagens, para tirar dúvidas e incentivar a coragem de começar. Ela chegou a fazer o curso pela segunda vez, em 2017. Levou tempo necessário de maturação para iniciar suas experiências, dentro e fora da sala de aula. Na escola, criou o projeto “Ninho de Leitores”, de promoção de atividades como: mediação de leitura, oficinas literárias, empréstimo de livros e rodas de biblioterapia. A escolha do nome “ninho” foi apropriada, pois, na perspectiva de Bachelard (2008, p. 106) “o ninho é o esconderijo da vida alada”. Equivale à criação de espaço como refúgio, de recolhimento a um canto, que desencadeia devaneio de esperança. Foram realizados círculos de biblioterapia junto a alunos (inclusive em correção de fluxo), professores e responsáveis pelos alunos. Criou-se assim, espaço para o diálogo, fomentado pela literatura. Nas rodas, foram utilizados livros infantojuvenis aplicáveis para todas as idades, como por exemplo: “Ernesto” (FRANCO, 2016); “A garrafa e a rolha” (AMARAL, 2015), “A força da palmeira” (LOPES, 2014), “O menino Nito” (ROSA, 2008). Um desses especificamente criou profundas reverberações: o “Ernesto”. Na história, todos dizem algo sobre o protagonista e ele vive muito sozinho e a história aparentemente acaba assim. Após a perplexidade do fim, a narrativa continua mostrando que tem gente que nem percebe que a tristeza não está só no final, mas na história inteira do Ernesto. Fabíola materializou o personagem num boneco, que circulou entre os alunos, para que pudessem expressar o que a história despertou em cada um. Numa outra atividade, foi feita a leitura de “NÓS” (FURNARI, 2003). Na história, a protagonista, de tanto segurar choro e mágoa, acabou formando “nós” em seu corpo, que

foram ficando cada dia mais difíceis de esconder (apareceu nó até no nariz). Decidiu então partir de sua cidade, onde descobriu, com novos amigos, uma maneira de desfazer os nós: contando histórias sobre cada um deles. A professora então distribuiu a cada aluno um pedaço de barbante para dar nós e escrever sobre suas histórias. São exemplos inspiradores para tratar de questões delicadas através da literatura, oportunizando pausa nos desafios diários, com chance para o cuidado de si, em atividade que, simultaneamente, promove fomento cultural. Para os alunos, representou a possibilidade de se reconhecerem e compreenderem o outro através das histórias, com reflexões sobre a vida e as relações. Os participantes começaram a relatar e a mostrar mudanças de postura no cotidiano.

Uma outra professora e psicopedagoga de Nova Iguaçu – RJ, também participante do curso de Biblioterapia, ficou impactada com o potencial da literatura infantojuvenil em tocar em assuntos densos, de forma lúdica. Decidiu adotar livros apresentados durante o curso, como o “Ernesto”, como estímulo para Oficina de Letramento: parte do projeto desenvolvido em conjunto com outras profissionais (das áreas da psicopedagogia, fonoaudiologia e psicomotricidade), direcionado a crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos, com transtorno de aprendizagem. O propósito do projeto do Núcleo Especial de Apoio Pedagógico é modificar a relação da criança com o aprendizado, no sentido de despertar o interesse e o prazer na leitura, provocar identificações, fortalecimentos e transformações, aliando cognição com afeto. São crianças marcadas por exclusões, com baixa autoestima pelos preconceitos sofridos pela incapacidade de acompanhar o padrão (por inquietação, idade avançada, transtornos etc.). É o poeta Manoel de Barros que nos devolve a humanidade, diante das engrenagens do sistema: “As coisas jogadas fora têm grande importância, como um homem jogado fora. [...] As coisas jogadas fora são bens de poesia.” (BARROS, 2010, p. 147). Esse projeto foi contemplado pelo Prêmio Paulo Freire na Educação Pública, entregue dia 14 de novembro de 2019 na UFRJ. Liane Félix compartilhou comigo sua alegria e encontrou um manancial de possibilidades por meio da biblioterapia.

Cristina Lúcia atua no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói-RJ. Após o curso, iniciou suas experiências em 2019 com rodas no formato da biblioterapia (disposição em roda, com mandala de livros selecionados ao centro) junto a alunos do 7º. ao 9º. ano do ensino fundamental e do 1º. ao 3º. ano do curso normal. Ela relata da experiência dos alunos lendo Cecília Meireles, de uma que lia chorando e, diante da oferta

de outro aluno para continuar, ela se negou fazendo questão de ir até o final, como uma travessia, uma catarse. Outro aluno teceu ponte dos poemas com seus próprios e teve oportunidade de apresentá-los na turma. A partir dessas experiências, Cristina passou a ter um outro olhar para a literatura. Paralelamente, assim como Fabíola, passou a oferecer rodas fora da escola, em exercício contínuo de cuidar de si e do outro simultaneamente, criando campos saudáveis por meio da literatura.

Biblioterapia na pesquisa: o Estúdio do Sensível

Depois de anos trabalhando com a biblioterapia, individual e coletivamente, sendo testemunha de tantas histórias transformadoras, fui impelida a socializar os saberes conquistados nas experiências e no aprofundamento conceitual atravessado de forma autodidata. Em 2014 publiquei o livro “Vivências em biblioterapia: práticas do cuidado através da literatura”, que passou a ser editado pela Editora Cândido, a partir de 2018. Em 2015, passei a oferecer cursos livres de Biblioterapia, que se espalharam por diferentes estados e alcançaram profissionais de várias áreas. Desejava percorrer os caminhos acadêmicos para contribuir com a solidificação e a expansão no campo. Porém, que disciplina, que linha de pesquisa, que orientador teriam ressonância com a proposta? Submeti projeto para a seleção de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tendo sido aprovada, integrei o FIAR (Círculo de estudo e pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte), que discutia as interrelações da arte e da educação, o espaço para o sensível na formação de professores, o que representou possibilidade de diálogo e troca de saberes.

Alinhada à proposta do FIAR, realizei a pesquisa/dissertação que teve por objetivo analisar as contribuições do oferecimento de espaços poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professores da Educação Infantil. Como parte da investigação, foi desenvolvido o trabalho de campo chamado “Estúdio do sensível” (SEIXAS, 2018a), que consistiu na criação/disposição de um espaço-tempo para experiências com as linguagens e materialidades expressivas, ativando o corpo dançante, literário, artístico-visual, meditativo, criativo. Foram 10 encontros com duas horas de duração cada, para oferecimento de quatro dispositivos culturais: Biblioterapia, Arteterapia, Dança circular e Escrita criativa. O projeto contou com a participação de professoras de instituições de Educação Infantil públicas

localizadas no estado do Rio de Janeiro. Em cada encontro, o acolhimento era feito através da dança circular, seguida de estímulo da literatura, com desdobramento expressivo através das materialidades da arteterapia e finalização com escrita criativa para capturar ressonâncias em escritas num “caderno de bordo”. Após as escritas e produções, era o momento partilha oral dos processos e sentidos. Abraçando os preceitos da Biblioterapia, havia o chamado tempo de nutrição literária, com disponibilização de livros infantojuvenis e de poesia. A depender do contexto, a ordem das proposições poderia ser invertida: primeiro convidar à uma atividade expressiva e, durante ou após, oferecer a nutrição literária.

Considerando os objetivos do presente artigo, trarei dados e tecerei relações e discussões referentes às práticas e experiências desencadeadas pelas vivências da Biblioterapia, no trabalho de campo proposto. Nesse contexto, a narrativa a seguir conta de uma das sessões do Estúdio do sensível, quando uma das professoras abraçou o livro “Selvagem” (HUGHES, 2015), outra escolheu “Ana, Guto e o Gato Dançarino” (KING, 2004), uma terceira optou por “O coração e garrafa” (JEFFERS, 2012) e outra, “A força da palmeira” (LOPES, 2014).

No livro “Selvagem”, uma menina criada na selva por animais é encontrada e capturada por humanos. Eles tentam moldá-la aos novos padrões de educação, que geram sofrimento pois são incompatíveis com sua natureza. Em “Ana, Guto e o Gato dançarino”, dois menestréis chegam numa cidade e percebem que Ana tem mais talentos do que mostra no seu ofício de fazer botas marrons. Decidem ficar para ajudá-la, através da dança, a soltar suas potencialidades. Ela acaba por se transformar em artista respeitada na cidade. “Força da palmeira” conta de uma jovem árvore que, oprimida por uma pedra, começa a crescer para baixo e a expandir suas raízes, o que contribui para um farto crescimento posterior. Em “O coração e a garrafa”, uma menina, diante da ausência, decide colocar o coração na garrafa para não sofrer. Com o tempo, percebe que, sem o seu coração, tudo ficou diferente e inviável. Decide então tirá-lo da garrafa, o que descobre que não é fácil. Quem sabe o caminho e a auxilia na solução é uma criança. Foi então percebido um fio tênue que ligava as histórias selecionadas: a contenção da expressão da própria natureza. Dentre as personagens, Ana não produzia suas artes, uma mulher estava com o coração engarrafado, a palmeira crescia para baixo e a selvagem sofria com o processo de domesticação. A escassez de espaços para a autenticidade, a leveza e o fluxo criativo foi evidenciada. A professora que escolheu o livro “O

coração e a garrafa” reconheceu que a contenção, para proteger o coração, faz com que não se tenha acesso à criança interna, que é autêntica, alimentada por campos ampliados de percepção.

Em outra sessão, a intenção era fazer provocações poéticas: coloquei uma cebola e uma laranja no centro da mesa e pedi que as participantes descrevessem, com a máxima riqueza de detalhes, o que estavam vendo. Após esgotar pontos de vista, compartilhei trechos da literatura: “Ode à cebola”, de Pablo Neruda e “Laranja de sobremesa”, de Astrid Cabral (2014, p. 37), com surpreendentes descrições. O objetivo era incentivar os portais inaugurados através do olhar poético. É como escreve Sophia de Mello Breyner Andresen (2018, p. 895): “A poesia pede-me a inteireza do meu ser; pede-me que viva atenta como uma antena. [...] Pois a poesia é minha explicação com o universo, o meu encontro com as vozes e as imagens.” Partimos então para um passeio pelo Campus da Universidade num convite a olhar para os detalhes do caminho com vagar, como se os víssemos pela primeira vez, com olhos de poeta e de criança que inaugura o mundo. A proposta era também capturar iluminuras fotográficas. Durante o trajeto, as docentes relatavam que a sensação era a de que estavam em outro lugar, pela oportunidade de prestar atenção na diversidade de flores, plantas, paisagens, detalhes no caminho, que atropelavam pela pressa e desatenção. A atividade proporcionou resgate de memórias da infância, como a partir do enquadramento fotográfico de numa planta cheia de coquinhos amarelos. Outra professora perguntou: “Como se fotografa o vento?” e me lembrei do verso do poeta Manoel de Barros: “Queria transformar o vento./Dar ao vento uma forma concreta e apta a foto.” (BARROS, 2010, p. 384). Ao final do passeio em devaneio, sentamos no gramado, próximo ao mar. Foi dado um tempo para o silêncio, para os sentidos, para o vazio e para a escrita. As produções foram compartilhadas e surpreendi-me ao constatar que todas foram feitas em forma poética.

Em outras sessões, também foram ofertados para livre manuseio livros variados de poesia, trechos de literatura brasileira, livros de imagens e até uma tese de doutorado apresentada em forma de quadrinhos, no livro chamado “Desaplanar” (SOUSANIS, 2017), como exemplos de estímulos e ampliação de repertório cultural.

O título da dissertação sintetiza as experiências atravessadas: “Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca de alma na educação” (SEIXAS, 2018a). O espaço criado na formação docente, por meio de linguagens sensíveis, possibilitou respiro, nutrição de

repertório, acesso às vozes interiores provocadas por narrativas escritas e imagéticas da literatura, fomentou atitude reflexiva nas relações consigo mesmas e com os alunos, proporcionou atribuição de sentidos. A experiência permitiu cuidar de quem cuida, ativar universos acessíveis apenas quando ousamos parar e prestar atenção:

[...] os pequenos detalhes não foram feitos para serem notados. Eles foram feitos para serem descobertos. E quando paramos para procurá-los, os pequenos detalhes aparecem. Minúsculos, mas tão presentes, que se tornam imensos. Não existe tesouro maior do que os pequenos detalhes. Um único desses detalhes é suficiente para enriquecer o instante que passa. Um único desses detalhes é suficiente para mudar o mundo (ZULLO, 2013, n.p.).

Considerações finais por histórias a mais

Se a educação foi submetida aos controles da razão por tanto tempo, é o momento de criar espaço para o respiro, a leveza, a imaginação, a fantasia, a sensibilidade. Sei que muitos educadores, a despeito das más condições de trabalho, dos limites da formação e do desprestígio político-social evidente que sofrem na atualidade, estão comprometidos com uma educação de qualidade, estão fazendo o seu melhor, estudam, buscam ampliar horizontes pessoais e profissionais (fato percebido, inclusive, pela procura crescente dos círculos de biblioterapia que venho conduzindo).

É essencial a criação de um espaço-tempo para contato para escuta e nutrição de dimensões sensíveis, numa perspectiva mais ampla provedora de sentido à multiplicidade de experiências, fora e dentro da escola. É preciso criar refúgios e continentes para o cultivo da alma, acesso às histórias, modelos a se inspirar, numa consciência ativa, sonhadora e imaginante. A biblioterapia, entendida como veículo do sopro na pele da palavra, a cuidar e restaurar histórias e esperança, com metodologia pautada na escuta, no acolhimento e na seleção cuidadosa do material a ser oferecido, apresenta-se como recurso para arar campos humanizantes e culturais, tanto para alunos (independentemente da idade), quanto para professores, exaustos e adoecidos diante de infinitas batalhas dentro e fora da escola.

É preciso ajudar.
Porém primeiro,
Para poder fazer o necessário,
É preciso ajudar-me agora mesmo,

A ser capaz de amor, de ser um homem.
Eu que também me sei ferido e só,
Mas aconchego este animal sonoro
Que reina poderoso no meu peito
(MELLO, 2006, p. 151-152).

Referências

- ALVES, R. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ALVES, R. **Os três reis**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- AMARAL, M. **A garrafa e a rolha**. Rio de Janeiro: Lacre, 2015.
- ANDRESEN, S. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2018.
- BETHÂNIA, M. **Caderno de poesias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- ASTRID, C. **Alameda**. Rio de Janeiro: Ibris Libris, 2014.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2010.
- BARROS, M. **Biblioteca Manoel de Barros/Matéria de poesia**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BORGES, I. **Bíblica Chorona**. Rio de Janeiro: Lago de Histórias, 2018.
- CABRAL, A. **Rasos d'água**. Manaus: Valer, 2004.
- CALDDIN, C. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.
- CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FRANCO, B. **Ernesto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FURNARI, Eva. **Nós**. São Paulo: Global, 2003.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

- GALLIAN, D. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo Martin Claret, 2017.
- HILLMAN, J. **O código do ser**: uma busca do caráter e da vocação pessoal. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- JECUPÉ, K. **Tupã Tenondé**: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- JUNG, C. G. **Memórias, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- JUNG, C. G. **Psicologia e Alquimia**. 6 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LÓPEZ, Anabella. **A força da palmeira**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.
- MELLO, L. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Automática Hólos Consultores Associados, 2015.
- MELLO, T. **Poemas preferidos pelo autor e seus leitores**: edição comemorativa dos 75 anos do autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- OUAKNIN, M. **Biblioterapia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- QUEIRÓS, B. **Antes do depois**. São Paulo: Global, 2018.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.
- QUEIRÓS, B. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.
- QUEIRÓS, B. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- QUINTANA, M. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- RANCIÈRE, J. **Partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSA, S. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- SEIXAS, C. **Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói, RJ. Faculdade de Educação – UFF, 2018a.
- SEIXAS, C. **Vivências em biblioterapia**: práticas do cuidado através da literatura. Niterói: Cândido, 2018b.

SOUSA, C. **Biblioterapia no Brasil e na Polônia**: distâncias e aproximação a partir da literatura científica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2017.

SOUSANIS, N. **Desaplanar**. São Paulo: Veneta: 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013.

ZULLO, G. **Os pássaros**. São Paulo: Editora 34.

Data do envio: 14/04/2020

Data do aceite: 17/06/2020.

INTEGRAÇÃO ENSINO SERVIÇO E PRÁTICAS DE APOIO INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO ⁶⁰

TEACHING AND SERVICE INTEGRATION AND INSTITUTIONAL SUPPORT PRACTICES IN SPEECH PATHOLOGIST FORMATION

Mariana Cabral da Rocha⁶¹

Gilson Saippa de Oliveira⁶²

Leones Oliveira da Silva⁶³

Resumo

Reflexões sobre a formação dos profissionais de saúde mostram a necessidade de haver uma prática profissional integrada com o sistema de saúde, buscando compreender como as ações de apoio institucional utilizados em diferentes cenários do estágio (saúde coletiva) de um curso de graduação em fonoaudiologia contribuem para construção da clínica fonoaudiológica orientada pelos princípios do SUS. Realizou-se um grupo focal com formandos correlacionando as vivências do estágio com os temas acolhimento, formação em saúde, apoio institucional e processo de trabalho. Os achados foram analisados pela perspectiva da análise temática, apresentando impacto significativo na formação e construção da identidade profissional a partir da imersão em práticas cuidadoras em saúde com foco no sujeito integral.

Palavras-chave: Formação em Saúde. Atenção Básica em Saúde. Apoio Institucional. Comunicação em Saúde. Fonoaudiologia.

Abstract

Reflections on the training of health professionals demonstrate the need for a professional practice integrated with the health system aim to understand how the institutional support practices used in different scenarios of the internship (collective health) of an undergraduate speech therapy course contribute to the construction of clinical speech therapy practice. A focus group with graduates was conducted to correlate the internship practices with the themes of reception, health training, institutional support and work process. The findings were analyzed from the perspective of thematic analysis and as resulted on the significantly impact on their formation and on the construction of their professional identity through immersion in health care practices with focus on integral person.

Keywords: Health formation. Basics health care. Institutional support. Health communication. Speech therapy.

⁶⁰ Este texto resulta da Dissertação de Mestrado realizado no MPES/UFF.

⁶¹ Fonoaudióloga, mestranda da Universidade Federal Fluminense. Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa. Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação docente interdisciplinar para o SUS - Niterói, RJ-Brasil. Email: marianacabral.fono@yahoo.com.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8731-6857>

⁶² Professor Associado III - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Saúde de Nova Friburgo. Departamento de Formação Específica em Fonoaudiologia - Nova Friburgo, RJ- Brasil.Email: gilsonsaippa@gmail.com .ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8677-096X>

⁶³ Psicólogo, Servidor da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Nova Friburgo- RJ, Mestrando da Universidade Federal Fluminense. Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa. Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação docente interdisciplinar para o SUS - Niterói- RJ. Email:leonesoliveiraleo@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2933-228X>

Introdução

A discussão de uma nova proposta de formação acadêmica aos profissionais da saúde, impulsionados por movimentos que articulam ensino-serviço-comunidade, se estende a formação dos fonoaudiólogos, evidenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Fonoaudiologia ao definirem o Sistema de Saúde (SUS) como eixo orientador das práticas em saúde. Esse documento coloca o usuário no centro da atenção, considera a pluralidade e a singularidade do processo de viver, evidenciados a partir de experiências e aprendizagem capazes de repensar aspectos do processo de trabalho, da gestão e do planejamento (PINHEIRO et al, 2014);(OLIVEIRA; CAMPOS, 2017).

A construção de espaços e momentos pedagógicos, orientados por práticas de apoio, que valorizem ao longo da formação dos profissionais de saúde a transformação dos sujeitos e da comunidade em cuidadores de sua própria saúde, com base na busca permanente da integralidade e equidades das ações se transforma, portanto, num importante dispositivo da formação em saúde (SAIPPA OLIVEIRA; KOIFMAN; PINHEIRO, 2006).

Faz-se necessário, portanto, que o processo formativo do fonoaudiólogo acompanhe estes desafios e que sua formação seja ampliada, com foco sobre o cuidado do indivíduo, não só na sua dimensão anatomofisiopatológica e na reabilitação, mas a partir da integralidade do cuidado, universalidade de acesso e equidade, de acordo com princípios e diretrizes do SUS, de forma que esses aspectos sejam incorporados no processo formativo e posteriormente sejam levados em consideração no momento da atuação profissional (AYRES, 2007);(RODRIGUES, 2014).

Este artigo busca compreender como as vivências de graduandos de fonoaudiologia em cenários de experimentação de práticas de apoio institucional impactam na construção da identidade profissional.

Referencial Teórico

As atuais propostas de reestruturação das práticas de saúde têm dado destaque ao conceito de humanização, preconizando o atendimento integral e acesso à saúde (AYRES, 2005). A partir do entendimento da importância da humanização nas políticas de saúde, é

necessário revisitar seus conceitos para se realizar mudanças no modelo de atenção e de gestão diante da banalização do tema e da fragmentação das práticas em saúde (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Nesta direção a Política Nacional de Humanização (PNH) orientada por um conjunto de princípios e diretrizes baseia-se nos princípios de inseparabilidade da atenção e gestão, e transversalidade, gerando mudanças na prática de saúde e nos modelos de atenção e gestão, pautados no modelo biomédico predominante. Suas contribuições têm características próprias, visto que seu intuito tem sido de mudanças no processo de trabalho no campo da saúde (SANTOS FILHO; BARROS; GOMES, 2009).

Tais diretrizes trazem orientações para o trabalho na produção de saúde, que conectam usuários, trabalhadores e gestores através de práticas clínicas diferenciadas, reforça a valorização dos atores implicados na produção do cuidado, a autonomia e protagonismo do usuário, responsabilização pela atenção e melhoria das condições de trabalho, produzindo um debate sobre questões éticas do cuidado, comunicação e projetos terapêuticos que se comprometam com o usuário e seus direitos, sendo elas: acolhimento, gestão democrática, clínica ampliada, valorização do trabalho e garantia de direitos dos usuários (DESLANDES; MITRE, 2009); (SANTOS FILHO; BARROS; GOMES, 2009); (PASCHE, 2010).

O acolhimento, a escuta, as trocas e interpretações de encontros, assim como as aprendizagens e experiências do outro, são considerados tecnologias envolvidas no cuidado, e podem fortalecer a instituição de novas formas de produzir cuidado, criando uma racionalidade comunicativa (DESLANDES; MITRE, 2009).

Desta forma, é possível analisar o processo de trabalho em saúde, em que as relações geram mudança na forma de atuação dos profissionais, sendo fundamental a articulação das práticas em saúde com as diretrizes, na tentativa de ampliá-las na busca pela reorganização dos serviços e práticas que promovam saúde e qualidade de vida aos seus usuários. Confirma que é fundamental o repensar da atuação, os encontros e espaços coletivos, e seu papel transformador na atuação (RIBEIRO, 2012).

As concepções de acolhimento ganham corpo no cotidiano das práticas através da escuta qualificada e da possibilidade de estabelecer relações entre demanda e resposta da assistência. A qualidade do cuidado vem da responsabilização mesmo quando não é possível

resolver de imediato, mas que seu direcionamento seja realizado de forma ética e segura para o usuário. Diante disso, a mudança no processo de trabalho e gestão, proposta pelo acolhimento, é um recurso fundamental para a humanização das práticas em saúde (BRASIL, 2008).

Vê-se a necessidade de discutir o apoio, entendido aqui enquanto dispositivo relacional do método Paidéia, metodologia que aposta na capacidade de análise e cogestão dos profissionais envolvidos, que tem sido usado em diferentes níveis de ensino, em que são combinadas discussões de casos, reflexões sobre a prática e materiais teóricos, trazendo em suas vivências, pautadas no apoio, o “aprender fazendo” que se destaca como principal ferramenta para formação de apoiadores (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017).

Assim, o apoio é tomado como elemento central de produção de corresponsabilizações dos sujeitos nos processos de deliberação e compreensão dos destinos de uma determinada instituição que são capazes de instaurar novos saberes e novas práticas, na direção da criar espaços permanentes de coprodução, negociação de contratos e compromissos sempre provisórios (CAMPOS, 2000), possibilitando a transformação, construindo o conhecimento transdisciplinar nas equipes multiprofissionais (CUNHA; CAMPOS, 2010).

A função apoio assume essa reformulação, acompanha os processos de mudança nas organizações, unindo recursos da análise institucional para pensar a gestão. Trazendo mudanças aos trabalhadores dando-lhes instrumentos para efetivar as transformações no processo de trabalho (BARROS et al., 2014).

Andrade et al. (2014) defendem que inserir apoiadores nos serviços tem sido uma inovação para substituir os modelos assistenciais vigentes, gerando mudanças no processo de trabalho de forma individual ou coletiva.

Figueiredo e Campos (2014), por sua vez, apresentam a concepção de que o apoio tem seu trabalho pautado na quebra de paradigmas do conceito biomédico tecnicista que permeia os cenários de formação, que não viabiliza a qualificação profissional pautadas na complexidade da subjetividade, funcionando no modelo clínico ambulatorial.

Saldanha et al. (2014) acrescentam que criar equipes de apoio nos serviços gera mudança na formação de profissionais, de docentes e estudantes, visto que o apoio busca proporcionar espaços de diálogo compartilhado entre equipe e apoiadores. Dizem também

que esses recursos ainda são poucos ou inexistentes na graduação, como é percebido na realidade da universidade, em que a utilização de estratégias de apoio acontece apenas nos períodos finais da graduação.

Figueiredo e Campos (2014) evidenciam que ao realizar o apoio em espaços coletivos, em que são possibilitados encontros entre os profissionais, de forma a se colocarem em relação e refletirem sobre a prática, com discussões sobre casos reais e temas relevantes, coloca-se em destaque a subjetividade do profissional, ao estabelecer uma relação clínica e de afeto, que favorece a criatividade para resolução a partir da interligação entre o conhecimento e a prática, que dá corpo ao processo ensino-aprendizagem. A valorização desses encontros é vivenciada nas reuniões de equipes em que as discussões são disparadas pelos profissionais e pelos alunos, que ao se colocarem em relação provocam reflexão sobre suas ações.

O apoio institucional traz estratégias pautadas na potencialidade da construção de redes de sujeitos e de serviços, em que o processo de trabalho é o objeto da intervenção do apoiador ao colocar em discussão os sujeitos envolvidos, dando-lhes voz e autonomia para mudanças em suas práticas, ao permitir a problematização do cotidiano ofertando metodologias de análise, planejamento e intervenção clínica. O novo profissional de saúde necessita revisar a forma de trabalho a partir de demandas que implicam em maior autonomia e constante aprendizado, mudanças não apenas técnicas, mas éticas e socioculturais (PAIXÃO; TAVARES, 2014).

Cassela e Machado (2017) entendem que a visão do apoio institucional levou a quebra de paradigmas ao valorizar o trabalho, pois busca mudar processos consolidados que envolvem diversos obstáculos, como hierarquias profissionais, relação interpessoais fragilizadas, setores fragmentados e qualidade da prestação de serviços. Andrade et al. (2014) reforçam que estabelecer uma boa relação entre apoiadores e equipe permite a análise dos processos de trabalho e a efetivação de ações voltadas para os direitos do usuário.

A visão sobre o trabalho do apoiador nem sempre é clara para trabalhadores e gestores, e às vezes nem para os apoiadores, causados muitas vezes pela dificuldade em entender seu território de atuação e a forma de apoio que faz. Essa dificuldade vem do distanciamento da gestão, que não entende o apoiador como integrante da implementação da política, da pouca circulação de fala, que estabelece relações de poder por aquele que tem

como função a problematização nas equipes, demonstra insegurança de apoiadores em evidenciar situações da prática, por medo de gerar uma percepção equivocada, que desequilibre a relação com trabalhadores e profissionais, além da compreensão de humanização, que se caracteriza apenas pela cordialidade, sendo de grande importância repensar esse conceito, além das posturas endurecidas e fragmentadas que impedem a humanização das práticas (CASSELA; MACHADO, 2017); (PAIXÃO; TAVARES, 2014).

Apoio e formação: diálogos no processo de integração ensino-serviço

Ancorados na perspectiva de que as transformações das práticas de cuidado e formação em saúde devem se orientar por uma concepção de gestão que destaca todos os envolvidos, defende-se que ao problematizar o dia a dia e produzir mudanças no processo de trabalho, valoriza-se a autonomia dos espaços coletivos, desvia-se tais práticas do conceito de pura burocratização do serviço, pois ao potencializar o diálogo, a promoção de saúde, diminui-se as situações de adoecimento dos trabalhadores (SILVA; BARROS; MARTINS, 2015).

Costa et al. (2012) e Figueiredo e Campos (2014), nesta mesma direção, percebem que a transformação do trabalho acontece juntamente com os sujeitos e instituições a partir da formação, que se estabelece pela reflexão sobre a prática e suas relações. É necessário interligar a teoria com a prática, a partir de problematização de vivências, habilitando a capacidade de refletir dos sujeitos, e que para haver mudança no processo de trabalho, é preciso que modificações iniciem ainda na formação acadêmica, flexibilizando os modos de fazer.

Furlan e Campos (2014) reforçam essa transformação ao evidenciar que o apoio tem sido usado na rede como um recurso na gestão participativa, no seguimento educacional e como analisador de projetos em andamento nos serviços, visando esse movimento de mudança na forma de trabalhar a partir da autonomia dos sujeitos envolvidos na produção de saúde, manejando aprendizados e pessoas.

Com isso, busca-se a formação de profissionais para o SUS que tenham sensibilidade ao cuidar, garantindo o direito à saúde. Por outro ângulo, observa-se que a forma como os serviços funcionam impactam diretamente na formação, já que são realizados estágios nos serviços. A formação depende do seu caminho, tendo na aprendizagem a reflexão. O apoio acontece na problematização de casos e temas entre equipes de apoio, trabalhadores,

gestores e usuários, constituindo redes e estabelecendo integração entre os sujeitos valorizando a singularidade do cuidado (SALDANHA et al., 2014).

Pasche (2006) identifica que as instituições de saúde necessitam de uma nova arquitetura institucional que seja capaz de instaurar novos modos de produção de subjetividades e de circulação de poderes, capazes de fomentar inovação nas práticas de saúde, como forma de alterar o modo de produção e fluxos de poder que tendem a se manter a partir de processos de comunicação entre os pares (chefes com chefes, médicos com médicos, enfermeiros com enfermeiros, e assim por diante), dificultando a emergência de processos instituintes, dessa forma, a organização se reproduz, pois se mantém sustentada sobre linhas de forças que apenas reverberam aquilo que já está instituído.

A superação desta arquitetura instituída pode ser amplamente impulsionada pela construção de espaços colegiados (de gestão e de trabalho) e também da formação, a partir de algum tipo de suporte (interno ou externo) ou apoio que configura-se enquanto elemento central de produção (pedagógica e terapêutica) de corresponsabilizações, deliberação e compreensão dos destinos de uma determinada instituição (OLIVEIRA; CAMPOS, 2015).

A consolidação, no interior das instituições de saúde de espaços permanentes de negociação e de produção de ofertas, contribuem de forma decisiva para superação dos modelos de gestão e de trabalho rotinizados, intervenções fragmentadas, verticais em sua estruturação que são pouco efetivas e na maior parte do tempo (CUNHA; CAMPOS, 2010).

A reorganização de saberes e práticas nos espaços de Gestão e Cuidado no âmbito da Atenção Básica, que efetivem tais pressupostos, dependem de um alto grau de articulação entre saberes e práticas dos diferentes profissionais de saúde, neste cenário, que os núcleos de competência profissionais específicos, se enriqueçam a partir da construção de um campo cuidador (CAMPOS, 2003); (BELLINI;PIO;CHIRELLI, 2016); (BISPO; MOREIRA, 2017).

A academia ao aproximar-se dos serviços (de Cuidado e Gestão) orientada pela função apoio, deve estimular a problematização de casos e temas tecendo redes e estabelecendo integração entre sujeitos, potencializando mudanças de percepção e objetivando em suas ações, a ampliação da conexão entre trabalho, academia e prática que valorizem e se oriente, pela singularidade da produção (SALDANHA et al., 2014).

Vale ressaltar, no entanto, que não se muda as perspectivas do SUS nas diferentes esferas políticas investindo apenas em formação de apoiadores, sendo imprescindível, criar

possibilidades além dos limites administrativos e financeiros, rodas de discussões em todos os cenários (universidade, comunidade, usuários) e estabelecer um movimento político e ético para melhorar as produções de saúde na comunidade (CASTRO; CAMPOS, 2014).

Ao considerar a integralidade como um princípio das práticas do cuidado, evidencia-se a necessidade de discutir os processos de formação em saúde, discutir as práticas de formação baseadas na dissociação entre atenção e gestão, que ainda tem sua intervenção pautada na queixa (HECKERT; NEVES, 2007).

Roza et al. (2014) destacam que a formação em saúde busca habilitar a capacidade de reflexão sobre o trabalho, consolidando as mudanças nos modos de atenção, sustentado em prática de intervenção sólidas, operacionalizando os conceitos da PNH, na construção de práticas coletivas e valorização dos diferentes atores envolvidos no cuidado em saúde. Isso fortalece a formação dissociada da intervenção, sendo os cenários de atuação, locais privilegiados de aprendizagem.

Essas propostas de mudanças são destacadas nas novas DCN's, em que essa valorização do aprendizado, a partir das práticas e inserção no cotidiano dos serviços gerando mudanças no processo de trabalho e autonomia da aprendizagem, é fundamental no processo de formação do aluno, porém Teles e Arce (2015) mostram que os problemas da fragmentação da formação em saúde ainda são verificados. As mudanças que vêm ocorrendo no currículo da fonoaudiologia permitem a continuidade da fragmentação pela forma desarticulada que esse processo acontece, dificultando a inserção em cenários interdisciplinares.

Integrar ensino-serviço, a partir da vinculação entre gestores, professores e alunos, visa qualificar a formação e auxiliar no desenvolvimento do serviço. É fundamental que a formação esteja pautada em práticas e organização do trabalho com base na problematização dos processos de trabalho e do cuidado.

A fonoaudiologia, mesmo com sua inserção na saúde pública desde os anos 80, apresenta baixo envolvimento com as políticas públicas de saúde, ressaltando um modelo de clínica reabilitadora, o que mostra a necessidade de formação regulamentada nos aspectos políticos sociais, deslocando o eixo formativo individual e reabilitador.

Assim, a partir do momento que essa integração acontece efetivamente, existe a união entre os envolvidos, diminui-se a distância entre ensino e cuidado, favorece a integração ensino-serviço consolidando o SUS (LEMOS, 2012).

Superar estes distanciamentos requer um planejamento integrado entre os atores dos diferentes níveis de gestão, trabalhadores e representantes das Instituições Formadoras que buscam a integração entre o ensino e os serviços de saúde (TELES; ARCE, 2015).

Entende-se, assim, que a integração ensino-serviço é fundamental para transformação na formação e construção da identidade profissional desse aluno. Estar nos serviços desde o início da graduação possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o cuidado, produzindo mudanças na conduta diante do outro, além de evidenciar a necessidade do uso de tecnologias adequadas como as técnicas de apoio para que esses encontros possibilitem experiências transformadoras para a formação (ROZA et al., 2014).

O estágio em fonoaudiologia institucional e suas práticas de apoio

O Estágio em Fonoaudiologia Institucional (Componente Saúde Coletiva) tem por objetivo geral formar profissionais Fonoaudiólogos, com sólida base em Saúde Coletiva em suas dimensões técnico-científicas e pedagógicas, capazes de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde-doença, com ênfase em sua região de atuação. Apresenta, também, como objetivos a capacidade de atuação futura na promoção da saúde e da qualidade da vida humana, realizando e participando de intervenções organizadas e dirigidas à proteção da saúde, recuperação, reabilitação e educação em saúde, além de desempenhar funções de direção, planejamento, administração, gerência, assessoria, pesquisa e avaliação de práticas de saúde (SAIPPA OLIVEIRA; KOIFMAN; SILVA JR, 2014).

A gestão taylorista, que reforça o trabalho fragmentado é analisado e denunciado pelo Método Paidéia, que se coloca contrário a esse tipo de gestão, trazendo a transversalidade como eixo de mudança da verticalização, partindo do princípio que os envolvidos reformulem seus processos de trabalho, disparando novos modos de gestão e de cuidado (CUNHA; CAMPOS, 2010); (CASSELA; MACHADO, 2017).

Considerando estes pressupostos, o Estágio em Fonoaudiologia Institucional do curso de Fonoaudiologia da UFF desenvolve-se em diferentes locais do município de Nova Friburgo, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, a partir da identificação das necessidades apresentadas pelos profissionais nos diferentes locais de inserção do estágio. A partir do levantamento dessas demandas, foram definidas propostas de intervenção com olhar na clínica ampliada, no usuário com singularidade e subjetividade, no cuidado em saúde e nos processos de trabalho.

Em todo momento os estagiários são estimulados a agir de forma humanizada e acolhedora, considerando o outro como sujeito, e não apenas como uma queixa ou um diagnóstico preestabelecido. Ao se estabelecer troca entre os diferentes atores envolvidos, iniciam-se os processos dialógicos, construindo as relações e os sujeitos sociais. A partir do momento que a clínica fonoaudiológica desloca seu olhar para essas construções sociais, históricas e culturais, entende-se a pessoa na sua singularidade dentro do processo de cuidado, em que a linguagem é mediadora e fundante dessas interações.

Ao considerar a fonoaudiologia como a área que tem a comunicação e a linguagem como base de suas intervenções, trazer a discussão das estratégias de apoio para formação é fundamental, principalmente por considerar o apoio como uma metodologia capaz de atuar nas relações interpessoais e gerar mudanças no processo de trabalho dos envolvidos na produção do cuidado integral.

A organização dos fluxos de trabalho nos espaços gera transformações na forma de atuar, assim como a presença de alunos nos serviços faz refletir a prática, gerando possibilidade de mudança, como o agir coletivo, autonomia do cuidado, olhar diferenciado diante do outro, escuta qualificada, humanizando as relações entre os diferentes atores desse processo de cuidado e organizando a assistência a partir das mudanças no processo de trabalho.

Percurso metodológico

Este artigo faz parte de uma dissertação, defendida pela primeira autora, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação Interdisciplinar no SUS, pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa,

sob o parecer de aprovação 2.086.912, conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012).

Para garantir a coleta de informações necessárias a construção deste trabalho, foram considerados alguns momentos para se obter o consentimento dos participantes antes da realização do grupo focal, que se caracteriza por uma entrevista em grupo, usado em pesquisas qualitativas, que visa a coleta de informações a partir da interação entre os participantes. Através dele, é possível coletar dados detalhados sobre os temas específicos determinado pelo pesquisador, que estabelece os critérios de formação do grupo, cabendo a ele também estabelecer um ambiente favorável a realização do grupo, propiciando as relações entre os participantes. O grupo focal favorece um debate democrático e acessível nos temas de interesse, é fundamentado em uma relação de horizontalidade entre os participantes (TRAD, 2009).

O processo de coleta de dados desta pesquisa ocorreu a partir da realização de um grupo focal com egressos (formandos 2017.2) do curso de fonoaudiologia de uma Universidade Pública, que se disponibilizaram a responder quatro grandes perguntas abordando os temas acolhimento, formação em saúde, apoio institucional e processo de trabalho, a partir das vivências realizadas no Estágio em Fonoaudiologia Institucional (componente Saúde Coletiva) que acontecem em diferentes cenários da rede de Atenção à Saúde de um Município da Região Serrana.

O grupo focal aconteceu no dia 17 de outubro de 2017 às 17horas e contou com a presença de 8 alunos, de um total de 14 formandos, todos do gênero feminino, entre 22 e 29 anos de idade, do 9º período (formandos 2017.2) do curso de fonoaudiologia de uma Universidade Federal que haviam finalizado a disciplina “Estágio obrigatório em fonoaudiologia institucional (componente saúde coletiva)” ministrada em dois períodos (7º e 8º).

A coleta de dados foi garantida por meio da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de uma carta convite aos participantes do grupo focal, enviados por e-mail para leitura prévia e das questões norteadoras da discussão que buscam entender as conexões entre humanização, apoio e formação.

A interpretação dos achados ocorreu por meio da análise temática a partir da construção de unidades de significação, categorização das narrativas e registro das temáticas

e categorias elaboradas previamente e emergentes, seu resultado foi compreendido enquanto um processo social e de conhecimento multideterminado que ganha contornos específicos de acordo com os processos comunicacionais envolvidos (MINAYO, 2003; 2007).

Os dados produzidos no grupo focal foram gravados e transcritos respeitando de forma fidedigna ao que foi falado, assim como o sigilo da identidade a partir da atribuição de nomes de flores aos participantes da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram levantados através de uma discussão a partir de quatro grandes temas disparadores, sendo eles acolhimento, apoio institucional, formação e processo de trabalho, a respeito do impacto das vivências em diferentes cenários da rede a partir do estágio em fonoaudiologia institucional em sua formação e construção da identidade profissional. Após a análise e transcrição dos dados foram identificadas categorias analíticas, sendo elas, humanização da atenção, apoio institucional e formação em saúde.

Seus achados foram organizados em três categorias analíticas, sendo eles humanização da atenção, formação em saúde e apoio institucional, com suas respectivas categorias empíricas para discussão, dentre eles estão o acolhimento, subjetividade, humanização do atendimento, integralidade do cuidado, atuação em equipe multidisciplinar e percepção da prática.

Para fins de elaboração deste artigo considerou-se os dados referentes as ações de apoio institucional e suas categorias empíricas (relação teoria x prática, construção da identidade profissional e aprendizagem a partir da prática).

Resultados e discussões

Integrar ensino-serviço, a partir da vinculação entre gestores, professores e alunos, visa qualificar a formação e auxiliar no desenvolvimento do serviço (LEMOS, 2012).

Nesse sentido, Liz analisa seu processo de aprendizagem *“eu nunca fui a aluna nota dez, sempre era a mediana, não reprovava, mas também não tirava notão, e ficava ali na média. E aí, vem esse medo de: nossa será que eu vou ser boa?”* e percebe que o estágio *“foi o momento que eu me encontrei, que eu vi, que eu não precisava tirar as notas pra ser uma boa(...) né, pratica, e eu tive muito mais interesse de estudar agora do que antes quando era uma prova”*.

Assim como Liz, Margarida relata a importância do estágio em seu processo de construção profissional: *“quando a gente entra no estágio, a gente vê o que que leva uma pessoa a fumar, não é porque ela quer fumar, é uma dependência, é uma doença mesmo. \...\ então acho que estar nesse estágio me faz ter essa sensibilidade. Eu não vou mais desse estágio em diante até a minha prática profissional, simplesmente chegar pro paciente e falar ‘não, você tem que parar de fumar e ponto’, (...) entender qual é o contexto familiar, qual é o contexto social, por que ele tá fumando, então faz a gente ter esse olhar mesmo diferencial nesse caso”*.

Violeta também apresenta uma análise positiva das experiências do estágio, diz que *“Eu acho que se eu não tivesse pegado esse estágio no CAPS, é uma visão diferente da clínica, eu acho que faltaria, como a Margarida falou, na minha maleta um pedaço de alguma área que eu gostaria de ter conhecido na minha formação \...\ experiência boa que eu teria deixado pra traz na graduação”*.

As discussões da integração ensino-serviço evidenciam a grande dificuldade de efetivação deste conceito. Mostram o grande afastamento entre o serviço e as instituições de ensino, com pouco diálogo e limitação de ações, gestão, organização e participação do usuário. Essa dificuldade surge pelo prévio planejamento de ações pelas instituições desconsiderando o serviço e queixas das instituições do modelo tecnicista e de produtividade adotado pelos serviços (TELES; ARCE, 2015).

Acácia mostra essa defasagem, pois, *“Eu acho que na nossa graduação, a saúde coletiva precisava de um espaço maior, uma valorização maior, que a gente vê muito nos primeiros períodos, e a gente não vê a importância da saúde coletiva. \...\ mas a gente vê que a realidade ali a gente precisa da saúde coletiva, e chega no institucional, gente, cadê a nossa bagagem de saúde coletiva?”* A fala de Acácia mostra que a saúde coletiva não é valorizada durante a graduação, se restringindo apenas às disciplinas da área, não perpassando as demais áreas da fonoaudiologia. A visão de que é necessário conexão entre todas as áreas não é potencializada, e gera insegurança ao iniciar o estágio, como mostra Hortência: *“É o primeiro contato que a gente tem com esse estágio, já começa por aí, da dificuldade inicial. É o único estágio que a gente não tem preparação teórica pra vir. A gente é preparada a graduação inteira pra atender clinicamente, e quando a gente vai pro estágio institucional é*

uma coisa muito mais ampla, a gente tem que pegar conhecimento de várias disciplinas que a gente fez diferentes, diferentes áreas, juntar tudo ... E da saúde coletiva”.

Violeta complementa que a *“formação da gente não faz com que a gente não trabalhe em grupo, mas sentar na mesa atender o seu paciente, mas ali com aquela disciplina eu pude perceber que eu cheguei mais tranquila no estágio”*, e evidencia a importância dessa relação para construção de seu processo de trabalho, impactando nos demais estágio e futuramente em sua atuação profissional.

Tem-se no método Paidéia uma possibilidade de reformular os mecanismos tradicionais de gestão (BARROS et al., 2014), sendo usado em diferentes níveis de ensino, em que são combinadas discussões de casos, reflexões sobre a prática e materiais teóricos. A metodologia aposta na capacidade de análise e cogestão dos profissionais envolvidos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017). Margarida relata que a experiência com o apoio *“fez a gente refletir nossa prática”*, e Rosa complementa essa reflexão ao dizer que *“consegui me achar lá (no estágio institucional). Que eu podia agir mais, que não precisava ser aquela coisa tão quadrada. Tenho que ser uma fonoaudióloga quadrada, tenho que fazer isso assim. Não, eu vou fazer do meu jeito, utilizando de outros recursos pessoais meus, dentro do profissional(...), eu consigo hoje ver e analisar estratégias que consiga atingir a queixa do paciente, que hoje eu aprendi que é o paciente, a vontade do paciente, não a minha. ”*

As vivências, valorizadas no apoio, estão ligadas ao “aprender fazendo” que se destaca como principal ferramenta para formação de apoiadores. Acredita-se que o trabalho interdisciplinar deveria fazer parte da formação em saúde, promovendo articulação da prática e gestão para promover mudanças, ressignificando a prática, propondo aprendizagem por meio de vivências, tendo a formação pedagógica aliada às políticas públicas e subjetividade dos sujeitos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017).

Essa visão é confirmada por Violeta quando diz que *“a prática, na minha opinião, ela ainda sobressai (...) a teoria te dá a base, mas a prática molda essa teoria de acordo com o que você vai ver no dia a dia”*, da mesma forma que Margarida exemplifica essa aprendizagem na prática ao comparar seu aprendizado teórico e sua vivência ao relatar que *“na disciplina teórica são tantas coisas que a gente se preocupa...são aquelas disciplinas básicas né... vem as disciplinas específicas, vêm as patologias, e a gente fica dentro daquela caixinha. Quando a gente chega no estágio, a gente ainda tá muito dentro da caixinha, então ah, quando o*

supervisor fala “ah hoje vocês vão tocar o grupo”. Tipo, dá um mini infarto (risos) e como que eu vou fazer isso? aí tá, a gente vai, se prepara, toda aquela dinâmica, a gente se programa tudo, fala assim “vai bombar!”. Aí o grupo tem uma hora, em cinco minutos a dinâmica já se esgotou, o que que você vai fazer? Você está sozinho na sala, só você e o grupo... E a gente só aprende isso não prática”.

Rosa complementa relatando que “... nunca fui lá muito boa na teoria... quando eu estudava a teoria eu não conseguia ver aquilo, eu falava assim... eu lia, lia e tá, não tá fazendo sentido nenhum pra mim, aí eu passava, quando eu comecei a ver a prática, eu já fiz ao contrário, eu já comecei a conseguir encaixar aquilo que falavam pra mim dentro do paciente”.

Já Acácia traz uma reflexão sobre o processo de formação e mostra importância da relação da saúde coletiva durante toda graduação, dizendo “que poderia ter sido trabalhado mais, assim nas disciplinas e tal, pra isso ficar mais ... pra isso ficar mais enfatizado ainda, porque nem todo mundo às vezes pegou essas questões, né.\...\} então assim o institucional é um estágio pra gente abrir a mente assim, do que que a gente pode fazer, dessa construção do nosso papel em lugares que a gente nem imaginava.”

Iris complementa percepção, pois, entende que “isso não é falado, é como se falassem assim: vocês têm que saber tudo! Vocês têm que chegar lá e tem que saber! Você tem que estar com o paciente, fazer uma anamnese, você já tem que saber identificar o que que ele tem, pra fazer, aplicar um protocolo... e não é bem assim, não é!”.

São esses momentos e reflexões que fortalecem a construção do conhecimento, e reforçam a necessidade de integrar ensino-serviço, potencializando as rotinas dos serviços, apresentando uma formação baseada nas políticas públicas, formando no SUS e para o SUS.

Conclusão

A vivência em diferentes cenários pelos alunos neste estágio proporcionou a construção crítica de sua formação e identidade profissional por meio da imersão em práticas cuidadoras em saúde com foco no sujeito integral, porém evidenciou situações que precisam ser repensadas ainda na graduação, na busca por melhores relações interpessoais, possibilitando mudanças no processo de trabalho e da gestão necessários para uma reformulação do modelo assistencial, a partir da humanização das relações, com atenção

digna e responsável com estabelecimento de vínculo e acolhimento ao usuário. A Formação em saúde reforça o atendimento fragmentado existente no SUS, não apresentando esse olhar diferenciado para a atenção e o cuidado em saúde.

A dificuldade em compreender alguns conceitos é evidenciada na hora de colocar em prática a teoria aprendida, gerando uma insegurança ao pensar a identidade profissional que está se construindo. O apoio institucional surge como um dispositivo para superar a fragmentação do serviço. A resistência às mudanças não se apresenta apenas no serviço em saúde, mas também na formação, em que a problematização do trabalho e do cuidado não estão em evidência.

As diferentes narrativas dos participantes do grupo focal reforçam o quanto a inserção do aluno no ambiente do SUS ainda em seu período de formação pode ser importante para construção de sua identidade profissional ao apresentar diferentes possibilidades de atuação fonoaudiológica, por ser uma área que está presente nos diferentes níveis de atenção à saúde e podendo fazer parte de diversos pontos da rede de cuidados, incluindo a presença no acolhimento, trazendo para sua construção o olhar ampliado e a escuta qualificada, contribuindo para organização da porta de entrada e responsabilização pelo cuidado.

É perceptível a partir das falas dos participantes, que a graduação forma para a clínica, não para atuar no SUS, e que não existe relação entre as disciplinas das demais áreas da fonoaudiologia com a saúde coletiva, potencializando uma visão fragmentada do cuidado, sem foco no sujeito, mas nas hipóteses diagnósticas. A valorização da saúde coletiva na graduação surge na prática, quando percebem que seus conceitos são fundamentais para atuação profissional.

A fonoaudiologia precisa estar envolvida no processo de mudança dos serviços de saúde, e apresentar desde a graduação envolvimento com as políticas públicas de saúde, valorizando uma formação generalista, reflexiva e humanizada, através de práticas de construção do cuidado, com acolhimento, escuta ampliada, vínculo e resolutividade.

Referências

ANDRADE, M.A.C. et al. **Institutional support:** democratic strategy in the everyday practices of the Brazilian Health System (SUS). *Interface (Botucatu)*, 18 Supl 1:833-44. 2014.

- AYRES, J.R.C.M. **Hermenêutica e humanização das práticas de saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 549-560, jul./set. 2005.
- AYRES, J.R.C.M. **Uma Concepção Hermenêutica de Saúde.** Physis. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):43-62, 2007.
- BARROS, M.E.B. et al. **O apoio institucional como dispositivo para a implantação do acolhimento nos serviços de saúde.** Comunicação Saúde Educação, 18 Supl. 1:1107-17; 2014.
- BELLINI, M.; PIO, D.A.M.; CHIRELLI, M.Q. **O apoiador institucional da Atenção Básica:** a experiência em um município do interior Paulista. Saúde Debate, v. 40, n. 108; 23-33. Rio de Janeiro, 2016.
- BENEVIDES, R.; PASSOS, E. **A humanização como dimensão pública das políticas de saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. 3, p. 561-571, jul./set. 2005.
- BISPO JUNIOR, J.P.; MOREIRA D.C. **Educação permanente e apoio matricial:** formação, vivências e práticas dos profissionais dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família e das equipes apoiadas. Cad. Saúde Pública; 33-39. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização:** Acolhimento nas práticas de produção de saúde. 2ª edição -2.ª reimpressão -Série B. Textos Básicos de Saúde -Brasília – DF, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. [cited 2016 Out 10] Available from: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- CAMPOS, G.W.S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos.** São Paulo: Hucitec, 2000.
- CAMPOS, G.W.S. A Clínica do sujeito: por uma clínica reformulada e ampliada. In: CAMPOS, G.W.S. (org.) **Saúde Paideia.** São Paulo. Hucitec, 2003.
- CASSELLA, N.A.; MACHADO, F.R.S. **Apoio Institucional: a percepção dos apoiadores em uma maternidade pública de Alagoas.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2017.
- CASTRO, C.P.; CAMPOS, G.W.S. **Apoio Institucional Paidéia como estratégia para Educação Permanente em saúde.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 29-50, jan./abr. 2014.
- COSTA, J.C. et al. **Acesso ao serviço de fonoaudiologia:** A implantação do acolhimento no município de Toledo-PR. Rev. CEFAC. Set-Out; 14(5): 977-983 2012.
- CUNHA, G.T.; CAMPOS, G.W.S. **Método Paidéia para Co-gestão de coletivos organizados para o trabalho.** ORG & DEMO, Marília, v.11, n.1, p. 31-46, jan./jun., 2010.
- DESLANDES, S.F.; MITRE, R.M.A. **Communicative process and humanization in healthcare.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.13, supl.1, p.641-9, 2009. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep. Acesso em 10 de outubro de 2016.
- FIGUEIREDO, M.D.; CAMPOS, G.W.S. **Paideia support as a methodology for healthcare education processes.** Interface (Botucatu). 2014; 18 Supl. 1:931-43.

FURLAN, P.G; CAMPOS, G.W.S. **Support research**: participatory research and the Paideia method of institutional support. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 1:885-94.

HECKERT, A.L.C.; NEVES, C.E.A.B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção do coletivo. In: MATTOS, R. A.; BARROS, M.E.B.; PINHEIRO, R. (Org.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. 1 ed. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJABRASCO, 2007, v. 1, p. 145-160.

LEMOS, M. A integração ensino-serviço no contexto da formação do fonoaudiólogo: um relato de experiência da prática de ensino-aprendizagem no estágio de saúde coletiva - **Revista Baiana de Saúde Pública** v.36, n.4, p.1068-1076 out./dez. 2012.

MINAYO, M.C.S. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. (Org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003. p. 83-107.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, M.M.; CAMPOS G.W.S. **Apoios matricial e institucional**: analisando suas construções. *Ciênc Saúde Coletiva* 2015; 20: 229-38.

MINAYO, M.C.S. Formação para o Apoio Matricial: percepção dos profissionais sobre processos de formação. *Physis. Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 27 [2]: 187-206, 2017. Available from: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2017.v27n2/187-206/pt>

PAIXÃO, L.; TAVARES, M.F.L. **The development of the project “Networking Support” as an institutional strategy**. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 1:845-58.

PASCHE, D.F. Gestão e subjetividade em saúde. In: **Saúde Coletiva diálogos contemporâneos**. PASHE, D.F.; CRUZ, I.B.M (Org.). Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

PASCHE, D.F. **Humanizar a formação para humanizar o SUS**- In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. Formação e intervenção / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 242 p. (Série Textos Básicos de Saúde) (Caderno HumanizaSUS; v.1).

PINHEIRO, R. et al. Experienciação, Integralidade e Direito à Saúde: articulando conceitos, práticas de pesquisa e percepções para (re)pensar o agir do apoiador institucional – In: PINHEIRO, R.; LOPES, T.C.; SILVA, F.H.& JUNIOR, A.G.S. **Práticas de apoio e integralidade no sus**: por uma estratégia multicêntrica de pesquisa. Rio de Janeiro: CEPESC\ABRASCO, 2014. Pág.27-43.

RIBEIRO, M.G. Proposta de Acolhimento Diferenciado a Pais de Crianças com Queixas de Alterações de Linguagem. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 374, 2012.

RODRIGUES, A.P.M. **A inserção do fonoaudiólogo na atenção básica de saúde do município de Nova Friburgo–RJ**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau Bacharel em Fonoaudiologia. 53.p;2014.

ROZA, M.M.R. et al. **A experiência de um processo de formação articulando humanização e apoio institucional no trabalho em saúde**. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 1:1041-52.

SAIPPA OLIVEIRA, G.; KOIFMAN, L.; PINHEIRO, R. Seleção de conteúdo, ensino-aprendizagem e currículo na formação em saúde. In: PINHEIRO, R., CECCIM, R.B., MATTOS, R.A. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ/ABRASCO; p. 205-28.2006.

SAIPPA OLIVEIRA, G.; KOIFMAN, L.; SILVA JR, A.G. Apoio, gestão e democracia institucional: o potencial formativo. In: PINHEIRO, R.; SILVA, F. H.; LOPES, T. C.; JUNIOR, A.G.S. **Práticas de Apoio e a Integralidade no SUS: por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa**. Rio de Janeiro: Cepesc / Ims / Uerj / Abrasco; 368 p. 2014.

SALDANHA, O.M.F.L. et al. **Clinic-school: innovative institutional support to the practices of management and health care as part of the teaching-work integration**. Interface (Botucatu);18 Supl 1:1053-62. 2014.

SANTOS FILHO, S.B.; BARROS, M.E.B.; GOMES, R.S. **The National Humanization Policy as a policy produced within the healthcare labor process**. Interface - Comunic. Saude, Educ., v.13, supl.1, p.603-13, 2009.

SILVA, F.H.; BARROS, M.E.B.; MARTINS, C.P. **Experimentations and reflections on institutional support within healthcare: study starting from HumanizaSUS**. Interface (Botucatu); 19(55): 1157-68. 2015.

TELES, M.W.P.; ARCE, V.A.R. Formação e Pet-Saúde: experiências de estudantes de fonoaudiologia na Bahia - **Rev. CEFAC**. maio-jun.; 17(3): 695-706. 2015.

TRAD, L. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796,2009.

Data do envio: 25/03/2020

Data do aceite: 20/05/2020.

AS VOZES DAS CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

CHILDREN'S VOICES AND INSTITUTING EXPERIENCES IN ANTI-RACIST EDUCATION

Daise dos Santos Pereira⁶⁴

Kirce Correa Bermute⁶⁵

Resumo

O artigo apresenta experiências escolares, a partir da lei federal 10.639/03, percebida por nós como marcos de experiências instituintes. O público-alvo foi de crianças do Ensino Fundamental I de uma escola no município de Magé–RJ. A construção do texto buscou alicerçar-se na contribuição analítica de Frantz Fanon que compreendeu a libertação das mentes pela luta de ideias e prática. Os Projetos de trabalho foram caminhos metodológicos, envolvendo registros em caderno de campo e autobiográficos pelas crianças. A Sociologia da Infância, contribui para o corpo teórico-metodológico com as categorias: Reprodução Interpretativa e Etnografia Longitudinal. E reconhecendo que as crianças são ativas e inventivas, Michel de Certeau é chamado para a conversa, revelando suas '*Artes de Fazer*'.

Palavras-chave: Vozes das crianças. Experiências instituintes. Artes de fazer. Educação antirracista. Sociologia da infância.

Abstract

The article presents school experiences, from the federal law 10.639/03, perceived by us as milestones of instituting experiences. The target audience was for elementary school children from a school in the municipality of Magé–RJ. The construction of the text sought to be based on the analytical contribution of Frantz Fanon, who understood the liberation of minds through the struggle of ideas and practice. The work projects were methodological paths, involving field notebook and autobiographical records by the children. The Sociology of Childhood, contributes to the theoretical-methodological body with the categories: Interpretative Reproduction and Longitudinal Ethnography. And recognizing that children are active and inventive, Michel de Certeau is called into the conversation, revealing his 'Arts of Making'.

Keywords: Children's voices. Instituting experiences. Arts of making. Anti-racist education. Childhood sociology.

⁶⁴ Mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI) pela Universidade Federal Fluminense - Niterói/Brasil (2016). Especializada em Ensino de História e Ciências Sociais (UFF), Graduada em Pedagogia (UFF). Professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Magé e Petrópolis. E-mail: daise2009@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7743-4171>

⁶⁵ Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Professora concursada do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Magé. E-mail: kircebermute@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9101-615X>

‘Tia, se a gente pintar de preto, a cor que eu sou, todo mundo vai achar feio.’

(Narrativa infantil⁶⁶ – autor: Bruno C.)

Há algum tempo, descobrimos o intelectual, militante político e anticolonialista francês Frantz Omar Fanon (1983). Acreditamos que ao falar sobre representatividade negra e construção de novas subjetividades no campo educacional, torna-se imprescindível diálogos com autores que buscaram interpretar as relações étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva.

Assim, iniciamos esse texto chamando para a conversa um filósofo, que em seu tempo, lutou pela libertação das mentes, deixou um legado político na luta pela descolonização de países do terceiro mundo, além de obras⁶⁷ que potencializam as reflexões contemporâneas sobre caminhos possíveis para a superação do racismo.

Também abrimos essa reflexão com uma epígrafe, que revela uma narrativa infantil do cotidiano escolar. A escolha por evidenciar a voz infantil, ocorre por entendermos que a criança é um ator social no processo educativo e grande aliada na compreensão das relações mais complexas da sociedade. Tais argumentos, se estruturam na Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2005, 2011), enquanto constructo epistemológico, que legitima a criança como produtora de cultura e reveladora das possibilidades da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 363). Nesse sentido, defendemos que: uma prática docente comprometida com a diversidade, com a escuta e a problematização das narrativas infantis expressadas no dia a dia, estará mais sensível a perceber os indícios que torna obrigatório o ensino das questões étnico-raciais desde a mais tenra idade (PEREIRA, 2018). A seguir, um registro que contextualiza a voz que abre esse texto, a partir de uma narrativa docente:

No primeiro dia de aula do ano letivo de 2019, distribuí para o 4º ano um desenho para colorir que representava algumas crianças chegando na escola também em seu primeiro dia de aula. Após uns dez minutos, percebi que um grupo de crianças discutiam para ver quem pegava o “lápis cor de pele” primeiro. Este, tratava-se de um lápis rosa, bem claro. Então, eu fui até a

⁶⁶ Para Kramer (2002, p. 53), autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Nesse sentido, as narrativas e imagens infantis presentes no texto, estão autorizadas pelas crianças e seus responsáveis.

⁶⁷ Segundo Costa (2016), Frantz Fanon (1925-1961) escreveu apenas três livros: *Peau noir, masques blancs* (1952), *L'an cinq de la Révolution Algérienne* (1959) e *Les damnés de la terre* (1961). Mas a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) é a que dialoga intimamente com este trabalho. Você entenderá o porquê.

frente da sala e bastante incomodada com a discussão, perguntei: ***‘Por que essa cor é cor de pele? É cor da pele de quem?’*** Várias foram as respostas, mas a resposta que mais me causou desconforto, foi a de um aluno que respondeu: *‘Tia, se a gente pintar de preto, a cor que eu sou, todo mundo vai achar feio.’* Mesmo depois de uma longa explicação sobre o belo, e o que deve ser considerado belo, fiquei incomodada e percebi que a problemática em questão deveria ser muito mais explorada, mais discutida, pois, a resposta do pequeno, era somente uma camada superficial de uma questão muito mais complexa: a falta de representatividade negra dentro da escola e da comunidade (Registro do caderno de campo. BERMUTE, 2019⁶⁸).

A cena evidencia narrativas comuns e emblemáticas do cotidiano de muitos professores e escolas. Não obstante, embora sejam recorrentes, a sua problematização, em prol de processos educativos que positivem as relações étnico-raciais, ainda faz parte de silêncios e invisibilidades.

Narrativas, cotidiano, invisibilidades e silêncios, nos remetem, inicialmente a dois autores que nos são caros e acreditamos que podem potencializar as redes reflexivas para a construção de uma educação antirracista.

Frantz Fanon, com a sua prece *“Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”*, evidencia a importância da fala, bem como da problematização do lugar do sujeito colonizado. Nesse sentido, defendeu que a libertação das mentes só poderia ocorrer a partir da desconstrução de práticas discursivas, impactando a construção de outras/novas subjetividades (PEREIRA, 2020). Para sair da invisibilidade e do sentimento do não-ser, o silêncio não cabia. E o caminho para tal, era, senão, por meio de uma luta de ideias, luta prática e de reinvenção.

O segundo autor, nos remete ao cotidiano e às narrativas comuns dos sujeitos. Michel de Certeau⁶⁹, historiador francês, conhecido por seus estudos sobre práticas culturais para a compreensão das práticas cotidianas, dizia que: o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior (CERTEAU, 1996, p. 36). E continua, afirmando que, o que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

⁶⁸ A professora Kirce Bermute é uma das autoras deste artigo.

⁶⁹ Certeau nasceu na França em 1925. Foi um autor que buscou na interdisciplinaridade um modo de ser e fazer. Por isso, seus caminhos de formação são múltiplos, como: filosofia, letras clássicas, história e teologia. Foi um jesuíta (Companhia de Jesus-1950) e conciliou a vida religiosa com a vida de pesquisador. Lecionou em Paris na *Ecole des Hautes Etudes* em Sciences Sociales e na Universidade da Califórnia.

Assim, parafraseando Certeau, asseguramos que enquanto professoras que refletem sobre/com o cotidiano e militantes de educação antirracista, o que nos interessa são as narrativas infantis que revelam subjetividades negadas e silenciadas que reforçam a desvalorização de peles negras e indígenas. O que nos interessa é reconhecer a criança como sujeito de direitos e de voz legítima. Por isso, tirá-la da invisibilidade é urgente, para que seja a nossa aliada na luta por uma sociedade antirracista.

E como entendemos que a matéria-prima do processo educativo é de caráter relacional, essa luta só ganha potência quando pensada a partir das relações de alteridade, onde o Outro é Legítimo Outro (MATURANA, 2007).

Neste texto, o nosso Outro se revelou com um grito invisível: *‘Tia, se a gente pintar de preto, a cor que eu sou, todo mundo vai achar feio.’* Um grito que prendeu sua interlocutora intimamente e a provocou a reafirmar seu compromisso com a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1999).

Além disso, foi também um grito que ecoou, para além daquele espaço e tempo⁷⁰, levando muitos a refletirem sobre invisibilidade, representatividade negra e histórias que importam.

E hoje, estamos aqui para contar as experiências instituintes a partir de uma perspectiva histórica baseada na lei federal 10.639/03. Experiências essas, com muitas “artes de fazer”⁷¹ dos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1996), cujas narrativas invisíveis muito nos interessam.

Importante ressaltar que a categoria Instituinte, que adjetiva a palavra experiência e que é uma das marcas da RevistAleph, pode ser entendida como o movimento dos sujeitos que pensam e fazem a educação para além das amarras burocráticas e engessadoras que reduzem as ricas experiências que são desenvolvidas, fazendo e refazendo a escola (MOREIRA et.al., 2018, p. 2).

⁷⁰A emblemática narrativa infantil motivou a professora Kirce Bermute a construir o projeto pedagógico ‘Construindo Identidades sob uma perspectiva histórica baseada na lei 10.639’. O projeto foi premiado no 1º Prêmio Paulo Freire da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – Alerj na modalidade Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental.

⁷¹ Expressão que intitula a consagrada obra de Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer* (1994).

Cabe dizer que, o lugar das astúcias, das “artes de fazer” e das táticas, é também de onde o professor fala. As narrativas aqui compartilhadas não são meros acasos, porque afinal de contas, ouvir o professor e ouvir o estudante é o que falta às políticas educacionais.

E nesse movimento de compartilhar experiências instituintes no campo do ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira e Africana, enfatizamos ao longo do texto, algumas categorias conceituais do historiador Michel de Certeau que contribuem para pensarmos na invenção do cotidiano escolar, pelas mãos dos atores sociais.

As expressões são basicamente: *táticas de praticantes, táticas de resistência, ações do tipo tático, inventividade, brechas, e as artes de fazer*. Todas elas nos apontam para a direção da desconstrução de práticas discursivas, a partir da não conformidade com o instituído. Mas uma desconstrução baseada na inventividade e criatividade.

Esperamos que os caminhos percorridos pelos praticantes do cotidiano do Ensino Fundamental (4º/5º ano) da escola municipal Tiradentes, localizada em Magé/Baixada Fluminense do RJ, inspirem ações do tipo tático a muitos docentes Brasil afora, e quiçá ultrapasse fronteiras.

De um grande quilombo, nasce um pensar-fazer instituinte

É uma história verdadeira
 Não duvide, tenha fé
 Contando a trajetória
 De uma importante mulher
 Chamada Maria Conga
 Heroína de Magé

(Gilmar Souza – Poeta Cordelista)

Magé⁷² é um município da Baixada Fluminense, situado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, localizado ao fundo da Baía de Guanabara. Sua criação nos remete a memórias – em sua maioria, únicas - que os livros didáticos de história narram. É comum vermos a história de Magé sendo iniciada com a figura do português Simão da Mota (Nome da principal

⁷² Segundo dados do IBGE (2019), a população está estimada em 245.071 pessoas.

avenida da cidade, inclusive), que no século XVI⁷³ recebeu a doação de uma sesmaria localizada no morro da Piedade, região com forte presença de populações tradicionais (comunidades quilombolas e caiçaras).

As terras mageenses, originariamente habitadas por indígenas, têm fortes marcas dos povos minoritários, ou seja: povos indígenas e quilombolas, sobretudo. A respeito da categoria minoria, é importante ressaltar que:

[...] a categoria minoria pode causar confusão quando referida a grupos de mulheres, negros, indígenas, crianças, população pobre, já que estes representam a maioria. Importante esclarecer que, no discurso hegemônico, minoria dá a ideia de grupo inferior. No entanto, esse conceito na Contemporaneidade vem romper com as questões quantitativas, dando vez às demandas das singularidades dos grupos culturais (PEREIRA, 2016, p.9).

Assim, falar de educação para as relações étnico-raciais nas salas de aulas mageenses, partindo de narrativas locais e das vozes dos sujeitos ordinários do cotidiano (CERTEAU, 1996), representa uma luta pelo fortalecimento das subjetividades dos estudantes, herdeiros de histórias de resistência.

Em Magé, lugar de heróis, tradições e três territórios quilombolas⁷⁴, essa luta se faz urgente. Sim, vivemos e trabalhamos em um grande quilombo e nossa responsabilidade, enquanto profissionais da educação, é assegurar que nossos estudantes se apropriem de suas histórias de maneira afetiva e real. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a instituição de ensino, bem como as instâncias superiores devem garantir que:

A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial, é pois, tarefa de todo educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (p. 16).

⁷³ Segundo Sampaio (1994), a povoação de Nossa Senhora da Piedade foi transformada em freguesia em 1696, e elevada à categoria de Vila em 1789.

⁷⁴ O Quilombo de Maria Conga foi o primeiro território a ser certificado e reconhecido pela Fundação Palmares no ano de 2017. Os Territórios Quilombolas do Feital (Bairro de Piedade/ 1º Distrito) e Kilombá (Bongaba/6º Distrito) tiveram suas certificações no ano de 2018.

No âmbito das políticas públicas, no município de Magé, muito recentemente, alguns passos foram dados com a construção de um dispositivo legal⁷⁵ que inclui a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas nos currículos da Rede Municipal de Ensino. Não obstante, para a superação de culturas e práticas escolares marcadas por lógicas coloniais, reducionistas e segregadoras da diversidade, ainda há ainda muito o que se conquistar.

E concordamos que as experiências instituintes a partir de uma perspectiva histórica baseada na lei federal 10.639/03, favorecem a construção de uma educação de respeito e diálogo com a cultura africana e afro-brasileira. Afinal, o que deve nos orientar é a garantia dos direitos humanos, que como outrora afirmou Boaventura de Sousa Santos (2013), deve partir de uma concepção multicultural, dialógica e solidária.

Caminhos metodológicos: entre histórias e invenções

A infância faz parte da sociedade

CORSARO (1997, p.5)

A Sociologia da Infância (CORSARO, 2005), perspectiva que postula a criança como sujeito histórico, de direitos e com voz competente, se recusa a pensar em uma concepção homogeneizante e passiva da criança. Mas nem sempre foi assim, ou seja, a criança ao longo da história, nem sempre foi reconhecida como ator nas relações sociais. Basta lembrar da expressão iluminista “o homem nasce como se fosse uma tábula rasa”, do filósofo John Locke (séc. XVII). Em outras palavras, a criança é um papel em branco, onde o adulto escreve sua cultura.

Até o final do século XX, a imagem da criança passou por várias reestruturações, sendo ela: um miniadulto, sem fala, enfrentou altas taxas de mortalidade, foi reconhecida com alma pela igreja, foi infantilizada e também subestimada em suas invenções. As imagens narradas fazem parte do trabalho do historiador francês, Philippe Ariès.

⁷⁵ Importante destacar a criação de um núcleo de formação para o ensino das relações étnico-raciais no Município. A COPIED (Coordenação de Promoção à Igualdade Étnico-raciais e Diversidade), no qual uma das autoras deste artigo integra, faz parte de um conjunto de políticas públicas municipais que vêm sendo implementadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento Pedagógico I. A Deliberação CME 006, 15 de março de 2019, por exemplo, é um dispositivo legal que é parte de esforços coletivos de profissionais da educação para a construção de uma educação antirracista na cidade de Magé.

Ariès⁷⁶ (1973) é considerado o pioneiro quando se pensa a história da infância. Segundo Seabra e Sousa (2013), Ariès faz parte de um movimento chamado Nova História, onde a infância começa a ser traduzida como uma construção social. Esse movimento também produz novos olhares sobre os métodos e as linguagens da historiografia, favorecendo apropriações múltiplas para a escrita das histórias, como pinturas, fotos, diários e outros artefatos.

Mas, por que discorrer sobre um pensador francês que narrou uma infância única, de uma específica realidade europeia, você deve estar se perguntando. Porque, como já sinalizado anteriormente, Philippe Ariès, é quem anuncia o sentimento de infância na transição da Idade Média para a Modernidade. Ou seja, a infância passa a ser entendida como construção social, desde os escritos de Ariès.

Não obstante, já no final do século XX, quase três décadas após o postulado de Ariès, uma urgência que se colocava: “Crianças estão merecendo estudos como crianças”, disse Corsaro (1997, p.95). Era o surgimento do que chamamos de Sociologia da Infância, onde os estudos da infância são legitimados como campo científico (SARMENTO, 2005). Diversos e diferentes são os pesquisadores, partindo da Europa, que nos anos 90 se dedicaram a pensar as crianças como sujeitos ativos e criativos, capazes de criar culturas: as suas próprias e as do mundo adulto.

E se, como William Corsaro, concordamos que a infância é parte da sociedade, somos convidados a agir taticamente por caminhos metodológicos que amplifiquem suas vozes, para que junto delas, criemos “artes de fazer” instituindo um novo mundo, a partir de sua própria realidade.

Somos provocados também a refletir sobre a legitimidade e complexidade da criança, não mais sobre suas vozes invisíveis. Mas com as suas vozes que bradam e expressam saberes, dialogando com as diferentes áreas do conhecimento: história, sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, tecnológica e tantas outras. Segundo Pereira (2016, p.28), pensar a

⁷⁶ Autor da produção historiográfica: A Consagrado pela obra: História Social da Criança e da Família na década de 60. Ariès (1978). Ariès, descreveu a infância europeia a partir do século XII, explicitando o sentimento sobre a infância, seu comportamento nas relações sociais e na família. Apesar da grande contribuição no campo da Infância, sua obra sofreu críticas por retratar uma única realidade, a europeia. Desconsiderando as outras infâncias, sobretudo as crianças pobres e de classes populares.

criança a partir do entrelaçamento dessas ciências é conferir-lhe status de um ser social complexo e em devir.

Nesse caminho, onde a criança é um entrelaçamento de ciências, saberes e histórias, a pesquisa etnográfica foi ganhando forma. Segundo Kramer (2002), essa alternativa garante procedimentos metodológicos e estratégias favoráveis às interações adulto e criança (p. 44).

Manuel Sarmiento (2011), pesquisador português das Infâncias, disserta sobre à etnografia na educação. Para o autor,

[...] etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (p. 17).

Outro caminho metodológico adotado, e que converge com a etnografia, foram os Projetos de Trabalho (HERNANDEZ, 1998). Essa metodologia permite a construção de alternativas coletivas, reflexivas e interativas com diferentes saberes, que por vezes estão silenciados no cotidiano.

A professora desta narrativa, entendeu que a organização do currículo por Projetos de Trabalho, tratava-se de uma maneira de fortalecer os protagonismos dos atores daquele cotidiano, evidenciando seus desejos, suas potencialidades, suas dúvidas, percepções sobre si e sobre o mundo. Além de mobilizar a aprendizagem de maneira prazerosa.

Por exemplo, aprender sobre números romanos, pode ser envolvente se dialogados com outros componentes curriculares que não sejam a matemática e sua linguagem técnica. Porque não mesclar a Arte, a Filosofia e a História da África para provocar a curiosidade dos alunos e positivar as relações étnico-raciais?

Pesquisar sobre a biografia de mulheres feministas e perceber a influência das mulheres negras que exerceram protagonismos na sociedade brasileira, pode ser inspirador. Principalmente para as meninas negras. Desenhar em tela sua imagem, com uma diversidade de cores e traços, é uma forma de demonstrar que suas histórias importam.

Um desafio constante para a realização dos Projetos de Trabalho é a superação da fragmentação do conhecimento pela interdisciplinaridade. A razão de ser desse desafio está na forte cultura conservadora das instituições de ensino, onde algumas, ainda insistem em

organizar os alunos na sala de aula sentados em fileiras, onde o professor é tido como detentor do saber e as disciplinas são ensinadas de maneira isolada.

Encontramos em Michel de Certeau (1996), respostas para superar este desafio, visto que sua proposta é inverter perspectivas instituídas com criatividade e táticas, nesse campo estratégico que é a escola. Vale ressaltar aqui, que as ferramentas para enfrentar esse desafio foram variadas: registros em caderno de campo, produção biográficas, exibição de audiovisual, utilização de recursos tecnológicos e digitais.

Muitos foram os saberes, os modos e os artefatos envolvidos para a reinvenção do cotidiano. E reconhecemos que essa reinvenção, só foi possível no tempo da experiência e do acontecimento (tempo também da incerteza), como já afirmava Deleuze (KOHAN, 2002).

Jorge Larrosa (2011) reforça essa ideia, complementando que a experiência está cada vez mais rara. E considerando que vivemos em um mundo globalizado e com uma crescente nas lógicas técnico-científicas, viver experiências plenas, de construção coletiva de saberes artesanais e de afirmação da diversidade humana, é afirmar as vozes e expressões da Infância enquanto potencializadoras de nossa ação transformadora no mundo. Expressões essas, interpretadas como *as artes de fazer* dos praticantes do cotidiano que se movem no campo das estratégicas e com imaginação, ludicidade, simbolismo, criatividade e táticas, reavivam a prece: *Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!*

Reinventando o cotidiano com as *artes de fazer* mediado por histórias que importam

se a produção e a transmissão do saber, na escola, não forem mediados pela particularidade cultural da população negra, as práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão, ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e o do cidadão, para o resto da vida

GONÇALVES (1987, p. 29).

Ao afirmar que a criança é produtora de culturas na relação entre pares e também entre adultos, a Sociologia da Infância, rompe com teorias funcionalistas que outrora a identificaram como reprodutora e condicionada às normas da sociedade. William Corsaro

(2005), inaugura a categoria conceitual chamada Reprodução Interpretativa, onde defende a capacidade de interpretação e transformação que têm as crianças.

Em outras palavras, a expressão Interpretativa é entendida pela forma inventiva e criativa da criança de participar de suas culturas. Já a expressão reprodução, refere-se à sua capacidade para a reprodução da sociedade ou para a mudança social.

Com esse entendimento, Pereira (2016) nos provoca a realizar as seguintes perguntas: qual é a cultura escolar na qual nossas crianças têm sido formadas? Esse meio tem favorecido o reconhecimento de suas subjetividades a partir de suas diferenças? Esse meio tem provocado a inclusão da diversidade étnico-cultural nos espaços educativos e fora deles? Com as narrativas que seguem, vamos respondendo essas e outras perguntas, que podem também ser a de muitos outros docentes.

...fiz uma breve entrevista com os alunos, a fim de entender qual era a origem da negação de sua etnia. Percebi que as crianças ou suas famílias já tinham sofrido casos de racismo, inclusive dentro da escola. Quando comecei a ouvir os relatos dos alunos, surgiu a necessidade de estudarmos sobre a origem do bairro e da comunidade. Foi quando descobrimos que alguns alunos têm origem em uma comunidade Quilombola, próximo à escola e outros alunos são descendentes de pessoas que foram escravizadas. Estas, logo após a abolição da escravatura, se instalaram no bairro, para o trabalho na lavoura e o campesinato (Registro do caderno de campo. BERMUTE, 2019).⁷⁷

O exercício de uma escuta atenta e de observação constantes é fundamental para construir experiências afetivas e com sentido para os discentes e também para nós docentes. Outrora, ouvi dizer que de um óleo quente se faz pipocas. E é justamente a partir da sistematização desses sentidos que foi possível criar estratégias para ampliar as culturas locais e também ressignificá-las.

O óleo quente talvez tenha sido, objetivamente, o fato das crianças não se reconhecerem como negras, terem vergonha de sua cor e sequer saberem que eram oriundas de um território de remanescentes quilombolas⁷⁸. Era visível que tudo isso gerava uma crise de identidade. E foi possível perceber à medida que as crianças se recusavam a pintar seu

⁷⁷ A partir desses dados, procurei a direção e a equipe pedagógica de unidade escolar para falar sobre a ideia do projeto. Tive o aval para iniciar as ações referentes ao projeto “Construindo Identidades”.

⁷⁸ A escola M. Tiradentes fica localizada em um bairro vizinho ao bairro de Bongaba (6º Distrito de Magé), onde existe um território de remanescente quilombola e onde alguns alunos da turma vivem.

autorretrato com cor diferente. Essas percepções provocaram o aprofundamento da discussão.

Com isso, houve a necessidade de realizar um encontro com os pais e responsáveis para apresentar a ideia do projeto que estava nascendo. Isso implicava em evidenciar para eles diferentes questões, como: sobre as narrativas de seus filhos e filhas, as ideias das crianças, a origem de algumas famílias do bairro e também as atividades que seriam desenvolvidas na escola e na/com a comunidade.

Tudo isso, desdobrou em reflexões a respeito da importância de fortalecer as identidades dos estudantes e assim minimizar os preconceitos latentes na turma e na unidade escolar. Essa interlocução com a comunidade de pais e responsáveis foi positiva e dialógica, pois os mesmos abraçaram a ideia, solicitando que o projeto se estendesse a toda escola.

Sem dúvida, o provérbio africano que diz que é preciso uma aldeia para educar uma criança nunca fez tanto sentido. Nunca fez tanto sentido a cultura de pares e intergeracional (SARMENTO, 2005), na produção de relações étnico-raciais mais saudáveis e acolhedoras.

Assim, com a mediação de diferentes atores no processo educativo, as *artes de fazer* docentes e discentes vão ganhando potência. Importante salientar que o projeto se constitui de 10 etapas, que foram sendo construídas de acordo com os indícios e as solicitações das crianças. A primeira atividade foi a construção do documento de identidade, onde foi consolidado a escrita do nome (escrita correta do substantivo próprio, filiação).

Logo em seguida foi construída a árvore genealógica, para trabalhar o sobrenome. Outra criação diferente de tudo que os estudantes já tinham feito foi um acróstico com o primeiro nome. Nele, foi pedido para colocar palavras e símbolos que tivessem a ver com a personalidade de cada um.

Ações envolvendo a literatura infantil também fizeram parte das experiências. Tudo começou com o Piquenique Literário Africanidades – nome dado pelos próprios estudantes, desejo dos estudantes que gostariam de, ao menos uma vez, usar o jardim da escola para ler. Ao ar livre, no jardim da escola, vários títulos infantis sobre a temática racial e equidade foram lidos. Esta experiência aconteceu no mês de abril, em memória ao Dia do livro infantil.

Figura 1. Piquenique literário Africanidades



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A experiência inicial envolvendo a literatura foi crescendo conforme os indícios que os estudantes iam apresentando. Assim, surge a “Hora da leitura”⁷⁹, onde um dos livros adotados foi: *Kiese, história de um africano no Brasil*⁸⁰, que fala da trajetória de um menino que é capturado, ainda criança, em sua aldeia, na África. E que chegando ao Brasil, passa a ser escravizado e tem a sua juventude e vida adulta vivida nas amarras da escravidão.

A partir da leitura desse livro, foi estabelecido conversas sobre História do Brasil-Colônia e Matemática, visto que a obra trata da virada do século. Dessa maneira, a linguagem matemática foi adaptada às atividades por meio dos números romanos.

O trabalho com o conteúdo de matemática teve êxito, afinal de contas, muito distante do que muitos pensam, não é o conteúdo ou o tema que chamará a atenção dos estudantes, mas a forma como ele é tratado. Segundo a historiadora Márcia Guerra (2019), quase todo tema pode ser instigador. O que vai mobilizar a turma é o processo de aprender.

E a organização do currículo por Projetos de Trabalho é um caminho para tal, porque, como falado anteriormente, é uma metodologia que vê no estudante um protagonista que

⁷⁹ Paralelo à “Hora da leitura”, existia o livro itinerante “O amigo do rei”. Cada criança levava para casa, até que toda a turma tivesse lido. Outras obras foram adotadas. Cabe ressaltar que, foram feitos fichamentos de todos os títulos lidos, trabalhando gêneros textuais e sua estrutura, além de trabalhar produção textual, já que os alunos eram estimulados a escrever sua opinião sobre o título lido.

⁸⁰ Kiese. *História de Um Africano no Brasil* (2015). Autor: Ricardo Dreguer. Editora: Moderna.

pensa, interage, se interessa, tem dúvidas, que busca, que pesquisa, que se organiza, que constrói e difunde o conhecimento.

Assim, foi possível desconstruir com as crianças, por meio da literatura, a imagem da monarquia brasileira e de uma sociedade que baseou a sua economia e o seu crescimento em um sistema escravista. Essa descoberta foi impactante para todos, pois acreditavam em uma monarquia glamourosa, baseada nos contos de fadas, de princesas, príncipes, reis e rainhas bondosos.

E se por razões históricas e ideológicas, as diferentes linguagens, sobretudo as orais, ficaram secundarizadas na escola. E nosso papel, enquanto praticantes do cotidiano, é fazer emergir essas linguagens e colocá-las a nosso favor.

Nossa sociedade valoriza muito mais a linguagem escrita por ter na história um apelo forte a cultura grafocêntrica. Não obstante, se sabemos que somos herdeiros de povos africanos e afro-brasileiros, vale reconhecer que estes prezam como valor outros modos de expressão, como a oralidade, a musicalidade, a corporeidade, a ludicidade e tantos outros.

Figura 2: Animais da Savana Africana



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Assim, os princípios afro-brasileiros (TRINDADE, 2013) da musicalidade, corporeidade e energia vital se fizeram presentes por meio do videoclipe da música *África* da Palavra Cantada⁸¹. Entre brincadeiras, danças e cantorias, as crianças sinalizavam na música as palavras, as quais, desconheciam o significado.

As descobertas foram mediadas pela *internet* e por dicionários. Também foi possível trabalhar encontros vocálicos e interpretação de texto. Além de usar a criatividade na hora de colorir alguns símbolos africanos, como animais da Savana⁸², máscaras africanas, formato do continente Africano. Teve até confecção de colares africanos com papelão e apresentação coreografada na roda africana.

Figura 3: As Artes de fazer dos autores do cotidiano



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Outra experiência instigante envolvendo a música, foi a exibição do videoclipe *A carne* de Elza Soares⁸³, onde os estudantes produziram um texto coletivo sobre racismo e

⁸¹ O videoclipe pode ser encontrado no *Youtube* pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>

⁸² Nesse processo, houve discussão sobre animais em extinção e diferentes tipos de biomas. Cada criança escolheu um animal fazendo seu fichamento, nome, habitat e alimentação.

⁸³ O videoclipe pode ser encontrado no *Youtube* pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

preconceito. O título do texto foi “O racismo no Brasil”. Com isso, foram desdobradas atividades envolvendo estrutura de um texto e gêneros textuais.

Em seguida, teve produção acróstico, por sugestão da própria turma, porque gostaram da experiência anterior. A palavra utilizada para o acróstico foi RACISMO. Por meio da música, também foi possível trabalhar a leitura de gráficos, as diferenças entre negros e brancos no que tange ao trabalho infantil, analfabetismo, distorção idade-série, matrículas no ensino superior e vítimas de homicídios.⁸⁴ Cabe ressaltar que as crianças ficaram impactadas com o vídeo e os gráficos, expressando que aquele foi “*um dia triste*”.

Mas reinventar os dias, a partir de nós mesmos, sempre é possível. Afinal, somos herdeiros de homens, mulheres, crianças e idosos que atravessaram o Oceano Atlântico em meio a dores e saudades, mas nem por isso perderam a capacidade de sonhar, cantar, dançar, brincar e refletir.

Figura 4: Telas de Autorretratos em circularidade



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

⁸⁴ Nesse processo, os estudantes construíram gráficos de mapeamento após coleta de dados sobre a quantidade de negros nas famílias da comunidade escolar que concluíram o ensino Fundamental, médio e superior.

E esse amor guardado em mim
 Sou bem capaz de uma nuvem tocar
 Eu vou seguir muito agradecida
 Pelo bom e o ruim dessa vida
 E o principal
 Sou grata por amar quem eu sou
 É que eu sou bonita sim
 E estou aqui

Celie (A Cor Púrpura)⁸⁵

Sim, estamos aqui! Meninas, meninos, docentes e comunidade escolar bradando que nossa história importa. Bradamos também que nossa capacidade de sonhar, cantar, dançar, brincar e inventar, resiste! E com táticas continuaremos anunciando o quanto somos bonitos e capazes de reinventar o cotidiano com nossas artes de fazer.

Desse modo, imbuídos de saberes potencializadores de pertencimento étnico-racial, os estudantes construíram seus próprios autorretratos. E se o autorretrato é uma representação que o artista faz de si mesmo, as crianças tiveram a oportunidade de se retratarem enquanto atores inventivos que são⁸⁶.

Por meio das pinturas é possível perceber a desconstrução de identidades dominantes e também de um fetichismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) que despreza outras formas de beleza que não europeias. E essa reflexão não ficou de fora. Com a transposição didática necessária, após a pintura, foi feita uma roda de conversa, bem descontraída, onde as crianças foram provocadas a falar sobre suas criações.

Importante destacar que elas ficaram mais à vontade em misturar as cores e retratar a cor de sua pele como realmente parece ser. Logo, a narrativa inicial “*não pinto de preto, porque vão achar feio*”, não teve espaço nessa experiência diante do prazer e liberdade que vivenciaram. Como diz Larrosa, foram experiências que os atravessaram, e nós completamos: foram experiências que os tornaram livres.

⁸⁵ Trecho do musical A Cor Púrpura da Broadway. A música “I’m Here”, na sua versão em português foi interpretada pela artista mageense Letícia Soares, que protagoniza a adorável Celie. A história original foi escrita pela autora, poetisa e feminista negra Alice Walker.

⁸⁶ Em uma tela de algodão, usando tinta pva. A partir dessa atividade, foram trabalhadas cores primárias, secundárias e terciárias. Além de texturas, misturas de cores, contorno e sombreamento.

Figuras 5 e 6: Pintura em telas



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 7: Pintura de telas da turma



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A atividade de pintura do autorretrato, respondeu a provocação que justificou esse projeto, que era a falta de representatividade negra de uma turma e também o não pertencimento a uma comunidade com tantas histórias bonitas e que por isso, coloridas e dinâmicas. Se essa ação fosse realizada no início, sem percorrer caminhos reflexivos, ativos, interativos e colaborativos, este projeto não se configuraria como uma grande experiência instituinte.

Um encontro precioso com Paulo Freire na ALERJ

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.
Paulo Freire (1996)

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, sempre soube que a esperança é um ato insurgente, que pequenas resistências constroem liberdades, mesmo que miúdas. No

entanto, para os atores (docente, discentes e comunidade) da escola Municipal Tiradentes, localizada aos Fundos da Baía de Guanabara, essa liberdade era sua maior riqueza.

Pelas mãos da deputada estadual Renata Sousa (PSOL), a professora Kirce Bermute e seus alunos, recebem o 1º Prêmio Paulo Freire da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – Alerj na modalidade Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental.

Figura 8: 1º Prêmio Paulo Freire na ALERJ



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Caminhando para a conclusão...

Aprender com o passado, para transformar o presente e mudar o futuro
Adinkra Sankofa

Iniciamos este artigo, chamando Frantz Fanon para a conversa. Este autor, com tudo o que representa em sua trajetória acadêmica e militância antirracista, nos inspira. A construção de subjetividades outras no espaço escolar, a partir de uma perspectiva histórica baseada na lei federal 10.639/03, tem muita influência de seu pensamento, já que o mesmo defendia não só uma luta de ideias, mas uma luta prática de reinvenção e libertação do ser humano (PEREIRA, 2019).

Figura 9: Conhecendo e produzindo Adinkras

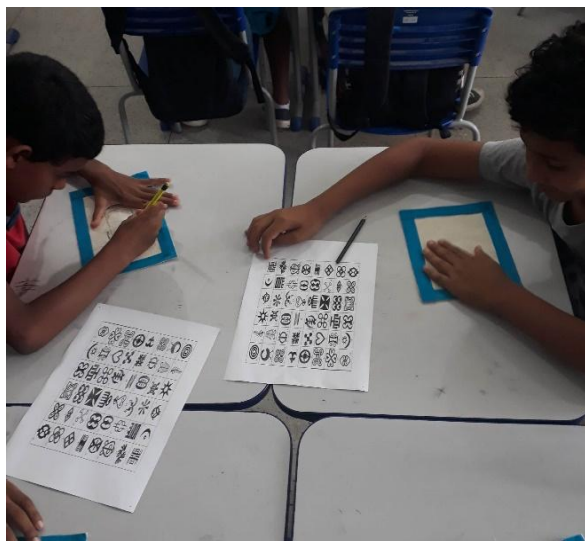


Figura 10: Varal de Adinkras



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (ambas)

As imagens acima, traduzem essas lutas. Nelas, vemos os símbolos africanos Adinkras,⁸⁷ apropriados e reinventados pelos atores do cotidiano. Estes símbolos representam um sistema de escrita pictográfica e carregam ideias sobre respeito, ancestralidade, sabedoria, crenças e comportamentos. Um Adinkra muito conhecido é o Sankofa (representado por um pássaro olhando para trás). Ele representa o desafio da humanidade de aprender com o passado esquecido e negado, para inaugurar um novo presente e sonhar com um futuro diferente.⁸⁸

E é claro que as crianças entenderam o quanto o projeto Africanidades, iniciado no início do ano letivo,⁸⁹ tinha relação com todos esses símbolos e os saberes que carregam. Assim, cada estudante produziu seu Adinkra, justificou sua escolha e presenteou a família. Essa experiência consolidou a participação da família naquele fim de ano letivo, de modo afetivo e simbólico.

⁸⁷ Os símbolos Adinkras, faz parte de um sistema de escrita pictográfica, criados pelos povos Akan, presentes em Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste.

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/adinkras/>

⁸⁸ A professora Kirce, autora deste artigo, fez um vídeo falando sobre os Adinkras e os tempos difíceis que estamos passando. Vem ver! Link: <https://www.facebook.com/1076138872447298/videos/686627035478774/>

⁸⁹ O Projeto Africanidades foi o nome dado pelos estudantes ao projeto do Piquenique Literário.foi uma proposta da Secretaria de Educação para o segundo semestre de 2019.

Dialogar com a Sociologia da Infância, enquanto campo científico, que concebe a infância como objeto sociológico, foi um caminho que se fez necessário por entendermos que as vozes infantis importam na construção de uma sociedade antirracista.

A continuidade deste trabalho no ano de 2020, se sustentou nos princípios já adotados e também em princípios da etnografia longitudinal (CORSARO, 2005), no sentido de dar continuidade ao processo acompanhamento dos estudantes na transição para o 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Delgado e Muller (2005, p. 171), a etnografia longitudinal é recomendada por William Corsaro como o método ideal para documentar as associações, envolvendo crianças em suas culturas e focalizando os períodos de transição da vida delas.

E como acreditamos que teorias funcionam como lupa para enxergarmos melhor o cotidiano, compartilhamos a seguir flashes das primeiras semanas do ano de 2020. Era o início do mês de março, onde se comemora o Mês da Mulher e também da Luta Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial⁹⁰. Foi solicitado aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres sobre feministas brasileiras. “Curiosamente”⁹¹, doze crianças levam biografias de Maria Firmina dos Reis, outras crianças levaram biografias, das mais variadas, não menos importantes que a de Maria Firmina. São elas: Conceição Evaristo e Daiane dos Santos e Maria da Penha. Abaixo, compartilhamos narrativas infantis (palavras e imagens) que expressam os rituais de passagem (com uma nova compreensão sobre identidade negra) não só das crianças, como das culturas escolares (DELGADO e MULLER, 2005, p. 171).

Eu escolhi a Maria Firmina porque ela foi professora. Porque ela é negra.
Por isso escolhi ela.
(Narrativa infantil – autora: Geovanna Alves)

Eu escolhi a Maria Firmina dos Reis porque ela escreveu um romance. Ela
foi a primeira romancista brasileira.
(Narrativa infantil – autor: Bruno Caillon)

⁹⁰ As escolas municipais rememoram o Dia 21 de março (Massacre de Shaperville), como um passado que não pode se repetir. Ao longo do mês de março, acontecem ações nas escolas inspiradas na Campanha estadual “21 Dias de Ativismo Contra o Racismo”.

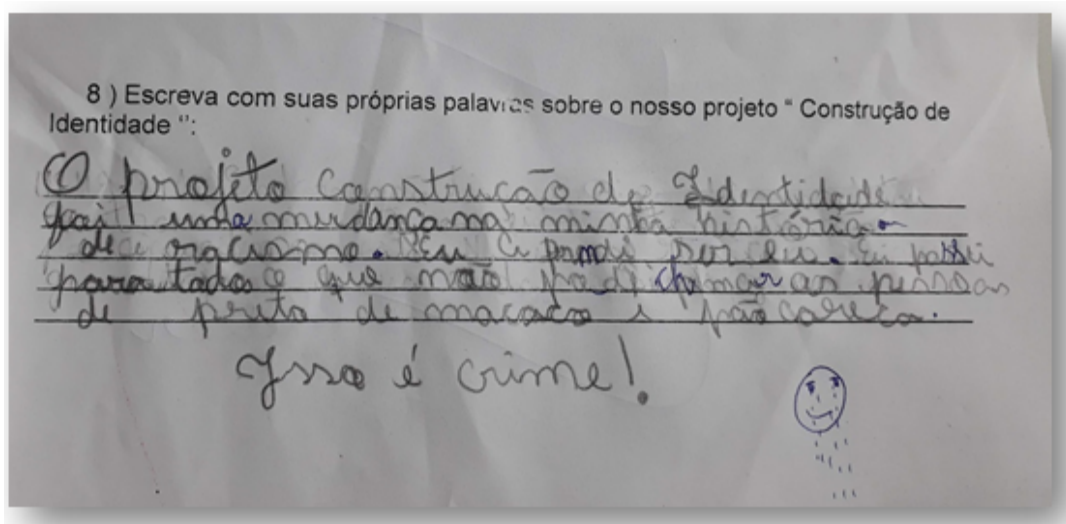
⁹¹ Vale ressaltar que a solicitação foi uma pesquisa sobre mulheres, brasileiras, ativista dos direitos da mulher.

Figura 11: Varal “Mulheres Africanas”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 12: Avaliação de um dos estudantes sobre o projeto



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

As ações do projeto, bem como as perspectivas futuras, tornam-se potentes à medida que as parcerias com outros atores e instituições foram sendo construídas, pois desde

o início ficou entendido que a esfera individual é insuficiente. O fortalecimento das redes de apoio será sempre uma tática inteligente dos praticantes do cotidiano.

Assim, uma aproximação com a Universidade foi realizada por meio de um Projeto de Extensão do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/IFCS)⁹². O grupo Rodas de Filosofia e Transculturalismo teve como objetivo inicial gerar suporte epistêmico e reflexivo para os professores da unidade escolar. Posteriormente, a proposta buscou alcançar o público infantil com oficinas envolvendo os valores afro-brasileiros já mencionados aqui.

Esses movimentos foram e têm sido muito importantes para todos: estudantes, professores, profissionais da escola e comunidade escolar. Importante porque o desejo dos pais e responsáveis estava sendo alcançado – lembra que eles desejaram que as ações do projeto alcançassem toda a escola?

Importante para as crianças que se reconheceram enquanto autoras de histórias reais e também se perceberam lindas nas suas diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Importante para os docentes da escola que estão sendo alcançados com lógicas mais inclusivas da diversidade. E tendo a oportunidade de refletir e dialogar sobre uma educação antirracista em seus percursos formativos⁹³.

É importante para a professora que ousou com suas táticas e junto de seus atores, romper com a solidão que muitos docentes enfrentam quando assumem a responsabilidade de lutar contra o racismo estrutural por meio de sua prática educativa.

Na verdade, todos nós ganhamos. Porque os sentidos do fundamento tradicional africano *Ubuntu* (Eu sou porque nós somos), se fizeram presentes em cada experiência, por meio de uma ética, onde a solidariedade e diálogo foram constantes. Por isso, dedicamos essa escrita às nossas crianças, às crianças pretas e da periferia. A esse momento de resistência e encontros com as táticas dos praticantes da escola Tiradentes, nós dedicamos a todas as crianças que tiveram suas vidas interrompidas pela violência de um Estado genocida. Por isso, bradamos: **Vidas Negras Importam! Todas as Vidas Importam!**

⁹² Essa aproximação foi por meio dos diálogos que a professora autora realizava com o grupo, visto que este fez parte de seus caminhos de formação enquanto filósofa formada pela UFRJ.

⁹³ Por meio de um projeto institucional junto a Secretaria de Educação de Magé, representado pela COPIED (Departamento Pedagógico I), o grupo Rodas de Filosofia, coordenado pelo professor Fernando Santoro e Marli Azevedo tem ampliado as interações com os docentes, para além das oficinas com as crianças, neste ano de 2020.

Referências

BERMUTE, K. C. **Notas de Campo**. Arquivo pessoal. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

BITTENCOURT, M. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Revista Polêmica**. v. 11, n. 2 (2012). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/issue/view/245>. Acesso em: 20 de março de 2020.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1996.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 464, maio-ago. 2005.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F.. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FANON, F.. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: 1983.

FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. A. O.. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

GUERRA, M.. Como provocar o gosto por aprender? **Material de divulgação das editoras Ática, Saraiva e Scipione. E-docente**: 2019. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/como-provocar-o-gosto-por-aprender-marcia-guerra/>. Acessado em: 14/04/2020.

HERNANDEZ, F.. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados gerais do município de Magé**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage>. Acesso em: 29/03/2020.

KOHAN, W.. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Revista Educação & Realidade**. v. 27, n. 2 (2002) Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25922>. Acessado em: 14/04/2020.

KRAMER, S.. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acessado em: 14/04/2020.

LARROSA, J.. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/SC, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas/SP: Editorial Psy II, 2007.

MOREIRA, R. DOMINICK, R. COARACY, L. CRUZ, L. A Aleph em revista: uma estrada eletrônica. **V CEDUCE**. 28 a 30 de Junho de 2018. Anais:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA2_ID1329_03062018175520.pdf. Acesso em 29/03/2020.

NASCIMENTO, A.. **Oitenta anos de Abolição**. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1968.

OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 20 de março de 2020.

OLIVEIRA, I.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e seus métodos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a02v2898.pdf>. Acessado em 12/04/2020.

PEREIRA, S. D.. **A Questão Étnico-racial a partir do meu olhar sobre o olhar da criança**: promovendo experiências instituintes. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2018.

PEREIRA, S. D.. A Questão Étnico-racial a partir do olhar da criança: a inclusão da diversidade por meio de experiências escolares instituintes. **Dissertação de Mestrado**: 2016. Disponível em:
<http://cmpdi.uff.br/2016-2/>. Acessado em: 13/04/2020.

PEREIRA, S. D.. A Questão Étnico-racial, perspectivas teóricas críticas e processos educativos em diálogo. **Revista Novamerica**. Nº 165 * jan-mar/2020. Disponível em:
<http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1503>. Acessado em 14/04/2020.

SAMPAIO, A. C. J.. Magé na Crise do Escravismo. Sistema Agrário e Evolução Econômica na Produção de Alimentos (1850-1888) **Dissertação de Mestrado**: 1994. Disponível em:
<https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/538/projeto/Dissert-antonio-carlos-juca-de-sampaio.pdf>. Acessado em: 13/05/2020.

SANTOS, B. de S.. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez, São Paulo: 2013.

SARMENTO, M. J.. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>.

SARMENTO, M. J. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011.

TRINDADE, A. L. (org.) **Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

Data do envio: 15/04/2020

Data do aceite: 01/07/2020.



PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

**A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E O CASO DA POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**PARTICIPATION OF THE CIVIL SOCIETY AND THE CASE OF THE BRAZILIAN
NATIONAL POLICY FOR SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE EDUCATION
PERSPECTIVE: REFLECTING ON TEACHERS' EDUCATION**

Manoella Senna⁹⁴

Mônica Pereira dos Santos⁹⁵

Lidiane Moraes Buechen Lemos⁹⁶

Resumo

O presente artigo pautou-se na questão: como vem se organizando o campo da educação especial na perspectiva da inclusão em educação à luz da proposta de “atualização” por parte do governo federal brasileiro, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Apresentamos um breve panorama do campo da educação especial, seguido da discussão sobre políticas nacionais e internacionais que embasam essa modalidade de ensino. Discutimos que as propostas com relação à atualização da atual PNEEPEI, apresentam-se como um retrocesso para o campo da inclusão em educação, tendo em vista a ausência de diálogo e participação da sociedade em sua elaboração. Além disso, foram apontados alguns desafios para a formação de professores para esse campo.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão em Educação. Políticas de Inclusão.

Abstract

This article focused on the question: how has the field of special education been organized in the perspective of inclusion in education in the light of the proposal of "updating" the National Policy of Special Education in Perspective of Inclusive Education by the Brazilian national government,? We present a brief overview of the field of special education followed by a discussion of the national and international policies that underlie this modality of teaching. We argue that the proposals regarding the “updating” of the current PNEEPEI were being perceived as a step backward to inclusion in education, in view of the absence of dialogue and

⁹⁴ Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestra em Educação (PPGE/UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Orientadora Educacional na Associação Educacional Garriga de Menezes. Email: manoellasenna@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4656-0359>.

⁹⁵ Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação/Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: monicapess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-7804>.

⁹⁶ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: lidianeuechen@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5730-8709>.

participation of society in its elaboration, to say the least. In addition, some challenges for teacher education for this field were pointed out.

Keywords: Special Education. Inclusion in Education. Inclusion Policies.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo principal realizar uma análise circunstanciada de uma questão da educação contemporânea, dentro da temática da educação especial, apresentando uma reflexão acerca da participação da sociedade na proposta de reformulação da PNEEPEI tendo em vista seus desdobramentos para a formação de professores. Para tanto, nos pautamos em algumas questões que nortearão nossas reflexões: como vem se organizando o campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva à luz da proposta de “atualização”, por parte do governo, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008)? Quais processos e movimentos têm sido costurados nesse campo? Como tem se dado a participação da sociedade civil e da universidade nesses processos? Quais os desafios para a formação de professores no que tange a esse campo?

Com o intuito de discutir as questões apresentadas, como objetivos específicos esse artigo se propõe a: apresentar um breve panorama do campo da educação especial; apresentar e discutir sobre as políticas internacionais e nacionais que embasam essa modalidade de ensino nacionalmente, demonstrando os embates e lutas deste campo que têm sido citados e travados na contemporaneidade; refletir sobre a participação da sociedade, discutindo alguns desafios para a formação de professores no que tange à educação especial.

A escolha pela discussão da temática da educação especial baseia-se em três pontos. Primeiro, destacamos a importância dos movimentos políticos e as disputas existentes em seu campo que proporcionam debates com relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola. Ao longo dos anos, vimos observando a força de movimentos da sociedade (famílias, associações de caráter filantrópicos-assistenciais, profissionais e pesquisadores do campo) na construção e modificação das políticas que orientam as ações com relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular, demonstrando que sua participação nesse processo tem trazido contribuições fundamentais para o campo da educação especial (PLETSCH, 2014).

Além disso, o campo da educação especial, como qualquer outro, apresenta nuances que o faz, por vezes, em termos de culturas, políticas e práticas, apresentar-se ora em avanços, ora em recuos. Isso porque, tendo em vista as diferentes posições (teóricas e práticas) de como deve se organizar essa modalidade, as lutas que ensejam o processo de construção de políticas educacionais são inúmeras, e representam interesses políticos governamentais, interesses das famílias, dos educadores e pesquisadores da área. Outro motivo para a escolha deste tema foi o movimento do Ministério da Educação, ainda no governo Temer, em 2018, de realizar mudanças na atual política nacional que rege a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e que tem promovido posicionamentos, principalmente o de pesquisadores sobre a temática, com preocupações de que tais mudanças levem a retrocessos relativos à inclusão de alunos com deficiência, ou seja, que desfaçam conquistas já estabelecidas no campo.

No que tange ao campo da formação de professores, vale destacar que nos situamos na argumentação apresentada por Saviani (2007) e Cruz (2012), de modo a reforçar a importância do debate epistemológico da pedagogia e da formação de professores. Isso porque quando pensamos no campo da educação especial, também há disputas sobre como deva ser a formação do professor, seja ele da sala de aula comum ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formado em nível de graduação ou de especialização, disputas essas importantes para a compreensão e formação na área, e para tanto, nos basearemos também em Santos, Santiago e Melo (2015; 2019).

Breve histórico: educação especial e inclusão em educação

De acordo com Kassir (2012), falar sobre educação especial no Brasil pressupõe falar de desigualdade e diversidade, já que o Brasil, ao mesmo tempo que tão vasto e diverso, tem um histórico de uma grande maioria da população sem acesso a condições de vida minimamente satisfatórias. Até meados do século XX, no conjunto de populações marginais (condições de vida e de pobreza) encontravam-se também pessoas com deficiências. Inicialmente, ligados a uma visão médica e, portanto, clínica, os atendimentos a essa população eram feitos por iniciativas particulares isoladas, já que o Estado parecia se omitir dessa função. Em termos de atendimentos educacionais, havia forte movimento de

patologização e separação dos alunos por características, usadas para lhes justificarem rótulos como “anormais” (PLETSCH, 2014; KASSAR, 2012).

Entre os anos 50 e 90 foi crescente o movimento de iniciativas oficiais no âmbito nacional com relação ao atendimento das pessoas com deficiência em termos de educação, ao encontro da também crescente força dos movimentos da sociedade (família e instituições filantrópicas). Neste período apareceram as campanhas nacionais e foram criadas secretarias para o acompanhamento no país da educação desse grupo. Embora em termos de políticas públicas o movimento do governo tenha sido fundamental, destacamos a importância do movimento de instituições como Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) já que:

[...] o surgimento dessas entidades teve papel decisivo na constituição da área da Educação Especial [...] Com efeito, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública o que obrigava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais (PLETSCH, 2014, p.74).

Segundo Kassar (2012), a partir dos anos 90, principalmente, a educação no país passa por um movimento de universalização em termos de matrículas. Nesse momento, as matrículas dos alunos público alvo da educação especial crescem também (classe especial, escola especial, escola pública ou privada). Políticas internacionais e nacionais voltam seus olhares para grupos antes excluídos, demandando mudanças nas práticas educacionais e um olhar atento às diferenças e à diversidade. Ao público alvo da educação especial foram elaboradas políticas educacionais que orientam o país, conforme discutiremos na próxima seção do artigo.

Nesse sentido, observamos uma mudança de paradigmas com relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência no país. Inicialmente havia um movimento de total exclusão, no qual marginalizadas, as pessoas com deficiência não eram percebidas com os mesmos direitos das pessoas chamadas “normais”. Após movimentos isolados de iniciativas particulares e movimentos governamentais, pessoas com deficiência começaram a frequentar o ambiente escolar, porém, em uma perspectiva, ainda, bastante segregadora, na qual os atendimentos eram feitos separadamente, em ambientes especiais.

Com as lutas e movimentos, essa visão segregadora foi substituída por uma visão de normalização e padronização que compreendia a necessidade de todos estarem juntos na

escola, chamada de integração. Desse modo, as pessoas com deficiências foram integradas à escola comum. Porém, tal fato não se mostrou ainda consistente, já que estar junto na mesma classe não representa necessariamente que todos estão aprendendo e participando como se busca, por exemplo, em uma perspectiva de inclusão. Nesse sentido, a visão de inclusão em educação foi ganhando força e demonstrando a importância do olhar para as diferenças e para a diversidade, considerando as especificidades de cada sujeito.

Segundo Santos (2002), embora diferentes em termos conceituais, tanto a educação especial quanto a inclusão em educação (com prefere chamar educação inclusiva) não devem ser separadas, mas sim compreendidas como partes de um mesmo processo histórico. Para a autora, os conceitos de integração e inclusão, respectivamente, vêm de um mesmo processo de lutas de pensar o direito à educação para todos. Com a Declaração de Salamanca, para Santos (2002), houve uma redefinição da educação especial, em termos de seu alunado e também de foco de ação, que passou a contemplar um olhar para aqueles que porventura estivessem passando por uma barreira à aprendizagem e/ou à participação, além de compreender a necessidade da mudança na organização do ambiente escolar para adequar-se às necessidades dos sujeitos e não ao contrário.

Alguns tempo depois, entretanto, a autora entendeu que sua análise acerca desta Declaração esteve equivocada. Em primeiro lugar, ela tem defendido inclusão em educação como um processo que, no curso da história da educação, não se constituiu em continuidade, mas em ruptura de um paradigma que defendida a ideia de que cada sujeito, para conviver com todos, deveria, primeiro, estar “pronto” - o que justificava a existência de instâncias anteriores à escola de todos (como, por exemplos, classes e escolas especiais) para alguns frequentarem até que atingissem tal “prontidão”, que nunca chegava.

Deste modo, e em segundo lugar, ela passa a argumentar que os efeitos da Declaração de Salamanca foram muito mais no sentido de manter o “pool” da Educação Especial como forma paralela de educar (e muitas vezes, apenas prover assistência) às pessoas com deficiência no sistema escolar do que, efetivamente, promover a inclusão).⁹⁷ Este pensamento converge com a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, segundo a qual:

⁹⁷ SANTOS, s/d, em afirmação oral feita em reunião de trabalho do grupo de pesquisa que fundou e coordena, o LaPEADE.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Por educação especial, portanto, compreendemos, assim como a política, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e que por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Trata-se, assim, de estratégias, conhecimentos e ações para atender aos alunos com deficiência, promovendo sua aprendizagem e participação na rede regular de ensino.

Nesse sentido, vale mencionar também que compreendemos inclusão em educação com um processo cujo princípio básico é buscar “a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes, ao máximo” (SANTOS & PAULINO, 2008). Inclusão, portanto, diz respeito a colocar valores e acordos em prática que busquem sempre a participação e aprendizagem de TODOS, independente de grupos, considerando as dimensões complexas e dialéticas existente nesse processo. Compreendendo que inclusão e exclusão são processos intrínseca e dialeticamente conectados, entendemos que inclusão, assim, não é um estado final que um dia se poderá alcançar, pois sempre existirá exclusão no mundo em que vivemos, cujos pilares – por ser um mundo de base funcional capitalista – são os da exclusão (SANTOS, 2008; 2013).

Embora desde 2008, nacionalmente, tenhamos uma política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tal fato não significa que esse processo não apresenta embates. Há, ainda, aqueles que lutam pela educação em classes e escolas especiais, defendendo que para determinadas deficiências esta é a única solução, enquanto há aqueles que lutam por um processo de inclusão de todos nas salas de aula regulares, apesar das dificuldades existentes na organização dessa modalidade em todos o país (ligadas a infraestrutura, investimento, formação inicial e continuada, entre outros). A respeito dessas disputas do campo é que precisamos nos atentar, pois o desenvolvimento das políticas educacionais muitas vezes reflete essas lutas e divergências de opiniões, permitindo brechas

que podem, por vezes, trazer retrocessos no que tange ao processo de inclusão, como discutiremos na próxima seção.

Contexto das Políticas: educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Para o processo de construção da educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva, existem algumas políticas importantes que vêm orientando as práticas educacionais. Essas políticas, consideradas como marcos legais, são de cunho internacional e/ou nacional e foram desenvolvidas em contextos de lutas e disputas políticas e sociais, refletindo os interesses das agendas de governos e da sociedade de seus tempos e espaços.

Em termos internacionais tem-se como referência a Declaração Mundial de Educação Para Todos, lançada em 1990, na Conferência de Jomtiem, na qual a educação é promulgada como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Diversas foram suas metas (em forma de 10 artigos), dentre elas, destacamos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, colocando todas as pessoas em condições de aprender; propiciar meios adequados de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover equidade (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994), citada anteriormente, traz a ligação entre inclusão e necessidades educacionais especiais, fortalecendo seu processo e redefinindo papéis entre sujeitos e ambiente escolar. Isso porque a Declaração compreende que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (...) crianças deficientes, super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994, p. 3).

Por meio da Declaração de Salamanca fica clara, ainda, a posição de que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades e ou diferenças, sendo papel da escola reconhecer e responder às diversas necessidades com currículos apropriados, estratégias, recursos e arranjos organizacionais (UNESCO, 1994). Defende-se, neste documento, a importância de escolas com orientações

inclusivas tanto para o movimento de minimização de atitudes discriminatórias quanto para o de potencialização de comunidades mais acolhedoras.

Especificamente para a educação especial, a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) também representam marcos importantes para o público alvo dessa modalidade. Ainda que a Declaração de Salamanca deixe claro o objetivo de uma educação de qualidade para todos, considerou-se necessário, para o público da educação especial, especificar e reforçar que pessoas com deficiência têm o mesmo direito das demais pessoas, não podendo, portanto, ser excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência. Ao passo que parece um retrocesso retomar tais questões em novo documento especificando apenas um grupo (reforçando a ideia da deficiência), é preciso compreender que fez e faz-se necessário essa luta por parte deste mesmo grupo, haja vista as inúmeras facetas excludentes as quais enfrentaram e enfrentam quando se fala do ensino regular.

Nacionalmente, a educação especial em uma perspectiva de inclusão é respaldada pela própria Constituição de 1988, que aponta em seu artigo 6º a educação como direito social e, portanto, de todos. No artigo 208, esta ideia é retomada, especificamente pensando o público alvo da Educação Especial, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Além disso, é respaldada pela Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que denomina educação especial como modalidade da educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tendo os sistemas de ensino que assegurar currículos, métodos, recursos e técnicas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos. Também na LDB (BRASIL, 1996) reforça-se a necessidade de formação especializada aos professores que atuam tanto no AEE quanto nas classes comuns, de modo a garantir a inclusão desses alunos no ensino regular.

Em um contexto de reconhecimento das diferenças e da diversidade na educação, assim como dos movimentos históricos políticos e sociais de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, trouxe um contexto das políticas educacionais, nacionais e internacionais, que embasam a educação especial e o processo de inclusão em educação, assim como um diagnóstico sobre o campo em termos de matrículas, formação de

professores, acessibilidade arquitetônica. Objetivando acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, a política orienta os sistemas educacionais a garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

A respeito do Atendimento Educacional Especializado, ele é definido como atendimento complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Nesse sentido, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p.11). Desse modo, o AEE, de acordo com o Decreto 7.611 de 2011, desenvolve-se nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são dotadas de equipamentos, materiais didáticos e recursos pedagógicos para o atendimento desse alunado.

Vale destacar, ainda, que a atuação do professor na educação especial, de acordo com a política nacional, prevê formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esse requisito em termos de formação, demanda aos sistemas de ensino, investimentos capazes de suprir as necessidades dos educandos. A discussão com relação à formação especializada desses professores não é escassa.

Kassar (2012), por exemplo, questiona se, passados anos de processos e lutas em relação à educação das pessoas com deficiência, não estaríamos, ainda, com os mesmos problemas no que se refere à formação dos profissionais especializados e, portanto, ao atendimento desse público? A autora argumenta, ainda, que o histórico de exclusão, descaso e exploração que caracterizam a educação no Brasil impede de distinguir efetivamente se os problemas escolares decorrem da especificidade dos alunos com deficiência (questões de fato da educação especial) ou se constituem-se como problemas de toda a educação brasileira. Desse modo, falar em formação especializada para esse campo requer compreender antes a formação de professores em geral. Mantoan (2002, s/p.) já defendia também que para o

processo de inclusão, “mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular”.

Santos (2013), por sua vez, a partir da perspectiva omnilética de inclusão em educação, nos permite analisar o fenômeno formação de professores, seja inicial ou continuada, como um processo em que culturas, políticas e práticas de participação e aprendizagem se relacionam dialética e complexamente. Com outras palavras, a partir da perspectiva omnilética, poderíamos pensar a formação de professores para inclusão como um processo que depende do entrelaçamento e ressignificado ao mesmo tempo multidimensional e contraditório de crenças, acordos e ações, que envolvem olhares de variados sujeitos, grupos, instituições.

Por exemplo, essa perspectiva nos levaria a pensar políticas de formação continuada para professores que já estão nas redes federais, municipais, estaduais que contemplem um olhar ao mesmo tempo uno e múltiplo, ao mesmo tempo para diferença e para a diversidade, ao mesmo tempo para uma igualdade e para a equidade, que reconheça a complexidade e a dialeticidade existentes nesse processo que é a luta contínua pela redução de barreiras à aprendizagem e à participação, ou seja, pela inclusão. Processo infundável que compreende, ainda, a subjetividade existente, que deve ser considerada quando pensamos a dialética inclusão/exclusão, como nos aponta Sawaia (2014).

Tais autoras nos permitem refletir sobre a importância da formação continuada e das demandas em termos de uma educação para pensar as diferenças e a diversidade, já que a ideia de “não estar preparado” ou “não ter tido formação para isso” tem sido muitas vezes utilizada por professores e diretores para justificar o não atendimento de qualidade ao aluno com deficiência. Compreendendo a importância de uma educação que não reforce a ideia das deficiências, mas que potencialize as conquistas e que garanta aprendizagem e a participação de todos, quando defendemos que somente com a formação especializada poderá dar conta de um atendimento com qualidade, encontramos-nos em um embate, dialético e complexo.

Ora, se buscamos um olhar que contemple as diferenças e a diversidade, porém, que não as use para discriminar e/ou diferenciar, como pensar o ensino desses alunos? Seria, portanto, uma saída, uma formação inicial e continuada que contemplasse aspectos tanto das diferenças quanto da diversidade? Ou seja, “preparando” os professores para atuação em

contextos educacionais multifacetados, complexos e dinâmicos, fazendo-os compreender que as diferenças e a diversidade devem ser consideradas para potencializar e individualizar o ensino, porém, sem segregar e discriminar o aluno?

Algumas dessas questões apontadas esbarram na formação inicial dos professores (hoje oferecida em sua maioria nos cursos de Pedagogia, mas também nas demais licenciaturas) e na sua formação continuada. Nesse sentido, defendemos uma formação de professores (seja inicial ou continuada) que seja para a diversidade, compreendendo a importância da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas que, ainda que em relação constantemente dialética e complexa, lutem pela eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de todos (SANTOS, 2008; 2009), por meio do diálogo entre teoria e prática, compreendendo que teoria e prática são aspectos distintos, mas que se complementam em relação um ao outro (SAVIANI, 2007, b), e ainda, que:

[...] a prática social constitui-se no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação, e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática (CRUZ, 2012, p. 156).

Nesse sentido, argumentamos por uma formação de professores para o enfrentamento dos desafios da educação para a diversidade e para a diferença em um diálogo profícuo entre teoria e prática, reconhecendo a interrelação entre elas. Como Santos, Santiago e Melo (2018) apontamos para a necessidade de uma formação, portanto, que desperte:

[...] potencial protagonista da ação docente para a elaboração de estratégias pedagógicas próprias, que, intencionalmente, promovam o debate, a identificação e a valorização das diferenças, assim como a eliminação das barreiras à inclusão em educação (p. 14).

Voltando ao embasamento das políticas educacionais para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2015 foi lançada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, - (BRASIL, 2015), que visa assegurar e promover condições de igualdade e cidadania às pessoas com deficiência. Para a educação,

esta Lei, dentre suas orientações, reforça a não discriminação das pessoas com deficiência e seu direito à educação, a oferta de profissionais de apoio escolar, a formação e disponibilização de professores para o AEE.

Apesar de defendermos a construção – desde o chão da escola – de uma cultura de inclusão, pela qual concepções de acolhimento e participação devam perpassar as práticas educacionais, sabemos que por vezes, essa cultura também pode ser fruto de uma política maior, já que prerrogativas legais podem impor determinadas situações. No caso da LBI, ela tem provocado mudanças nas práticas das instituições de ensino, principalmente as particulares, no que tange à matrícula dos alunos com deficiência. Embora outras leis, citadas aqui, já preconizassem a matrícula desses alunos na rede regular, os casos de exclusão e não aceitação de matrícula, por exemplo, não foram poucos ao longo dos anos. Com essa Lei, especificamente, o que mudou foi a forma de responsabilização/criminalização na figura do gestor escolar, impactando, portanto, nas práticas das escolas em “aceitar” esse aluno.

Dessa forma, percebemos que a LBI veio complementar um movimento (de matrícula dos alunos com deficiências no ensino regular) que segundo Mantoan (2018) se formou a partir, principalmente, da PNEEPEI (BRASIL, 2008):

Os dez anos de vigência da PNEEPEI foram essenciais para que as famílias, que antes só buscavam as escolas e classes especiais, passassem a matricular seus filhos com deficiência nas escolas comuns. Isso desestabilizou dirigentes e muitos profissionais de instituições especializadas (além de outros interessados) que se recusaram, ao longo dessa década, a abrir mão da escola especial e de outros locais de segregação para a formação (ad aeternum) de pessoas com deficiência (MANTOAN, 2018, p. 10).

Vale destacar que outras políticas mais específicas no campo da educação especial (como por exemplo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.7664/2012, conhecida como Lei do Autismo) e o próprio Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014) – que tem em sua Meta 4 a proposta de universalizar até 2024 o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular, da população de 4 a 17 anos, público alvo da educação especial - também são importantes marcos para o campo da educação especial na perspectiva da inclusão.

Discussão sobre a proposta de mudança: educação especial não mais na perspectiva de inclusão?

Em abril de 2018, durante uma reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, do Ministério da Educação – MEC) junto a um pequeno grupo de representantes de entidades voltadas a pessoas com deficiência e técnicos do MEC, foi divulgada, por meio de uma apresentação de slides, uma proposta de atualização da PNEPEI (BRASIL, 2008). Sobre essa proposta, grupos de pesquisadores e professores engajados nos processos de inclusão manifestaram-se por meio de textos e outros movimentos, pontuando algumas questões.

Dentre as manifestações, foram feitas notas de repúdio como a da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), abaixo-assinado e elaboração de documentos escritos expondo comentários/críticas acerca da proposta do MEC, como o documento organizado por Maria Tereza Eglér Mantoan, professora doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

No documento organizado por Mantoan, as autoras que com ela escreveram o texto (Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra e Meire Cavalcante) fizeram uma análise dos slides apresentados na reunião da SECADI, com o objetivo de dar subsídios para o debate sobre a atualização da política, defendendo primeiramente que:

[...] qualquer proposta de alteração dessa importante e inovadora Política só venha a ser apresentada, em forma de texto-base em consulta pública, após interlocução democrática com todas as esferas, entidades e pessoas interessadas e envolvidas com a educação inclusiva (MANTOAN, 2018, p. 4).

Isso porque, segundo as autoras, somente com slides e sem um debate democrático com a presença das esferas da sociedade envolvidas não se pode fazer qualquer tipo de modificação. A argumentação das autoras é de que não houve um texto formal (haja vista apresentação em forma de slides) e de que não houve discussão profunda, caracterizando processos não democráticos de tomada de decisão acerca do tema, não tornando, portanto, um processo que possa ser legitimado pela sociedade. Em resposta à postura do Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência, que criticou o documento elaborado pelas autoras, Claudia Dutra (que fora Secretária da Educação Especial/MEC, de 2003 a 2013), escreveu um

texto que circulou pelas mídias e redes sociais, pontuando a falta de discussão sobre o “aprimoramento” da política.

Um fato grave, pois é sabido que tal proposta não é fruto da ampla discussão. E não adianta dizer que ir contra essa consulta pública fragiliza a democracia, quando o instrumento é usado como farsa para legitimar uma proposta que não teve interlocução com as posições divergentes (DUTRA, 2018, n.p)⁹⁸

A respeito dessa falta de debate, a ANPEd, com representação do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15) também se pronunciou, por meio de uma nota de repúdio:

[...] considerando o baixo índice de representatividade e aprovação popular do Governo Michel Temer; o fato desse governo estar no período final de seu mandato; estarmos em um ano eleitoral para Presidência da República, Congresso Nacional, Governos Estaduais e Assembleias Legislativas dos Estados da Federação, consideramos inapropriado e ilegítimo que uma revisão/atualização da Política de Educação Especial seja realizada nesse momento. Face ao exposto, a ANPEd repudia qualquer iniciativa de revisão da política de educação especial neste governo (ANPEd, 2018, n.p).⁹⁹

Outro argumento por Mantoan (2018) a respeito do movimento de “aprimoramento” na política, presente no documento, é que uma atualização seria desejável apenas se um estudo de monitoramento e/ou avaliação dos dez anos de implementação da política fosse realizado, comprovando real necessidade de atualizar ou modificá-la. Tendo em vista que não foi anunciado nenhum tipo de monitoramento e/ou avaliação das diretrizes da política, tal “atualização” pode ser considerada mais uma reforma, rasa e com dados pouco reais, comprometendo um avanço que foi dado com relação ao processo de inclusão na rede regular das pessoas com deficiências ao longo desses dez anos da PNEEPEI.

No documento com as críticas sobre a atualização da política nacional da educação especial aos slides da SECADI, onze foram os tópicos que as autoras desenvolveram seus argumentos a favor de um debate amplo e com participação de toda a comunidade envolvida no processo de inclusão, sendo eles: 1) Sobre a alegação de que a PNEEPEI não estaria de acordo com a lei; 2) Sobre o conceito de “Deficiência = AEE”; 3) Sobre a formação de professores de AEE; 4) Sobre Educação Especial e AEE; 5) Sobre as atribuições do professor de

⁹⁸<https://www.viomundo.com.br/denuncias/claudia-dutra-detona-postura-de-conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia.html>

⁹⁹<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>

AEE; 6) Sobre a definição de Educação Especial; 7) Sobre a alteração do público-alvo da Educação Especial; 8) Sobre a “identificação” do público-alvo da Educação Especial; 9) Sobre a família e o direito da criança à educação; 10) Sobre a metodologia do trabalho de AEE; 10) Sobre “resultados de aprendizagem”. Na exposição e argumentação de cada item, retirados dos slides apresentados pela SECADI durante a reunião de atualização da política, as autoras pontuaram a falta de informação e definição de alguns termos importantes para o processo de inclusão e que já foram desenvolvidos e garantidos na PNEEPEI. Deixar brechas e possibilidades para diferentes interpretações é um risco ao processo de inclusão, um retrocesso em meio a tantas lutas. Outras pontuações foram referentes à falta de conhecimento da SECADI/MEC a respeito da própria política em vigência, visto que alguns conceitos foram desenvolvidos inadequadamente.

Por exemplo, a respeito do item 3 (Sobre a formação de professores de AEE), pelos slides o MEC afirmou que “Apenas 43% dos docentes atuando em turmas de AEE possuem curso de formação específica em Educação Especial.” (Slide 3). Para Mantoan (2018), tal informação não pode ser justificativa para uma reforma da política, visto que 43% de professores com formação é um número bom, se pensarmos nos dez anos de desenvolvimento dessa política e, ainda, em todos os desafios de financiamento e de gestão por que passa a educação em todo o país.

De certo, a formação dos docentes ainda carece de investimentos, como o próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê. As autoras argumentam que o foco do MEC deve ser em formação para a eliminação de barreiras no ambiente escolar, haja vista que o AEE não se resume às pessoas com deficiências, como a proposta dos slides pontuou. Chamam atenção, ainda, para a continuidade do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” cujo objetivo foi investir na formação de gestores e professores de sala comum e do AEE, pensando os problemas enfrentados in loco pelos sujeitos participantes.

Outra informação incoerente divulgada na proposta, por exemplo, foi o slide 4, que reduziu a educação especial ao AEE, sendo que a educação especial é muito mais do que o AEE e o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tal tendência, reforça o que acontecia no passado, onde não havia articulação entre professor da sala comum e professor do AEE – visão que foi modificada pela PNEEPEI em 2008:

Educação Especial é uma modalidade transversal, não substitutiva, que atua na escola como um todo, e fora dela também. Ela provê recursos, serviços e

estratégias para acessibilidade. Um desses serviços é o AEE. Assim, é uma falácia afirmar que a Política atual “reduziu” a Educação Especial ao serviço do AEE. Se assim fosse, onde caberiam serviços outros, como profissional de apoio, guia-intérprete, professor e instrutor de Língua Brasileira de Sinais, entre outros? Todos esses serviços são da Educação Especial. Cabe ao serviço de AEE organizar e articular todos os demais. Afirmar o contrário é confundir e desinformar a sociedade sobre as inovações pelas quais a Educação Especial passou e vem passando nos últimos anos, em decorrência das inovações da PNEEPEI (MANTOAN, 2018, p. 18).

Em diálogo com essa “redução da educação especial ao AEE e à SRM”, a proposta de atualização da política ainda afirma que a PNEEPEI sobrecarregou o professor do AEE. Ora, se tal fato vem ocorrendo, não é o que a política atual preconiza. Ao contrário, a mesma prevê que o ensino do estudante com deficiência seja na sala regular, com o professor da sala regular, sendo o professor do AEE responsável por, no contraturno, desenvolver potencialidades, trabalhar com foco na superação de algumas dificuldades do aluno, desenvolver recursos de acessibilidade, entre outros, e não ensinar o conteúdo que deve ser ensinado na sala regular. Segundo Mantoan (2018) a “PNEEPEI aponta estratégias para o desenvolvimento inclusivo da escola. O que se espera do MEC é o fortalecimento dessas estratégias” (p. 21).

A proposta de “aprimoramento” da política apresentada, assim, nada tem a ver com uma “atualização”, pois se colocou mais como um retrocesso do que um avanço, o que causou impacto negativo às instituições, pesquisadores e outros sujeitos envolvidos nas questões dos processos de inclusão em educação no país. Ressaltamos três pontos apresentados na “nova proposta” demonstram seu caráter retrógrado, segundo o documento de análise e manifesto sobre a “reforma” da política de 2008 (MANTOAN, 2018).

O primeiro deles aponta uma tentativa de definir educação especial como uma modalidade de educação escolar. Já conquistamos, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que Educação Especial é modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. No momento em que se propõe a retirada da ideia de modalidade transversal, trazendo de volta o termo “escolar”, sem menção ao AEE, abre-se uma brecha para que seja interpretada a possibilidade de se retornar a educação especial a um papel substitutivo à escola comum, como um sistema paralelo, legitimando exclusões, como já fora interpretada na LDB de 1996,

que também, ainda limitada, apresenta o termo modalidade “escolar” ao referir-se à educação especial.

Vale ressaltar que a preocupação com as leis e os termos que são nela “colocados” reflete a possibilidade de interpretações que elas podem apresentar, dependendo do contexto da prática, de sua aplicabilidade. Isso porque, quando falamos de política, não podemos deixar de compreender que seus movimentos não são lineares e se traduzem em processos complexos. Quando pensamos em políticas, é preciso reconhecê-las como acordos e intenções que não se findam em sua formulação somente, mas se traduzem em suas práticas e efeitos, dependendo, portanto, dos sujeitos e das interpretações que esses sujeitos a elas dão e como as colocam, portanto em prática, como propõem Ball & Mainardes (2011).

Essa possibilidade de interpretação para uma educação especial substitutiva, associada ao segundo ponto da proposta, que é o de envolvimento da família e do estudante no processo decisório (sem negar a importância da parceria entre escola e família), é preocupante. Isso porque abre-se mais uma porta para diferentes interpretações, inclusive, a de que seria, portanto, legítima, a privação da pessoa com deficiência da participação e da aprendizagem no ambiente do ensino regular. Por fim, destacamos como terceiro ponto um que corrobora com a ideia de que esta proposta apresentada seja uma reforma retrógrada e não uma atualização: a retirada do termo “na perspectiva da educação inclusiva”, do nome da política.

A análise e as críticas desenvolvidas no documento de Mantoan (2018), acerca dos slides da SECADI, juntamente com o movimento da sociedade e outras instituições que pensam e fazem a inclusão acontecer, fizeram com que o MEC voltasse atrás na proposta apresentada. No dia 6 de julho de 2018 foi lançado pela SECADI/MEC um Ofício Circular aos reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia chamando a comunidade acadêmica para participar de uma consulta pública, na qual os representantes pudessem colaborar com a proposta de atualização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As colaborações foram realizadas até dia 20 de julho (ou seja: apenas 14 dias de consulta a todo o país), tendo o MEC divulgado um documento, novamente em formato de apresentação de slides, com as contribuições da comunidade sobre a política.

Uma vez mais, a nova versão da política não agradou e causou polêmica e movimentos de repúdio. Desta vez, o destaque ficou a cargo da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). A Associação, reunida em Assembleia em 16 de novembro de 2018, durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE) e com o apoio de outras entidades (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; e Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica – IPESPTec), emitiu importante documento contrário à atualização da nova versão da política. Tal documento foi lido por uma representante escolhida pela Assembleia, professora Mônica Pereira dos Santos, ao Conselho Nacional de Educação, em Plenária pública que ocorreu em 19 de novembro do mesmo ano.

No texto, 7 foram os motivos elencados para o posicionamento contrário:

1. A proposta não é fruto de participação democrática. Consulta pública não é debate e interlocução. Queremos diálogo verdadeiro com a população, profissionais e sociedade civil organizada.
2. A proposta de atualização não se embasa no conceito de deficiência constituído na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que hoje é parte de nossa Constituição Federal.
3. O paradigma inclusivo, garantido na Constituição Federal, prevê ingresso e permanência com qualidade em classes comuns de escolas regulares. Liberdade de escolha não significa retornar às escolas especiais, mas garantir participação da população no processo educacional.
4. O Atendimento Educacional Especializado não é assistência tecnológica. Ele orienta a construção conjunta e colaborativa do plano de AEE, com base na leitura das barreiras existentes para a educação escolar.
5. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência garantem acesso pleno ao currículo (Inciso III, Art. 28) e adaptações razoáveis (§3º., Art. 54), o que é incompatível com a diferenciação curricular.
6. A ausência de diretrizes que garantam a Educação Especial na formação inicial do professor de classe comum;
7. A proposição de escolas especiais e classes especiais como parte das diretrizes, aspecto já superado na atual política.

O ano de 2018 terminou com um retorno ao “silêncio” a respeito do tema, tendo em vista o fim do processo eleitoral presidencial, a vitória de Jair Bolsonaro, a transição governamental e outras providências que deveriam ser tomadas nos próximos meses, o que

fez com que as movimentações no sentido de se “atualizar” a política fossem interrompidas até meados de 2019.

Com o início do governo Bolsonaro, em 2019, algumas alterações têm sido feitas com relação ao próprio governo, ministérios e secretarias. Com a justificativa de redução de custos, de 29 ministérios do governo anterior, passou-se a ter 22 e, assim, algumas secretarias fechadas, suprimidas e/ou ligadas a outras secretarias.

No Ministério da Educação, havia a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), cujo objetivo era assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, por meio de políticas públicas voltadas para a inclusão social. A mesma foi extinguida pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (posteriormente revogado pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019). Tal fato nos remete a um recuo grande no campo dos direitos educacionais, que vai de encontro às propostas de reconhecimento da diversidade e da inclusão no processo educacional.

Com a extinção da SECADI, foi criada Secretaria de Modalidades Especializada, cuja atribuição é:

[...] planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos.

Algumas pesquisadoras da área, quando entrevistadas pelo site “De Olho nos Planos” sobre a extinção da SECADI, apontaram que embora não seja possível avaliar tão rapidamente o impacto dessa mudança, a preocupação principal é da orientação que ela terá, tendo em vista que os anos anteriores de luta foram em prol de um educação inclusiva, como diz Capellini (2019). Por sua vez, Mantoan (2019) aponta que mais importante do que identificar qual órgão será responsável pelas ações da educação especial, é que ele mantenha a perspectiva inclusiva.

Concordando com as pesquisadoras, destacamos que a SECADI era responsável pela formação de professores, tanto do Atendimento Educacional Especializado, quanto da inclusão em seu sentido amplo. Nesse sentido, apesar das mudanças de nome/configurações de secretarias e departamentos, importa é que os programas e políticas de formação inicial e

continuada mantenham suas verbas e, assim, ações, tendo em vista uma educação que preze pela aprendizagem e participação de todos.

No que tange à formação inicial e continuada Santos, Santiago e Melo (2015, p. 110) reforçam que “as políticas inclusivas tratam-se de uma dimensão que garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva todos os seus atores”. Por essa perspectiva, compreende-se que é fundamental que a política nacional seja não apenas absorvida, mas ressignificada nas culturas, políticas e práticas docentes e escolares. Caso contrário, a sua implementação, ou seja, o que caracteriza a dimensão da prática da política em si, torna-se ineficiente.

Apesar da comoção da sociedade que se deu em 2018 pela falta de consulta, participação e avaliação com relação às possíveis modificações na política, em agosto de 2019, o governo em um evento, no Conselho Nacional de Educação, intitulado “Inclusão Educacional: políticas, caminhos e possibilidades” e convocado pela relatora da Comissão que trata a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial anuncia a continuação da atualização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Tal anúncio foi mais uma vez motivo de comoção e de respostas, via cartas e manifestos advindos de organizações da sociedade civil, laboratórios de pesquisas, universidades e grupos envolvidos com a educação especial, visto que mais uma vez tratou-se de um evento com pouca representatividade e, assim, pouca participação da sociedade e daqueles que efetivamente se envolvem com a qualidade da educação especial no país (universidades, laboratórios de pesquisas, membros de organizações, famílias e os próprios alunos da educação especial).

De acordo com Federação Down - que foi convocada para estar presente em tal evento e que realizou uma corrente a favor da PNEEPEI reivindicando a participação democrática - em uma carta, junto a outras entidades, as reformulações feitas pelo MEC, na verdade expõem uma mudança de perspectiva sobre a política de inclusão no país. A Federação viu como problemática a falta de pluralidade presente no evento, além de ter considerado insuficiente o tempo dado para divulgar a consulta e permitir plena participação da sociedade, tendo em vista o extenso trabalho e tempo que a discussão cuidadosa do tema requereria. Neste sentido, considerou que a audiência tratou-se de ação em sentido contrário

ao inclusivo e considera-se que o governo federal está retrocedendo no cumprimento do direito à educação das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o grupo solicitou ao Ministério da Educação que torne sem efeito qualquer decisão que tenha sido tomada ou surgido a partir do evento, além de pedir um agendamento de reunião com especialistas do Ministério da Educação, centros de pesquisa e entidades representativas, em ato democrático. Tal documento foi assinado por entidades e instituições como: Associação de Pais e Amigos do Down (ASPAD), Câmara Paulista para Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho Formal, Centro de Educação Especial Síndrome de Down (CEESD), Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (FOPEIES), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED/Unicamp), Laboratório de Pesquisa, Extensão e Apoio Educacional em Linguagem e Educação Especial (LALEDE/USP), Instituto de Pessoas com Síndrome de Down do Pantanal (PESDPAN), entre outros.

Ainda em 2019 mais um ponto preocupante para a educação especial no Brasil surge. O governo de Jair Bolsonaro propõe mudanças na Política Nacional de Educação Especial para 2020, visando alternativas de ensino para alunos com deficiência intelectual ou física, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação de modo que o ensino regular não seja a única opção a esses alunos. De acordo com Bilches (2020), do jornal Gazeta do Povo, a ideia é que caberá a família, assim como a escola, escolher o melhor lugar para o aluno, se é a sala de aula regular, a classe especial, ou ainda se seria mais adequado a transferência para uma escola especial.

De acordo com a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do Ministério da Educação (MEC):

É preciso promover a inclusão plena desse público. Temos que oferecer ambientes favoráveis para o desenvolvimento pleno das potencialidades das pessoas. E, muitas vezes, esse ambiente não é o da escola comum. Precisa ser um ambiente que vai trabalhar em função das especificidades da pessoa, das singularidades dela. Então nosso foco está na pessoa, naquilo que é o melhor para ela.

Vale ressaltarmos o quão problemático essa mudança pode vir a ser. Isso tendo em vista a possibilidade de que tal movimento venha a segregar esses alunos com deficiência, além de os privar do contato e interação com os outros alunos, visando a heterogeneidade

de uma turma como ponto fundamental para o desenvolvimento dos alunos com ou sem deficiência.

Argumentamos que um processo sem diálogo sobre modificações de políticas, como a “atualização” da PNEPEI – que, mesmo sem ser perfeita, trouxe, em comparação às anteriores e ao longo de seus dez anos, avanços significativos (em termos principalmente de legitimação da participação e da aprendizagem sem discriminações, diferenciações e, conseqüentemente, exclusões) para o processo de inclusão em educação do público alvo da educação especial - deve ser motivo de preocupação das entidades e instituições envolvidas com o tema. Nesse sentido, enfatizamos a importância do desenvolvimento coletivo e contínuo de políticas, culturas e práticas de inclusão em seu sentido amplo, no que diz respeito à educação. Culturas, políticas e práticas mais democráticas, menos excludentes e discriminatórias e que fortaleçam a aprendizagem e a participação de todos dentro da escola.

Considerações Finais

Discutir sobre temas da educação na contemporaneidade é desafio permanente dos professores, pedagogos e pesquisadores brasileiros. Neste artigo trouxemos à luz do debate uma questão fundamentalmente problemática da educação, a educação especial, na busca sobretudo de tecer comentários a respeito dos embates atuais diante da proposta de modificação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que como colocado aqui caracteriza-se mais como uma reforma imposta do que uma atualização retrógrada proposta em discussão para a sociedade.

Salientamos a importância dos movimentos da sociedade no posicionamento contra toda e qualquer modificação a política que não tenha sido realizada, não apenas sob consulta, em colaboração e participação dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Além do debate necessário, argumentamos pela necessidade de reflexão sobre a proposta realizada pelo MEC que tem a intenção, implicitamente colocada na apresentação dos slides, de retroceder anos de lutas e embates a favor da aprendizagem e participação de todos, juntos, na escola.

Finalizamos, ainda, com um chamado de atenção para os discursos com relação à formação (inicial e continuada) de professores. Não podemos permitir que “não estar preparado”, “não ter formação específica” ou “não ter formação prática, somente teórica”,

sejam justificativas para a exclusão desse alunado na educação. Há que se pensar e, mais do que isso, investir, portanto, em formações para a diversidade, contemplando a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação de todos e de cada um, que permitam assim a compreensão de que a educação é campo de lutas, disputas, saberes e conhecimentos, e que, como tal, precisa contemplar a todos.

Referências

ANPED. **Nota ANPEd sobre possível revisão da Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em 25 jul. de 2018.

BALL, S. J & MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BILCHES, William. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 11/12/2019. Educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/> Acesso em: 23/03/2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: jul/2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 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.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Lex: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, nov. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Legislação, n. 125, Brasília, 2014.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jul 2018.



BRASIL, 2019. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL, 2019. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAPELLINI, V. **Educação Especial**. Entrevista em De Olho nos planos. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

DUTRA, C.. **Em defesa da educação inclusiva**. Arquivo Pessoal. 2018. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/denuncias/claudia-dutra-detona-postura-de-conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia.html>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FERREIRA, M. M.; BOZZO, F. E. F. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental**. São Paulo: Lins Editora, 2009.

KASSAR, M. C. M.. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc. [online]**. 2012, vol.33, n.120, pp.833-849.

PLETSCH, M. D.. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. ; MELO, S. C. . Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **Aleph (UFF. Online)**, v. XII, p. 103-128, 2015.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. ; MELO, S. C. . Formação de professores frente ao desafio da diversidade pela lente omnilética: culturas, políticas e práticas em movimento. **Linhas (Florianópolis. Online)**, v. 19, p. 11-29, 2018.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Especial**. Entrevista em De Olho nos planos. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, D.. Epistemologias e teorias da Educação no Brasil. **Pro-posições**, v.18, n. 1 (52) – p. 15-27, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D.. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007b.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

Data do envio: 13/04/2020

Data do aceite: 22/04/2020

A CONSULTORIA PARA UM LIVRO EM MULTIFORMATO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

THE CONSULTANCY FOR A MULTIFORMAT BOOK IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Felipe Vieira Monteiro¹⁰⁰
Edicléa Mascarenhas Fernandes¹⁰¹

Resumo

A inclusão no contexto escolar é cada vez mais necessária e pertinente. Escolas e professores vêm se aprimorando para que a equidade na comunicação aconteça de forma plena. Entretanto, o aluno muitas vezes se depara na escola com livros didáticos que foram pensados somente para uma parte do público. Portanto, este artigo tem como objetivo abordar a importância e como é o acesso aos livros didáticos acessíveis em multiformato, detalhando os formatos possíveis, a especificidade de cada um e a quem se destina; e a relevância da consultoria na elaboração deste material utilizado diariamente como recurso pedagógico. Por fim, será realizado um relato da experiência entre o autor de um livro infantojuvenil e o consultor especialista na contribuição para um projeto acessível.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Livro didático acessível em multiformato. Recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência

Abstract

Inclusion in the school context is increasingly necessary and relevant. Schools and teachers have been improving themselves so that the equity in communication happens in full. However, students often come across textbooks at school that were designed for only a part of the public. Therefore, this article aims to address the importance and how is access to textbooks accessible in multiformat, detailing the possible formats, the specificity of each one and to whom it is intended; and the relevance of consulting in the preparation of this material used daily as a pedagogical resource. Finally, a report will be made of the experience between the author of a children's book and the specialist consultant in contributing to an accessible project.

Keywords: Inclusive education. Multiformat accessible textbook. Accessibility feature for people with disabilities.

¹⁰⁰ Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela UERJ. E-mail: consultorfelipemonteiro@gmail.com. Telefone: (24) 999549874. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8814-9245>.

¹⁰¹ Professora Associada da UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas FEBF/UERJ. Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão/UFF. E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com. Telefone: (21) 999978397. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3998-2016>.

Introdução

No contexto educacional, é de fundamental importância a relação entre professor e aluno. Neste sentido, Kupfer *et al.* (2017) afirmam que este laço é a base para um projeto inclusivo. Os autores (2017) citam que a construção da subjetividade é formada por meio das relações em que o professor é colocado como ponto de ancoragem para o educando aprender e, a partir daí, constituir sua subjetividade. Entretanto, alertam para o fato de que o professor não pode e não deve ficar sozinho nesta tarefa, porque é necessário um entendimento de que a escola está inserida no processo.

Desta forma, para que o processo de inclusão ocorra, é necessário um olhar individualizado dentro do coletivo, ou seja, escola e professor devem lançar mão de recursos que atendam à singularidade de cada aluno. Por isso, o livro multiformato é fundamental, pois tem como proposta a difusão da informação para diversos públicos.

Neste artigo, abordaremos a importância dos livros acessíveis, principalmente no contexto educacional, e como é o processo de consultoria dentro da escola, voltado para a eficácia de um produto que atenda às peculiaridades individuais, passando pelo entendimento dos formatos possíveis, especificação de cada um deles e a quem se destina.

Também será realizado um relato do processo de elaboração de um livro multiformato: quais as etapas do processo e os obstáculos e a relação entre a autora da obra e o consultor especialista. Por fim, conclui-se que quanto maior a variedade de formatos de uma mesma obra literária, mais chances de efetivação do processo de inclusão escolar.

A importância e o acesso a livros acessíveis

Os livros impressos em tinta, com texto verbal, são de conhecimento de todos. Entretanto, será que esse formato é suficiente para satisfazer às particularidades de todos os públicos? Na direção desta reflexão, entende-se a importância dos livros em diversos formatos para atender a essas necessidades. A partir deste fato, a relevância de pensarmos em livros acessíveis principalmente no contexto escolar.

Segundo Souza (2018), os livros multiformatos são caracterizados por oferecerem várias possibilidades de acesso. Em contrapartida, quando se pensa em leitura, nesta

perspectiva, geralmente se tem textos em Braille e raramente textos com leitura fácil, segundo o site Mais Diferenças. Apesar de serem tecnologia assistiva, ainda limitam aqueles que não conseguem utilizar estes tipos de recursos. Como exemplo, o site cita que os surdos, em sua maioria, utilizam a língua portuguesa como sua segunda língua, tendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua principal. Este público tem muita dificuldade de encontrar obras literárias neste formato.

O projeto Diversos: Livros Acessíveis e Inclusivos, citado pelo site Mais Diferenças, tem o propósito de produzir títulos da literatura infantil e infantojuvenil em múltiplos formatos com o intuito de que todas as pessoas tenham acesso às histórias. Ressalta que cada obra reúne diversos recursos que podem ser usados por pessoas com ou sem deficiência. O site lista os recursos disponíveis: narração e texto em português, audiodescrição, tradução e interpretação em LIBRAS e leitura fácil. Reforça que os livros ainda contam com animações e trilhas sonoras desenvolvidas especialmente com o objetivo de serem inseridas nas obras acessíveis. Conclui com a informação de que as obras podem ser acessadas gratuitamente pelo site, respeitando os marcos legais relativos aos direitos autorais e aos direitos das pessoas com deficiência.

A leitura é um ato essencialmente cognitivo, segundo Souza (2018), com isso a percepção da tarefa de ler e seus objetivos é determinante para a compreensão operacional e eficaz em relação às outras competências. Souza (2018) lembra que ler é decodificar, com extração do significado da escrita, fazendo com que a leitura seja encarada como um processo de interação entre leitor e texto, criando ressignificação entre eles.

Em relação às crianças, Souza (2018) reforça que a leitura ajuda na criação da identidade e da sua relação com o mundo, tornando-as assim um ser tolerante e ativo. Cita que, a partir do apelo imaginário, a leitura permite transposição de universos, vivência de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial. Conclui que é um fator decisivo na maturidade da criança e do adolescente para o equilíbrio afetivo e para a inserção no coletivo da escola e da comunidade em geral. Nesta perspectiva da importância do papel do livro no processo de construção de saberes, torna-se necessário refletirmos sobre a maneira como os diversos públicos terão acesso a este material didático no ambiente educacional.

Em relação a isso, podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia. A declaração baseia-se na consciência de que a educação pode contribuir para a conquista de um mundo mais sadio, seguro, próspero e ambientalmente mais puro, favorecendo o progresso social, cultural e econômico, a tolerância e a cooperação internacional. Mesmo com a certeza de que a educação não é condição eficiente, é de importância fundamental para o progresso social e pessoal. E para a promoção do desenvolvimento, é necessária a constatação de que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm valor e utilidade próprios.

Para fomentar e atualizar esta discussão, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015, em seu art. 68, Capítulo II, aborda questões do acesso à informação e à comunicação:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille. (BRASIL, 2015)

Para reforçar e promover o acesso às obras literárias, em 27 de junho de 2013 foi firmado o Tratado de Marraqueche, que é um tratado internacional assinado em uma conferência em Marrocos por diversos países, como Brasil, Paraguai, Argentina, México, Equador, entre outros. Nesta conferência, 51 países assinaram o tratado, mas atualmente conta com 79 parceiros. Além da assinatura, é necessário que os países ratifiquem o documento.

O objetivo deste acordo é facilitar, através de versões acessíveis, a importação de livros originalmente protegidos por leis de propriedade intelectual. O público-alvo que se beneficia do Tratado de Marraqueche é o de pessoas com deficiência visual, entretanto

sabemos que pode ser útil para todas as pessoas que têm dificuldade de acesso aos textos impressos.

O Brasil promulgou o tratado através do Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, com base nos princípios da não discriminação, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e da participação plena e efetiva na sociedade em que foram mencionadas na Declaração Mundial dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Na seção seguinte, veremos de que forma as obras acessíveis podem ser apresentadas, ou seja, quais formatos e quais as especificidades de cada uma delas.

Os formatos para os livros acessíveis

Como vimos na seção anterior, a legislação brasileira nos traz o respaldo no intuito de fomentar e facilitar o acesso às obras literárias inclusivas. Entretanto, é preciso entender de que forma elas podem ser apresentadas e para quais públicos cada formato pode ser direcionado preferencialmente. Antes deste detalhamento, é necessária a compreensão do conceito de tecnologia assistiva.

Segundo o site do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do governo brasileiro, a tecnologia assistiva compreende a pesquisa e o desenvolvimento de instrumentos que ampliam a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em suas atividades de vida diária. Essa área do conhecimento engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que visam promover a independência, qualidade de vida e a inclusão social desses grupos.

Dentro deste escopo, podemos listar alguns formatos que podem ser utilizados para uma obra literária acessível:

1. Braille: É um sistema de escrita e leitura tátil voltado principalmente para as pessoas cegas, mas pode beneficiar as pessoas com baixa visão, segundo o site do Instituto Benjamin Constant (2018). O sistema foi inventado pelo francês Louis Braille que ficou cego aos três anos após um acidente. No site, há a explicação de como o sistema é constituído: arranjo de seis pontos em relevo dispostos na vertical em duas colunas, denominado cela Braille. Conclui que a diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63

combinações ou símbolos para escrever textos, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica.

2. Fonte ampliada e alto contraste: São recursos voltados prioritariamente para as pessoas com deficiência visual, baixa visão, cujo indivíduo tenha entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, isto é, sua perda visual não pode ser corrigida com a utilização de óculos convencionais, segundo Brasil (2004) e Ministério da Educação. Entretanto, todas as pessoas que tiverem algum tipo de limitação visual podem beneficiar-se deste formato. A fonte ampliada deve ser entre 16 e 32, tipo de fonte Arial ou Verdana, que são letras sem serifa¹⁰². O alto contraste deve ser preferencialmente em fundo escuro com caracteres claros. Os mais utilizados são fundo preto com caracteres brancos ou amarelos.

3. Livro falado ou audiolivro: O sistema Braille presta à comunidade cega e com baixa visão um serviço importante, mas não abrange a todos que a compõem, principalmente aqueles que têm deficiência visual advéncia tardia, ou seja, tornaram-se pessoas com deficiência visual na idade adulta, segundo o site Educa. A solução mais viável é o livro falado, ou seja, material gravado a partir da leitura de um leitor¹⁰³. O audiolivro tem o mesmo princípio, mas conta com mais recursos, como a interpretação do leitor, efeitos sonoros e trilha sonora.

4. Audiodescrição: É um recurso de acessibilidade comunicacional que traduz informações visuais em verbais, fazendo com que principalmente pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações de imagens, tabelas, charges, cartuns, desenhos, fluxogramas, entre outros, em obras literárias. Este recurso pode ser disponibilizado através de áudio no formato audiolivro ou livro falado, em fonte ampliada com alto contraste e também em Braille.

5. Videolibras: A LIBRAS é uma língua voltada prioritariamente para os surdos, segundo Cristiano (2017). É a segunda língua oficial brasileira desde 24 de abril de 2002, a partir da Lei nº 10.436. A LIBRAS é uma língua de sinais ou gestual que utiliza gestos e sinais na substituição da língua de sons ou oral. Este formato é apresentado através de vídeo e pode ter como chave de acesso o QR Code (Quick Response Code – Código de respostas rápidas) que é um sistema em código 2d que originalmente foi criado para rastrear veículos no

¹⁰² São pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras.

¹⁰³ Pessoa que lê ou grava a leitura para pessoas com deficiência visual. Geralmente são voluntários.

processo de fabricação, mas atualmente tem sido utilizado com grande frequência para dar acesso rápido a sites, textos e números. Encontram-se disponíveis, gratuitamente, aplicativos que fazem a leitura destes códigos e também possibilitam a criação e edição destes de forma que podem ser impressos ou apresentados em forma de etiquetas nas obras literárias.

6. Linguagem simples: Formato voltado prioritariamente para as pessoas com Síndrome de Down e outras deficiências intelectuais. São adaptações do texto original de maneira que todas as pessoas, inclusive as que tenham deficiência intelectual, possam compreender o conteúdo disponibilizado, segundo o site Movimento Down. Reforça que as adequações devem ser feitas tanto na forma quanto no conteúdo da mensagem, utilizando palavras mais simples e sentenças mais curtas, apresentando uma ideia de cada vez. Lembra que a fonte deve ser simples sobre fundo liso e em caixa alta. Conclui que as imagens são um grande aliado para essa compreensão.

7. Pictogramas: Segundo o site Pictobike, os pictogramas são representações de objetos e conceitos que são apresentados através da forma gráfica simplificada sem a perda do significado essencial. Lembra que seu uso está geralmente associado à sinalização pública, às instruções e às orientações. Conclui que o uso de pictogramas deve representar conceitos e objetos sem o auxílio de textos, fazendo com que o usuário entenda e identifique de forma fácil.

8. Recursos táteis: São representações táteis de personagens, ambientes, figurinos e quaisquer elementos que contribuam para a melhor percepção das pessoas com deficiência visual. É necessário que esses recursos tenham diferentes texturas para a diferenciação das partes daquele elemento através da percepção háptica. Segundo Brendler *et al.* (2014), para o desenvolvimento de recursos didáticos táteis é necessário identificar as necessidades do usuário, valorizando a sua bagagem e as especificidades do projeto. O material utilizado deve ser resistente, leve e de fácil manuseio. Os autores (BRENDLER *et al.*, 2014) sugerem que sejam aplicadas etiquetas em Braille se houver necessidade. Concluem com a informação de que, na necessidade de representação de volume, é aconselhável a utilização de uma impressão em 3D.

Os formatos de apresentação de uma mesma obra literária são diversos. Todas as adequações supracitadas já foram aplicadas e demonstraram sua eficácia no contexto escolar, principalmente para as pessoas com deficiência. Portanto, é real a importância da

participação deste público no processo de elaboração e validação do produto que será apresentado, pois, segundo Monteiro (2018), as pessoas com deficiência são a maior autoridade para dizer se um produto ou um trabalho está de acordo com as suas especificidades. Nesta direção, torna-se necessária a participação de um profissional que atue na área como consultor para qualificar o produto que será apresentado.

Na seção seguinte, veremos o perfil do consultor, como ele desenvolve o seu trabalho e os benefícios que a consultoria traz para uma obra literária inclusiva dentro da escola.

A consultoria no processo de elaboração de um livro multiformato dentro da escola

A variedade de formatos listados na seção anterior demonstra a gama de possibilidades que uma obra literária pode vir a ter para facilitar o acesso, principalmente de pessoas com deficiência. Portanto, a consultoria de um profissional da área é de suma importância para a validação do produto que conta com recursos de tecnologia assistiva, corroborando com a tônica de Sasaki (2011), “Nada sobre nós, sem nós”.

Conforme o autor (2011), o “nada” significa a falta de resultados, lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício, etc. Lembra que cada um destes resultados encontra-se em um ou mais campos de atividades, como educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes e religião.

Em relação ao “sobre nós”, o autor Sasaki (2011) aponta que se refere às pessoas com deficiência de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade e naturalidade. Reforça que a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla.

O mesmo autor (2011) conclui esta avaliação explicando o “sem nós”. Afirma que significa sem a plena participação das pessoas com deficiência, que pode ser individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, devendo ocorrer em qualquer fase do processo de elaboração do produto.

Sasaki (2011) também lista as etapas de elaboração nas quais a consultoria deve estar presente, como a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento. Salaria que todo produto, o qual

é relacionado às pessoas com deficiência, obrigatoriamente deve ter a participação delas no processo de elaboração, independente da boa intenção das pessoas sem deficiência dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais e da sociedade em geral.

Nesta perspectiva, é preciso contar com a análise técnica de um profissional específico de cada área para validar cada um dos formatos voltados para obras literárias. Não basta a pessoa ter uma deficiência, é preciso conhecimento direcionado. Entretanto, no ambiente educacional, muitas vezes o professor não tem condições de obter o auxílio profissional por conta da demanda. Então, é necessário o diálogo estreito com o usuário que se beneficiará com o formato que será disponibilizado.

No caso do Braille, é necessário que seja um profissional que atue como revisor Braille, pois ele terá condições de analisar a qualidade do material apresentado, se a impressão está de acordo com a convenção estipulada do sistema e principalmente se o texto está transcrito de forma correta e com fidelidade ao texto original.

A fonte ampliada e com alto contraste deve ser avaliada por uma pessoa com baixa visão que terá condições de indicar se o tamanho e o tipo da fonte estão corretos e se o contraste está disposto de forma confortável para o maior número de usuários possíveis.

O livro falado ou audiolivro deve ser analisado por um profissional que tenha um ouvido apurado para identificar alguns aspectos, como timbre de voz, clareza na pronúncia das palavras, dicção e entonação. Este profissional deve ter conhecimentos sobre técnicas vocais, respiração e estar em contato com profissionais da área de fonoaudiologia.

Tratando-se da audiodescrição, o profissional consultor deve ter uma relação direta com o roteirista que será o responsável por elaborar o roteiro a partir da obra analisada. Esse processo em parceria demanda várias trocas de opiniões até chegarem a um consenso. Este profissional consultor da área de audiodescrição deve ser necessariamente cego ou ter baixa visão e principalmente ter formação na área para poder fazer suas considerações baseadas nas diretrizes que o recurso propõe.

O videolibras deve ser produzido por profissionais qualificados e que tenham fluência na língua. O consultor deve, necessariamente, ser uma pessoa surda e com qualificação para sugerir modificações e adequações para o recurso chegar de forma mais próxima das especificidades do usuário.

A linguagem simples é voltada para as pessoas com deficiência intelectual, portanto é necessário uma pessoa que possua essa deficiência e que tenha intimidade com o recurso para validar o nível de compreensão. Este profissional terá condições de indicar possíveis dificuldades de entendimento, textos longos que causem fadiga e principalmente o vocabulário utilizado.

Já os pictogramas são voltados principalmente para as pessoas que não se comunicam através do som, ou seja, através da comunicação oral. Neste caso, a parceria de quem traduz o texto escrito para o imagético com o usuário deve ser estreita, pois é a partir dos retornos positivos que haverá a percepção de que o texto em forma de imagens está atingindo seu objetivo.

Por fim, os recursos táteis devem ser elaborados com a constante consultoria do profissional da área durante todo o processo: fase da criação, elaboração e finalização. Este profissional deve ter formação na área, além de ter vivência em transitar por equipamentos culturais que ofereçam recursos táteis como tecnologia assistiva.

Na próxima seção, relato minha experiência como consultor para um livro multiformato, desde as ideias para a implementação dos recursos, avaliação de como tais recursos seriam disponibilizados, validação dos materiais utilizados na impressão Braille, recursos táteis, até a revisão cognitiva dos roteiros de audiodescrição que referem-se à tradução da informação visual em verbal.

Relato: o processo de elaboração entre autor e consultor

Como foi citado na seção anterior, são inúmeras as possibilidades que podem acessibilizar uma obra literária. Entretanto, o papel do profissional consultor é primordial para a qualidade e eficácia do recurso que será oferecido. Tenho deficiência visual, sou educador há mais de 28 anos, lecionando dentro e fora da sala de aula, especialista em audiodescrição, especialização em acessibilidade cultural, aperfeiçoamento em audiodescrição na escola e mestrando em Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas. Baseado na minha experiência, fui convidado a prestar consultoria no processo de elaboração de recursos de tecnologia assistiva para o livro *O Espelho Mágico*, da autora Loide Leite Aragão Pinto.

A obra O Espelho Mágico faz parte do repertório de histórias da contadora e passa a ter múltiplos formatos acessíveis. Na trama, há a obrigação de que os candidatos à mão da princesa escondam-se dela. A jovem tem um espelho mágico e protagoniza com um herói que merece a gratidão dos animais. A obra foi produzida em 10 formatos diferentes: livro em tinta, audiolivro, audiolivro com audiodescrição, vídeo em LIBRAS, Braille para impressão, fonte ampliada, livro na extensão TXT, texto simplificado, moldes e fantoches e livro em Imagens. Os formatos, em arquivo digital, estão hospedados no site.

A autora entrou em contato comigo com 50% do projeto encaminhado. Nesta fase, ela já pode apresentar alguns recursos de acessibilidade que a obra teria. Foi muito importante este contato nesta etapa do desenvolvimento do projeto, pois assim pude sugerir diversos elementos que ela poderia readaptar, retirar e inserir para o melhor acesso da obra literária.

Sobre o Braille, foram analisados material utilizado para a impressão, qualidade dos pontos, disposição e também o texto propriamente dito. Além deste formato, recebi o texto digital na extensão TXT, o qual eu deveria analisar utilizando os leitores de tela. Abri o arquivo no computador e o leitor utilizado foi o NVDA¹⁰⁴ e, no celular, o sistema Android com a ferramenta TalkBack¹⁰⁵.

Todas as imagens da obra, incluindo a capa, foram traduzidas para texto por intermédio do recurso da audiodescrição. Conforme a autora concluía o roteiro da imagem, este era enviado via e-mail para que eu fizesse minhas considerações e discutíssemos a melhor maneira de apresentação. Foram necessárias várias trocas até que chegássemos à conclusão de que o roteiro estava em condições para ser apresentado aos usuários.

Também discutimos a melhor maneira de inserir o roteiro da audiodescrição, se seria antes ou depois do texto da história ou se viria exatamente onde a imagem é apresentada. Decidimos que seria onde a imagem é apresentada, pois assim os usuários que têm acesso ao recurso teriam a mesma experiência que os demais. Além deste recurso ser apresentado em Braille e em fonte ampliada com alto contraste, é apresentado também em áudio no livro falado.

¹⁰⁴ Mais informações: <http://www.acessibilidadelegal.com/33-nvda.php>.

¹⁰⁵ Mais informações: <https://tecnoblog.net/247247/o-que-e-o-talkback/>.

Nesta fase, os formatos se cruzaram, pois, ao mesmo tempo em que eu analisava a qualidade da leitura do texto, no quesito clareza, dicção, tom de voz e detalhes de informações como número da página, capítulo, etc., também analisava a audiodescrição dentro deste contexto. Como esses recursos digitais são disponibilizados através do site, fiz uma varredura neste para confirmar se estava acessível. Ao perceber problemas para a identificação de algum item ou mesmo o acesso a algum conteúdo, relatava para a autora que imediatamente fazia os ajustes.

Por fim, as análises foram direcionadas em relação aos recursos táteis. A cada elemento que proporcionava o reconhecimento háptico, a autora me apresentava para verificar quesitos como textura dos materiais utilizados, clareza das informações apresentadas através das diferenças entre os materiais e qualidade quanto à resistência, já que para esse tipo de recurso a durabilidade é algo de suma importância. Também chamei a atenção para o contraste entre as cores dos materiais para que as pessoas com baixa visão tivessem uma melhor fruição do recurso.

Este diálogo que foi relatado deve acontecer também dentro da sala de aula entre professor e aluno. Dessa forma, a construção e o recurso vão sendo afinados em parceria. A escola, enquanto instituição, deve envolver-se e apoiar este processo, oferecendo condições para todos os envolvidos, além de contribuir para o processo de difusão dos recursos utilizados, de sua importância e do público que necessita desses recursos. Isso deve ocorrer de forma natural, inclusiva e de maneira alguma excludente ou segregadora.

Considerações finais

Os recursos de acessibilidade, como os livros didáticos acessíveis em multiformato, são tecnologias assistivas que contribuem para a promoção da equidade comunicacional no contexto escolar, atendendo às especificidades individuais dos alunos dentro do coletivo. Os livros didáticos, em sua grande maioria, são apresentados em formatos voltados exclusivamente para um público, em detrimento de outros. Percebemos que existem várias possibilidades da mesma obra literária ser apresentada em distintos formatos, como o Braille, fonte ampliada, alto contraste, audiodescrição, LIBRAS, linguagem simples, pictogramas,

audiolivro e livros falados, além dos recursos táteis. Também foi possível entender como cada formato se constitui, quais suas especificações e para qual público se destina.

Portanto, é de fundamental importância a relação escola, professor e aluno para o desenvolvimento de um projeto de inclusão plena. A consultoria de uma pessoa que será usuária do material diariamente deve ser valorizada para que todas as partes envolvidas entendam as especificidades e aprimorem cada vez mais o material oferecido.

Este artigo trouxe um relato de experiência que ocorreu entre a autora de uma obra literária acessível em multiformato e um consultor especialista em acessibilidade, apresentando as etapas do processo, materiais utilizados e diálogo entre as partes. Também ressaltou que esta relação deve acontecer dentro da sala de aula entre professor e aluno para a equidade comunicacional, mesmo não havendo a possibilidade de uma consultoria especializada.

Vale ressaltar a relevância de pesquisas mais aprofundadas sobre a temática, promovendo a discussão, reflexão e difusão das possibilidades que direcionam a inclusão dentro do ambiente escolar.

Referências

ARAGÃO, L.. **O espelho mágico**. Disponível em:

<https://loidearagao.wixsite.com/meusite/oespelhomagico>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13. 146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRENDLER, C. F.; VIARO, F. S.; BRUNO, F. B.; TEIXEIRA, F. G.; SILVA, R. P. da. Recursos didáticos táteis para auxiliar a aprendizagem de deficientes visuais. **Educação Gráfica**, ano 2014, v. 18, n. 03.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148932/000953276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 23 jan. 2020.

CRISTIANO, A.. **O que é LIBRAS?** Publicado em: 17 maio 2017. Disponível em: <http://www.libras.com.br/o-que-e-libras>. Acesso em: 18 jan. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Nova Iorque, abril de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html/>. Acesso em: 31 dez. 2019.

EDUCA. **Convivendo com a diferença:** livro falado: gravando livros para cegos. Disponível em: <http://www.oieduca.com.br/artigos/convivendo-com-a-diferenca/livro-falado.html>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **O sistema Braille.** Publicado em: 11 maio 2018. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373. Acesso em: 18 jan. 2020.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. Souza; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras:** acolhendo o aluno-sujeito. 1 ed. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. 416 p.

MAIS DIFERENÇAS. **Diversos:** livros acessíveis e inclusivos. Disponível em: <https://maisdiferencas.org.br/projeto/diversos-livros-acessiveis-e-inclusivos/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Tecnologia assistiva.** Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencvms/ciencia/tecnologia_assistiva/_assistiva/Tecnologia_Assistiva.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações para professores de estudantes com baixa visão.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pró-Reitoria de graduação. Núcleo de políticas de inclusão. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20e%20estudantes%20com%20baixa%20visao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MONTEIRO, F. V.. **Análise de lexias “tabus” na audiodescrição de imagens estáticas de sexo explícito no filme “A história da eternidade”.** UECE, 2018. TCC (Especialização em Tradução audiovisual acessível: audiodescrição) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

MOVIMENTO DOWN. **Comunicação acessível.** Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/jovens-e-adultos/o-que-e-comunicacao-acessivel/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PICTOBIKE. **O que são pictogramas?** Disponível em: <https://pictobike.wordpress.com/o-que-sao-pictogramas/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SASSAKI, R. K.. **Nada sobre nós, sem nós:** da integração à inclusão. Publicado em: 22 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOUZA, C.. **Projeto de leitura inclusiva partilhada**. Instituto Politécnico de Leiria, 2018. Disponível em: <http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

Data do envio: 15/04/2020

Data do aceite: 04/06/2020.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES E A CONSTRUÇÃO DE INTERAÇÕES

INCLUSION IN EDUCATION: MULTIPLE VIEWS AND THE CONSTRUCTION OF INTERACTIONS

Jonathan Aguiar¹⁰⁶

Alexandra Sudário Galvão Queiroz¹⁰⁷

Resumo

Neste ensaio, buscaremos apresentar o que o Laboratório de Pesquisa e Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) tem defendido por Inclusão em Educação, para além do público-alvo da Educação Especial, a partir de suas produções científicas. Busca-se incorporar ao debate, por entender que a bidocência também é um caminho para construção de um ambiente mais inclusivo a sua finalidade. Para tanto, nos aproximaremos dos estudos desenvolvidos por Santos (2002, 2008, 2013) na defesa da inclusão de todos os indivíduos, assumindo um olhar omnilético (SANTOS, 2013, 2019).

Palavras-chave: Inclusão em Educação. Bidocência. Omnilética.

Abstract

In this essay, we will try to present what the Laboratory for Research and Studies and Support for Participation and Diversity in Education (LaPEADE) has advocated for Inclusion in Education, in addition to the target audience of Special Education, from its scientific productions. It seeks to incorporate into the debate, as it understands that bidocence is also a way to build a more inclusive environment for its purpose. Therefore, we will approach the studies developed by Santos (2002, 2008, 2013) in defense of the inclusion of all individuals, assuming an omniletic look (SANTOS, 2013, 2019).

Keywords: Inclusion in Education. Bidocence. *Omniletica*.

¹⁰⁶ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo bolsista pela CAPES. Pedagogo pela Faculdade de Educação da UFRJ e psicopedagogo (FESL/SP). Pesquisador científico do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ) e membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE), sob a coordenação da Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos. E-mail: escritorjonathan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-148X>

¹⁰⁷ Pós-graduada em Educação Infantil e pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Integra o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ) e compõe a equipe do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE). Atua como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRJ. E-mail: profalexandraqueiroz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-2994>

INTRODUÇÃO: UM OLHAR, MÚLTIPLOS OLHARES

Uma teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus limites, sua dialética) poderá coincidir como uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão [...]. O olhar não está isolado [...]. Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de *cuidar, zelar, guardar*, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto [...].

Alfredo Bosi, 2000.

Iniciar este texto com a epígrafe de Alfredo Bosi (2000) acerca do olhar e a sua magnitude nos permite elencar algumas reflexões sobre Inclusão em Educação. A indagação que nos move a respeito da vida humana é: qual é o olhar que possuímos ou construímos quando falamos de inclusão nos espaços escolar e universitário? Seria a bidocência uma maneira de tornar a sala de aula da Educação Básica e do Ensino Superior mais inclusiva? Outra questão que nos move sobre o assunto bidocência é compreender o seu papel no espaço escolar. Afinal, são caminhos, descaminhos, tensões ou possibilidades?

De qualquer modo, inúmeros questionamentos surgem quando a temática é inclusão. É notável que boa parte das pesquisas científicas e eventos acadêmicos, quando tratam desse tema, a maioria das propostas tem como foco o campo da Educação Especial. Salientamos que tal ênfase é legítima e relevante para a área da Educação, mas é essencial ressaltar que pensar e desenvolver pesquisas sobre inclusão é também integrar nesse debate uma dimensão ampla e complexa, para além de um único saber.

Portanto, trabalhar com inclusão, investir em inclusão, ter um olhar mais inclusivo, ser um(a) profissional dedicado em defesa de uma educação para todos, significa compreender que incluir é um processo diário, contínuo e que não possui um fim em si mesmo. O que queremos dizer é que esse ato, ação ou movimento de práticas e aspectos inclusivos não se encerra na área da Educação Especial, ou até mesmo em uma única modalidade de ensino segundo as políticas públicas do nosso país. Apesar desse aspecto, vincular/relacionar a inclusão à Educação Especial pode até ser um início para impulsionar outras problematizações, mas sua proporção é mais ampla do que focar somente nas Pessoas com Deficiência (PCD).

Por esse motivo, buscamos neste ensaio, apresentar o que o LaPEADE , que é coordenado e fundado pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, tem defendido por inclusão em Educação a partir de suas produções científicas (ALVES, 2007; CHAISE, 2007; SILVA, 2008; FONSECA, 2009; BRAZIL, 2010; FREITAS, 2010; MELO, 2010; SANTIAGO, 2011; LEME, 2011; GUEDES L., 2011; GUEDES M., 2011; SILVA, 2012; ARAUJO, 2013; BRITO, 2013; SARDINHA, 2013; MORAIS, 2013; FILGUEIRAS, 2014; LAGO, 2014; COSTA, 2015; MOTTA, 2015; RODRIGUES, 2015; CARNEIRO, 2017; NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2017; SENNA, 2017; PINTO, 2018; LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; ALMEIDA, 2020; WEBERING; 2020) e, assim, trazer para este debate qual é o papel da bidocência na Educação Básica e no Ensino Superior. Com base nessa ideia, teceremos a seguir alguns olhares: o primeiro, sobre o que defendemos como sendo Inclusão em Educação; o segundo, a respeito da bidocência no sistema educacional, apresentando possíveis caminhos, tensões e aprendizagens; e o terceiro será uma possível conclusão.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

O termo inclusão traz em sua concepção histórica múltiplos significados que divergem entre si, mas, às vezes, também dialogam. Realmente, a busca por um consenso na literatura a respeito do tema não tem sido fácil, principalmente quando o foco é a educação. Mudanças significativas aconteceram após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas ainda não são suficientes.

A defesa que surge é de uma educação que promova o “direito de todos [...] de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Uma das estratégias citadas nessa política acima é que as “classes especiais” devem ser repensadas em seu modo estrutural e cultural, acarretando o fechamento de “classes especiais” para que, aos poucos, as escolas regulares possam receber esses estudantes em seu cotidiano. Desse jeito, todos vão se inserindo nas escolas regulares e os(as) professores(as) vão atendendo as especificidades de cada indivíduo (BRASIL, 2008).

Evidentemente, a partir desse documento supracitado, boa parte das escolas brasileiras e secretarias municipais de educação começou a ampliar o direito à educação para

uma minoria que não estava frequentando as salas de aulas regulares, de um grupo de estudantes que vivia em lugares isolados, restritos, à margem da sociedade.

Passaram-se 12 anos desde a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas, ainda nos dias atuais, reconhecemos a existência de hiato entre as políticas e os nossos fazeres diários quando é a existência de uma educação que tem como base a inclusão para todos. Tanto que nos espaços de formação inicial e continuada de professores persistimos alertando que educar, ensinar e participar da escola e da sociedade, de modo geral, é um direito de todos.

É preciso destacar que quando falamos em direito de todos, nossos olhares vão ao encontro das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996; 2008; 2015). Então, para além do público alvo da Educação Especial descrito no início desse parágrafo, afirmamos que o direito a educação, deve ser garantido sem restrição de origem, raça, cor, idade ou quaisquer outras formas.

Nessa linha de entendimento, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou no final de 2018 o primeiro relatório – *“Realization of the Sustainable development Goals by, for and with Persons with disabilities”* - sobre deficiências e desenvolvimento. Esse relatório destacou lacunas na inclusão das pessoas com deficiência, principalmente na viabilização de uma sociedade mais acessível e inclusiva. Tal relatório salientou que as pessoas com deficiência são mais propensas a viver na pobreza do que as pessoas sem deficiência, e isso devido às barreiras encontradas na sociedade civil. Em consequência disso, surgem a discriminação, o acesso limitado à educação e ao emprego, e a falta de meios de subsistência e outros programas sociais (ONU, 2018).

Esse relatório ressalta que, dependendo do país, a discriminação de gênero ou as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência podem ser maiores. Brasil, Costa Rica, República Dominicana e Uruguai são exemplos de países citados onde as mulheres com deficiência conseguem ser mais alfabetizadas, do que os homens (ONU, 2018). Nesse sentido, é válido questionar: como fortalecer um sistema público de educação que promova e garanta processos educativos mais inclusivos para todos, principalmente quando os dados mundiais apontam que essa escola é, em alguns casos, restrita a único gênero?

Dito isso, apresentaremos a seguir o que defendemos por Inclusão em Educação. Como já mencionamos nas linhas iniciais deste ensaio, aqui repetimos que inclusão não se

resumo às Pessoas com Deficiência, mas pretendemos, a partir daqui, nos aproximarmos dos estudos realizados no Laboratório de Pesquisa e Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (ALVES, 2007; CHAISE, 2007; SILVA, 2008; FONSECA, 2009; BRAZIL, 2010; FREITAS, 2010; MELO, 2010; SANTIAGO, 2011; LEME, 2011; GUEDES L., 2011; GUEDES M., 2011; SILVA, 2012; ARAUJO, 2013; BRITO, 2013; SARDINHA, 2013; MORAIS, 2013; FILGUEIRAS, 2014; LAGO, 2014; COSTA, 2015; MOTTA, 2015; RODRIGUES, 2015; CARNEIRO, 2017; NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2017; SENNA, 2017; PINTO, 2018; LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; ALMEIDA, 2020; WEBERING; 2020). Tais estudos compreendem a inclusão como um processo de quaisquer lutas, nas diferentes esferas de nossa sociedade, além de atos educativos. Dessa forma, Santos (2013) defende:

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, onde as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (SANTOS, 2013, p. 3).

Inclusão, ainda segundo Santos (2003):

[...] não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume à simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privadas. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

De acordo com a ideia exposta acima pela pesquisadora em Educação, a inclusão, num sentido de participação, interação e envolvimento entre indivíduos e sociedade, redimensiona fazeres políticos, práticos, teóricos, epistemológicos, culturais e sociais. Em síntese, incluir implica comprometimento e cooperação, logo, participação.

Inclusão exige da espécie humana mudanças de atitude. Pressupõe olhar para o outro e levá-lo cotidianamente frente aos desafios que surgem, criando outras formas e outras maneiras de tornar a vida o centro da aprendizagem.

Inclusão é ressignificar os olhares que temos sobre alguém ou alguma coisa; é valorizar a diversidade, sendo ela o fio condutor para modificar processos educativos que mobilizam

atitudes criadoras, e, assim, impulsionam o viver e o aprender com o outro como elementos indispensáveis. Isso é riquíssimo para uma educação que não exclui o diferente, mas que, por meio da diferença, acolhe, respeita e transforma vidas.

Acreditamos que instituir um espaço, um ambiente, como salas de aula mais inclusivas, é mais do que organizar estruturas, mas ter objetos adaptados a tais deficiências e fazer uso de algumas metodologias específicas. Esses elementos são indispensáveis no sentido de tornar a escola e as instituições mais acessíveis. No entanto, o que queremos trazer para essa reflexão ultrapassa a objetividade, cujo foco se configura nas sensações, nos sentimentos, nos desejos de cada indivíduo.

Chegamos então no olhar do(a) educador(a), do(a) professor(a), do sujeito, que não deve ser um mero reprodutor(a) ou observador(a), mas deve partir para uma prática mais inclusiva. Ou seja, um profissional que compreende que Inclusão em Educação perpassa as suas ações, pois incluir é um movimento de todos, que mobiliza sentimentos internos e atitudes externas. Incluir é algo plural e subjetivo.

Retomando as produções do LaPEADE, identificamos que as mesmas têm como construto teórico os escritos de Santos (2003, 2013, 2015, 2019), que se relacionam com as abordagens de Booth e Ainscow (2011), tendo em vista três dimensões acerca da Inclusão em Educação, que são estas: a construção de culturas; o desenvolvimento de políticas; e a orquestração de práticas de Inclusão em Educação. Nas palavras de Lima (2019):

Booth e Ainscow apresentaram-nos a inclusão como um conceito que busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, não tendo mais como foco o público alvo da educação especial, mas trazendo uma ideia que passa por deslocar o olhar sobre o sujeito para o contexto no qual este sujeito está inserido (LIMA, 2019, p. 35).

Foi a partir desse olhar sobre o sujeito e sobre a relação com as políticas, culturas e práticas, em diálogo com as ideias de Booth e Ainscow (2011), que a pesquisadora Mônica Pereira dos Santos atribuiu a essas dimensões duas outras: a dialética e a complexidade. Em 2013 surge o conceito da *Omnilética*, que para Santos (2013) é “um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo” (p. 23).

Para Pinto (2018), a *Omnilética*:

[...] é uma forma de compreender o mundo numa tentativa de contemplar a abrangência dos aspectos contrários, contraditórios e complexos das

relações, sempre provisórias, que se estabelecem entre as pessoas, no mundo, de uma forma geral (p. 71).

A respeito da terminologia atribuída a *Omnilética*, Santos (2015) explica:

O prefixo latino *omni*, que significa tudo, todo, e pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. O radical *leto* é adotado de sua origem grega, que tem dois sentidos: em seu caráter substantivo (que é o principal sentido utilizado em *omnilética*), significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, e o que é aqui adotado, que significa 'estar oculto', 'fazer esquecer'. Ao utilizá-lo na *omnilética*, incorporo este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo *ico*, também de origem grega, cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido de 'pertinência', 'relação', 'referência'; 'participação', significando, no neologismo aqui criado, 'relacionado a', ou 'que contém' (SANTOS, 2015, p. 52).

Nesse caso, é correto afirmar que a *Omnilética* têm cinco dimensões como princípios estruturantes e indissociáveis. São estas: culturas, políticas, práticas, dialéticas e complexidades.

Uma perspectiva *omnilética* de análise significa, então, em última instância, compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (ainda invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente). Significa entender essa integralidade em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados (cultural, política e praticamente) em um movimento de complexidade e espiralar, criando novos patamares de percepção e compreensão dos fenômenos, que nunca mais serão os mesmos, embora mantenham em si um tanto de seus elementos originais, ainda que complexificados (SANTOS, 2013, p. 25).

Para nos aproximarmos dessa perspectiva denominada como *Omnilética*, múltiplos olhares ressurgem na defesa de uma educação mais participativa, que pode acontecer na Educação Infantil, nos ensinos Fundamental e Médio e, igualmente, no Ensino Superior. A partir desses processos de escolarização, nos deparamos com indivíduos possuidores de conhecimentos sobre a vida, até aqueles que se encontram na fase da infância, que com a descoberta e a curiosidade, contribuem para a construção de um espaço mais inclusivo.

Dentro dessa perspectiva aqui exposta (*Omnilética*), levantamos a ideia segundo a qual nossos olhares buscam pela Inclusão em Educação ou pela existência de uma educação

que tenha como destaque a defesa da participação de todos os seres humanos. Ou seja, é minimamente saber (e reconhecer) a luta política, filosófica, as práticas sociais que colaboram (ou não) para aquilo que nos impulsionam a professar uma educação para todos. Repetimos: para todos!

O olhar *omnilético* significa enxergar a complexidade do que seja educar, ensinar diante da pluralidade, da diferença e da diversidade com as quais nos deparamos dentro das instituições de ensino, onde existem crianças e adultos inseridos em esferas que buscam formar profissionais para o mercado de trabalho. As culturas entram nesse jogo; as políticas e práticas ajudam a nortear as experiências. Mas, esse olhar omnilético é amplo, prático, teórico, cultural, político, filosófico e entre outros modos de ser, estar que podem aparecer de modo simultâneo, como também independente. Às vezes é o agir que abre as portas para uma educação que prioriza a inclusão de: indivíduos com deficiência; humanos excluídos por pertencerem a camadas sociais vulneráveis; sujeitos que são marcados pela sua cor, raça, etnia, opção sexual e religião. O docente, educador ou estudante que percebe alguma atitude diante dessas questões logo se posiciona para incluir esses sujeitos. É mais que juntar indivíduos em um único espaço, mas garantir que uns aprendam com os outros.

Vale ressaltar que o olhar *omnilético* enxerga as sutilezas da vida, os embaraços, e analisa as letras frias de um documento, percebendo suas lacunas e o que pode ser melhorado. Diante de tanta complexidade exposta, esse olhar *omnilético* é um convite para romper com os rótulos do tipo “este aprende”, “este não aprende”. É uma forma de nos reeducarmos, de entender que a defesa de uma proposta mais dinâmica e de uma sala de aula mais inclusiva começa também por nós professores quando nos colocamos no lugar de aprendentes e ensinantes, sabendo que incluir diz respeito aos nossos processos de adaptação, modificação de discursos e práticas.

Será a bidocência uma forma de (res)significar a sala de aula, tornando-a mais acessível para quaisquer indivíduos, independente de suas limitações físicas, cognitivas e entre outras? Ou até mesmo a ruptura com documentos/pesquisas que assim explicitam que a inclusão ainda não acontece?

BIDOCÊNCIA: CAMINHOS, TENSÕES OU APRENDIZAGENS?

Nossas escolas vêm passando por diversas transformações no sentido de torna-las acessíveis a todos os seres humanos. Os documentos e as legislações a respeito da educação assumem esse caráter de possibilitar, de construir uma educação ao alcance de todos. Hoje, uma criança a partir dos seus quatro anos de idade tem que estar matriculada na Educação Infantil. Os estabelecimentos de ensino vêm se modificando conforme as determinações, decretos e leis que tornam o espaço educativo acessível, nesse caso a escola universal, tanto para aqueles que moram nas favelas como para aqueles que são ribeirinhos. A escola pode ser para o rico e também para a pessoa com deficiência.

Diante desse cenário, temos presenciado, há aproximadamente uns seis anos, que as instituições públicas têm investido com mais frequência em uma docência compartilhada, ou seja, onde antes habitava um único professor, principalmente nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a ter dois professores (AGUIAR; MAIA, 2018a e 2018b; QUEIROZ, 2019). Mas, o que é isso?

Isso significa o surgimento de um novo profissional, ou seja, um/uma bidocente. Segundo os estudos já desenvolvidos por Capellini (2004), Zanata (2004), Beyer (2005), Toledo (2011), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Zerbato (2014), Martinelli (2016), Mendes (2016), Bueno (2018), Christo e Mendes (2019), a bidocência é um ensino colaborativo, uma docência compartilhada ou qualquer trabalho de apoio entre docentes que tem como foco tornar o espaço escolar mais inclusivo.

É algo que promove aprendizagens significativas para todos, especificamente ao inserirem professores(as) especialistas (da área da Educação Especial) no atendimento aos estudantes com deficiência, ou seja, são profissionais envolvidos com essas dificuldades ou problemas na aprendizagem. Por isso a bidocência se faz necessária, para assim construir a Inclusão em Educação, propiciando uma cultura escolar mais inclusiva em seus aspectos políticos e práticos. Corroborando essa afirmação, podemos perceber tal acepção nas pesquisas de Aguiar e Maia (2018a, 2018b) sobre o (a) professor (a) bidocente. Ao encontro dessas proposições, concordamos com Beyer (2005, p. 11) quando afirma que:

Toda classe que se propõe inclusiva deve dispor do suporte de um segundo professor, em regra com a formação especializada. Com isso, torna-se possível uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança. O conceito de professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro

colega as experiências do cotidiano escolar. Embora essa situação possa provocar ansiedade nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Nesse movimento, os (as) professores (as) são tão responsáveis quanto os estudantes da sala de aula. No entanto, cada um tem sua função, mas não agem de maneira isolada. Um depende do outro.

De acordo Damiani *apud* com Christo e Mendes (2019, p. 36):

O ensino colaborativo, também nomeado de coensino e bidocência, é, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, exercitando a liderança compartilhada, a corresponsabilidade pelas ações e a confiança mútua (DAMIANI, 2008).

É importante sublinhar que o profissional que atua como bidocente participa ativamente de todos os planejamentos (é o que esperamos) e decisões voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. Mesmo diante da especificidade de sua formação acadêmica (ser Especialista em Educação Especial ou em áreas correlatas), juntamente com o outro docente, ambos são responsáveis pela turma e pelos estudantes com deficiência. Colaboram na íntegra para os processos de troca de conhecimentos, trabalhando na elaboração dos planejamentos pedagógicos, conteúdos a serem ensinados, e estratégias de ensino que melhor se adequem às realidades de cada sujeito que compõe o cotidiano escolar.

Como já foi explicitado em parágrafos anteriores, o(a) bidocente pode estar inserido(a) em uma turma devido ao atendimento de algum estudante que seja público alvo da Educação Especial, mas sua presença visa a possibilidade de uma docência colaborativa, propiciando condições para que o educando(a) alcance o mesmo sucesso escolar que seus colegas, eliminando desse jeito os embates e as barreiras que a escola às vezes colocam.

Ainda sobre o papel do (a) bidocente em seu perfil, é necessário dizer que este é diferente daquele que é contratado para trabalhar como mediador(a), cujas funções são bem próximas, mas divergem. Enquanto os(as) mediadores (as) são responsáveis por atender individualmente os (as) alunos (as) com deficiência, o(a) docente que atua na perspectiva da bidocência trabalha em cooperação, em paralelo, de modo concomitante com outro

professor(a) que não é especialista, mas está comprometido com o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes que compõem a turma (MARTINELLI, 2016).

Guthierrez, Oliveira e Barreiros (2016) assim explicam:

É bem-vindo que a bidocência promovida pelo EC (Ensino Colaborativo) caminhe num sentido em que cada vez mais as ações sejam articuladas de modo que as atribuições iniciais passem a se entrelaçar na construção das aprendizagens, e tal relação amplie as diferentes atuações, dado o envolvimento de ambos os docentes com o conjunto das ações e com cada criança (GUTHIERREZ; OLIVEIRA; BARREIROS, 2016, p. 6-7).

Na verdade, o profissional que vive a bidocência, segundo as problematizações de Queiroz (2019), deve articular sua ação/intencionalidade pedagógica com outros professores(as), compartilhar seus objetivos (o quê pretende alcançar) a respeito do ensino, isso também inclui seus pares, ou seja, o outro docente que também exerce o ato de ensinar/educar na mesma turma.

Com isso, concluímos que a atuação de ambos profissionais se torna eficiente quando quebra as barreiras dos isolamentos (do “eu sou o (a) professor” (a) para “somos docentes”, proporcionando, desse jeito, um olhar de parceria, cuidado e profissionalismo). Isso mostra para os estudantes que os dois professores estão na mesma sintonia, no mesmo propósito de contribuir para a autonomia e participação de todos que estão na sala de aula, principalmente aqueles que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a participação de todos os (as) professores (as) envolvidos com a turma colabora para a construção de uma escola e sala de aula mais inclusivas. Diferenças existem, mas é por meio delas que conseguimos tornar a sala de aula mais humana, plural, rompendo o discurso de “vamos combater a diferença”. Afinal, que bom que existe uma sala de aula onde ninguém é igual a ninguém, e que por meio da diferença é possível promover uma educação que transforma vidas.

Por outro lado, sobre a bidocência, o trabalho em equipe é fundamental, pois a troca de experiências com os colegas, outros professores, educadores e toda a comunidade escolar, vai possibilitando que a escola e a vivência do cotidiano escolar sejam mais prazerosos. No entanto, Queiroz (2019) destaca:

[...] as relações com os sujeitos aprendentes na bidocência atribuem à prática cultural um caminho promissor a superar os desafios dos

professores e de seus pares, possibilitando um exercício de cidadania, enquanto objeto de formação docente. A reflexão para esse contexto proporcionará uma ação pedagógica capaz de promover novas experiências como suporte na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e outros grupos de estudantes, criando possibilidades de inclusão em educação, visando não só de ordem cognitiva, mas também de ordem afetiva e emocional no ambiente escolar (QUEIROZ, 2019, p. 4).

Portanto, um dos caminhos favoráveis para o exercício da bidocência é a abertura para a resignificação dos rótulos que determinaram que este é responsável somente pelo estudante com deficiência, quando na verdade é um docente responsável por toda a turma. Diante disso, outros caminhos aparecem, mas a luta é contínua para tal reconhecimento e novos olhares sob aquele que é bidocente.

Outro caminho direciona-se à cultura escolar, que, por sua vez, aguarda a chegada de um(a) bidocente para construir um currículo flexível, (segundo os interesses dos estudantes com deficiência e suas dificuldades na aprendizagem), ou para que haja alteração nas metodologias, posturas e propostas pedagógicas. Reconhecemos que esse caminho pode ser um desafio composto por tensões: até quando a criança, o jovem, o adulto, podem esperar a chegada de um bidocente para que as mudanças ocorram nos estabelecimentos de ensino?

Se defendemos uma educação para todos, com princípios participativos, as mudanças na ótica estrutural devem ocorrer independentemente de haver ou não um bidocente. Nesse aspecto, surge uma tensão, que deve ser discutida em todas as esferas, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Ampliando um pouco mais o debate sobre as tensões, segundo os estudos de Aguiar e Maia (2018a, 2018b), podem surgir, entre professores que são responsáveis pela mesma turma, competições, posturas epistemológicas e metodológicas que não dialogam, práticas pedagógicas distintas, conflitos. Mas, podem também aparecer o oposto dessas ações. Mesmo com diferenças, os professores podem se abrir a outros olhares que buscam superar as barreiras relacionais e concretizar um trabalho em equipe. Isso permite uma prática que tem como base a segurança, confiança, empatia e companheirismo, que, por sua vez, tem como objetivo uma educação interativa, participativa e mais inclusiva.

Entre esses caminhos, tensões e aprendizagens, a prática e a ação de um(a) bidocente se resumem a uma construção diária, que acontece no chão da escola, dentro das salas de aula, com o olhar cuidadoso, paciente e investido de profissionalismo e ética. Para além de

mediar o aprendizado do estudante, discutir as necessidades, dificuldades e potencialidades de cada indivíduo - que vivencia a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior - , é preciso consolidar uma prática pedagógica que tem como finalidade a interação entre sujeitos, independentemente de suas dificuldades.

Cabe ao docente implementar em seu contexto escolar ou universitário, planos, metas e estratégias que apresentem alguns direcionamentos futuros, buscando saber aonde quer chegar e o que deseja alcançar. A adaptação de materiais é importantíssima, tanto para aquele que é público-alvo da Educação Especial como para aquele que não é atendido por essa modalidade, tornando a aprendizagem mais significativa, lúdica, criativa. Com isso, todos aprendem, e não somente aqueles que possuem alguma lacuna na aprendizagem, pois o propósito é ampliar as oportunidades.

CONCLUSÃO: ALGUNS OLHARES

Ao longo deste trabalho, buscamos trazer, a partir das produções do LaPEADE, um olhar sobre a Inclusão em Educação, ou seja, um outro olhar partir das lentes da *omnilética*. Com isso, chegamos à conclusão que a Inclusão em Educação é um processo contínuo, diário, amplo, múltiplo. Seu foco é a vida humana, de modo a propiciar a participação plena de qualquer indivíduo no processo de ensino-aprendizagem.

A respeito da participação e interação em vários setores da sociedade, de modo específico na Educação, alguns estabelecimentos de ensino e outros profissionais podem elencar que uma maneira de tornar o espaço educacional mais inclusivo é quando este possui profissionais que são docentes. Desse jeito, entramos nesse aspecto e questionamos: é um caminho, descaminho, tensão ou possibilidade? Concluímos que quando olhamos omniléticamente para a atuação, o perfil e como o(a) docente se insere no espaço escolar, universitário e suas implicações, percebemos que o direito à aprendizagem deve acontecer independentemente de existir ou não um profissional especialista.

Por outro lado, a inclusão remete ao esforço de todos. Que comecemos, pois, dentro de nossas salas de aulas, a refletir sobre o trabalho da docência, enxergando o quanto a atuação deste profissional está investida de parceria, acolhimento e troca de saberes entre

seus pares. Talvez esteja aí uma forma de mostrar outras maneiras de ser docente, ser colaborativo e solidário.

Este estudo deixa visível a necessidade de mais pesquisas sobre o campo da bidocência e sua interface com os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo seus respectivos desdobramentos nos cotidianos de nossos estudantes. Até porque o Ensino Colaborativo ainda precisa de outros enfoques, olhares, práticas, epistemologias e novos caminhos que tem como defesa uma educação mais inclusiva ao alcance de todos, ao alcance da espécie humana. Outro olhar viável é a perspectiva *omnilética* por quebrar as certezas, as lógicas e assim entender as múltiplas facetas com a inserção de um(a) bidocente.

Referências

AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 1 n. 2, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4689/4167>

AGUIAR, Jonathan; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. “O grande desafio é educar para a diversidade”: inclusão aos olhos de uma bidocente. **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2018b, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/----o-grande-desafio-e-educar-para-a-diversidade-----inclusao-aos-olhos-de-uma-bidocente>

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Reflexões Omniléticas sobre o Acesso e a Permanência de Crianças Refugiadas Congolezas no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ALVES, Cristina Nacif. **O Sentido dos Argumentos para a Formação de Coordenadores Pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

ARAUJO, Giselle de Oliveira. **As Políticas Universitárias e sua Influência na Concepção de Docentes sobre inclusão/exclusão**: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de Formação de Professores Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 09-24, mar. 2005. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/2937>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola**. 3. ed. UNESCO/CSIE. Rio de Janeiro, 2011. Tradução de Mônica Pereira dos Santos.

Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em 25 de mar. de 2020.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: [L13146](#). Acesso em 25 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25 de mar. de 2020.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 25 de mar. de 2020.

BRAZIL, Christina Holmes. **O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco**: Um Estudo de Caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

BRITO, Leandro Teofilo de. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência mental**. São Carlos, UFSCar, 2005,300p. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns Carneiro. **Da universidade como auditório e do professor como orador**: uma análise omnilética dos argumentos de valorização, desvalorização da carreira docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

CHAISE, Rosa Maria. **Escolas de Contas e de Gestão**: será o conhecimento um fator para a concretização da cidadania fortalecendo a Esfera Pública? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica**. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019 [Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva | Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação](#). Acessado 30/03/2020.

COSTA, Erika de Souza. **A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FILGUEIRAS, Elisa Maria Maças Fernandes de Castro. **Reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância:** possibilidades, dificuldades e dilemas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão:** Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro:** o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GUEDES, Luísa Azevedo. Das Culturas às Práticas: **O que dizem Professores do Ensino Médio de uma escola pública sobre Processos de Inclusão/Exclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUEDES, Marta Cardoso. **Inclusão em Educação na Rocinha:** Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal Y; OLIVEIRA, Crizan; BARREIROS, Claudia. Inclusão, bidocência, ensino colaborativo: quem ganha com isso?. In: **ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE Educação ESPECIAL**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2020. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao--bidocencia--ensino-colaborativo--quem-ganha-com-isso-> Acesso em: 10 abr. 2020.

LAGO, Mara. **Index para a Inclusão:** uma possibilidade de intervenção institucional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação:** Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Carolina Barreiros de. **“Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 2016. p. 154. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MELO, Sandra Cordeiro de. **Inclusão em educação:** Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão.

Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

Mendes, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. São Carlos. UFSCar, 2016. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Museu de Ciência: o diálogo com as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ONU. **Realization of the Sustainable development Goals by, for and with Persons with disabilities**. Department of Economic and Social Affairs: ONU, 2018. Disponível em: [REALIZATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS BY , FOR AND WITH PERSONS WITH DISABILITIES](#)

OLIVEIRA, Raquel Batalha de. **Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PINTO, Regina Maria de Souza Correia. **O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo**. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2018.

QUEIROZ, Alexandra sudário Galvão. **Práticas Curriculares na Formação de Professores: Um Inventário da Bidocência nos Anos Iniciais. X Seminário Internacional. As Redes Educativas e as Tecnologias Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ -Faculdade de Educação - EDU. **01 a 04 de julho de 2019**. Disponível em: [As Redes Educativas e as Tecnologias](#)

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar**. São Carlos, UFCar,2012, 200f. Dissertação Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem**: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade**: uma tessitura omnilética. In: CASTRO, P. A. de. (Org.) Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico]. Editora Realize: Campina Grande-PB, 2015, p. 49-66.

Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_conedu/trabalhos/ebook_conedu.pdf#page=49

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, maio, 2003, p.78-91.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusion of People with Disabilities in Brazil: Towards an Omnilectical Policy Analysis. **European Journal of Educational Management**. vol2, Issue 2, p. 45 – 57, 2019.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Monica_Santos4/publication/340309968_European_Journal_of_Educational_Management_Inclusion_of_People_with_Disabilities_in_Brazil_Towards_an_Omnilectical_Policy_Analysis/links/5e83650592851c2f5270b881/European-Journal-of-Educational-Management-Inclusion-of-People-with-Disabilities-in-Brazil-Towards-an-Omnilectical-Policy-Analysis.pdf

SANTOS, Monica. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública**: Contribuições a Partir de Uma Escola de Governo. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em Uma Escola Pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SENNA, Manoella. **(Re)visiting cultures, policies and practices of inclusion in Education at the municipal management level of education**: the second Education Regional Coordination (2ª CRE) in action. Dissertation (Master in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades Formativas da Colaboração entre professores do Ensino Comum e Especial em um município**. Paraense, 2018,139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Carlos, 2018.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores**: Representações e Práticas Sociais. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual.** 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WEBERING, Fernanda Iglesias. **Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva colaborativa.** São Carlos, UFCar, p.198. Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP: UFSCar, 2014.

Data do envio: 16/04/2020

Data do aceite: 03/06/2020.

**TEACH OR NOT TO TEACH: ANALYSIS OF A MORAL
DILEMMA ABOUT THE TEACHING-LEARNING
PROCESS IN A MEXICAN SCHOOL**

**ENSINAR OU NÃO ENSINAR: ANÁLISE DE UM DILEMA
MORAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NUMA ESCOLA MEXICANA¹⁰⁸**

José Andrés Guzmán Díaz¹⁰⁹
Baiba Šķērīte¹¹⁰

Abstract

In this text we analyse a moral dilemma presented in a middle school in Guadalajara, Jalisco, Mexico, in the context of a teaching-learning process. Based on Immanuel Kant's ethics, namely, deontology, and more specifically, categorical imperative, we came to the conclusion that this particular moral dilemma must be solved with the maxim "as long as professor and students agree on the terms, they will take part on the teaching-learning process". In addition, we point out that Mexican institutions ought to (1) publish a professional code of ethics for teachers, (2) spread its content and (3) establish forums where professors can debate thereby avoiding future ethical issues.

Keywords: Professional ethics. Deontology. Moral dilemma. Teaching-learning process.

Resumo

Este texto analisa o caso de um dilema moral apresentado numa escola secundária em Guadalajara, Jalisco, México, no contexto de um processo de ensino-aprendizagem. Com base na ética de Immanuel Kant, a deontologia e, especificamente, o imperativo categórico, conclui-se que o dilema moral em questão deve ser resolvido com a máxima "enquanto o professor e os alunos corresponderam nas condições, eles farão parte do processo de ensino-aprendizagem". Além disso, destaca-se que as instituições mexicanas devem (1) publicar um código de ética profissional, (2) disseminar seu conteúdo e (3) estabelecer fóruns de discussão entre os professores para futuros problemas éticos.

Palavras-chave: Ética profissional. Deontologia. Dilema moral. Processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰⁸ Este trabalho foi o resultado do curso "Ethics and Values of Communication", dirigido em outono 2019 pelos professores Jānis Buholcs e Linda Verliverronena na Vidzemes Augstskola.

¹⁰⁹ E-mail: jagdiaz.75@gmail.com; joseandres.guzmandiaz@va.lv. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0861-8468>.

¹¹⁰ E-mail: baiba.skerite@va.lv. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5176-4962>.

Introduction

In this text, we analyse a moral dilemma about teaching-learning process with the ethic developed by Immanuel Kant (1879), namely: the categorical imperative, which allows persons to identify whether their actions have moral value regardless the conditions. The case occurred in a Mexican school located in Guadalajara, Jalisco, one of the largest cities in the country, during the spring of 2019. There are four stakeholders involved, whose real names we will not mention to protect their identity and professional image, but for this text's purposes are Professor Daniela, Professor Frank, students and Principal Anna.

We divide the paper into four sections—first, we describe the actions that led to the moral dilemma in question; second, we point out the cultural context in which this event happened, for any event is doubtlessly limited and defined by the society to which is subject to; third, we explain Kant's ethics, also known as deontology, as well as how do we apply it to this particular instance to come to the conclusion that there is one right action¹¹¹ for this moral dilemma; lastly fourth, we discuss the ethics management in Mexico and teaching-learning process and related research papers that can help us to expand our view.

We conclude that there are three main recommendations for future ethics management, specifically: (1) to publish a code of ethics both for Mexican teachers and for every school, so every person (from Public Education Department¹¹² authorities to schoolchildren and their parents) can consult them whenever they think it is necessary; (2) to spread widely the content of such codes, so everybody knows how to behave in specific situations; (3) to establish forums where educators can discuss the moral dilemmas they have had in order to refine their ethic management. Besides, we emphasise that the resolution of the dilemma through deontology might be in disagreement with teacher's priorities, such as the preservation of her wage for living, which in turn reinforce the moral value of her action.

¹¹¹ Every time actions, decisions, etc. are claimed as "right" in this text, they concur with Kant's ethics.

¹¹² In Mexico named Secretaría de Educación Pública (SEP).

Description of the case

In order to teach the procedures and the usefulness of a round table technique for the exposure of several ideas on one main topic, Professor Daniela (teacher of Language subject) asks six of the students to come up with a topic for homework research. Unanimously they decide to research and talk about paedophilia.

Next week, all learners (about fifteen, including the participants in the round table) gather in a small auditorium to prepare for the activity. As the round table group is organising supporting data and papers, Professor Frank (teacher of Philosophy subject) comes by and hears about the topic and the task, which —he believes— is an inappropriate subject for students in the ninth grade of elementary school¹¹³, whose age is around 14 years old. Professor Frank decides then to go to Principal Anna’s office to assert his concern regarding this school project.

A couple of minutes later, Professor Daniela is called to Principal Anna’s office where is advised to dismiss the activity, go back to the assigned classroom and not to talk evermore about paedophilia, for this is a school that is sympathetic towards Roman Catholic religion, hence they care about its reputation. If Professor Daniela decides not to proceed as told — Principal Anna remarks—, her job will be jeopardised.

For more information, we describe the place and Professor Daniela, for it would be quite useful. The name of the school is Thomas Alva Edison College. It is located in one of the finest communities in the city, Arcos, which is in Western Guadalajara, approximately 4 km away from the centre. This private school was established in 1989. Nowadays, the institution covers all the education stages, from kindergarten to high school; additionally, offers virtual undergraduate and graduate programmes. The size of the school is rather small, for almost every classroom has a capacity of 10 students.

Professor Daniela is 24 years old and has been teacher of Spanish Language for almost one year. She studied Pedagogy at Enrique Rebsamen University, a private institution in Guadalajara. According to her income, she is a lower-middle-class worker as almost every elementary education teacher in Mexico, including Professor Frank.

¹¹³ In Mexican education system, they are in third grade of middle school, which is the last one before high school.

Cultural context

According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Mexico is the country number one in regards of sexual abuse, physical violence and homicide in children under 14 years (OCDE¹¹⁴ apud BORBOLLA, 2019). Besides, 60% of the global child pornography comes from Mexico; and 25 of the 32 Mexican states consider pederasty and paedophilia as a no-serious felony. This data explain why students in the ninth grade of elementary school are interested in the subject.

Education, as stated by the United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF, 2019), is key to prevent and eventually eradicate psychosocial problems in childhood. All children, especially those who live in countries not so developed, ought to have an education, but, moreover, their education could and will prepare them to their reality, so they can act accordingly. To understand the paedophilic actions in the world will surely allow the pupils to recognise such crimes and help them to act duly to real situations.

To talk about paedophilia in most of the circumstances could lead to mention the Roman Catholic religion because in the last years the latter has been highlighted as a corrupted institution, where several men have committed crimes against children with almost total impunity (GORRELL, 2006). Thus, Professor Frank and Principal Anna are worried about the prestige of their religion. If they allow schoolchildren to discuss paedophilia, they are allowing them to criticise the Roman Catholic institution, which represents an act of sacrilege.

The Political Constitution of the Mexican United States in this regard stipulates:

Warranted by Article 24 about the freedom of belief, education shall be laic and, therefore, shall be completely out of any religious doctrine¹¹⁵ (Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa) (MÉXICO, 2019, p. 6).

So, laic public kindergartens and elementary schools are warranted by Mexican law. However, Thomas Alva Edison College is a private school, meaning it “could” be Catholic —

¹¹⁴ The author does not specify the OCDE source.

¹¹⁵ We translate every quote whenever necessary in this paper.

just on the mere fact that is not the education provided by the State— but verily “is not”. In this regard, Mexican law address about particular schools:

Education shall be based on the unrestricted respect to people’s dignity, with an approached of human rights consciousness and essential equality. Education shall tend to develop adequately all the human being faculties and at the same time shall promote love to Motherland, respect to all rights, freedoms, peace culture and consciousness of international solidarity regarding independence and justice; shall promote honesty, values and continuous improvement of the teaching-learning process (La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje) (MÉXICO, 2019, p. 5).

The laicism of education is an issue in Mexico, for several schools (both public and private) do have Roman Catholic commands on their basis since this religion is by far the most popular among the people. In addition, another problem should be considered—although Mexican schools could be as laic as dictated, the beliefs of the Public Education Department employees (e.g. Professor Daniela’s or Professor Frank’s beliefs) may leak through the system as nobody can be purely objective, resulting again in a non-laic education.

Since nobody in Mexico can uphold firing a teacher on any religious basis, for it is a crime, the answer of this particular case might seem quite obvious—Professor Daniela’s duty must prevail because the proceedings of Principal Anna are simply illegal. Nonetheless, Mexico is affected deeply by corruption (CASAR, 2015), and in this particular situation, Professor Daniela cannot trust in Mexican judicial procedures. If she sues the school or Principal Anna, she will not only lose her job, but she will likely not be a teacher anymore. On top of that, “Behaving ethically is more than a matter of following the rules or not breaking the law—it means acting in a way that promotes the learning and growth of students and helps them realize their potential” (PARKAY¹¹⁶, 2004, p. 195 apud BUCHOLZ, KELLER E BRADY, 2007, p. 61).

¹¹⁶ PARKAY, F.W. **Becoming a Teacher**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2004.

Laicism in Mexico has been an issue since its publication in the Constitution in 1857. In that time, the Mexican government was looking a separation between the State and the Catholic Church, so liberal congressmen decided to promulgate a law stating that public education shall have no religious basis—furthermore, any participation of the Catholic Church in the government was prohibited from that moment onward. Meantime, the Church tried to keep its educational influence and political power in various states of the Republic of Mexico. States like Jalisco (including the capital city, Guadalajara) kept mixing religion in schools, as Mexico City and surrounding territories were more aligned with the 1857 Constitution (PÉREZ SÁNCHEZ, 2012).

Other Latin-American countries with issues regarding the laicism in education are Bolivia (PREISWERK, 2013) and Argentina (TORRES, 2018). Preiswerk argues that it is almost impossible to eliminate religion in public education, for every Bolivian probably has his own belief. In a country where the Roman Catholic religion was used by Spanish conquerors to teach culture and language to native communities, and where indigenous people have in most cases their own religion, it is likely true that Bolivian —like Mexican— people cannot isolate education from religion (PREISWERK, 2013).

Torres points out that in Argentina the government supports the creation of several private schools, where the Roman Catholic is by far the most popular religion. By supporting the teachers' wage, the Argentinian government subtly encourages the dissemination of the Catholic religion (TORRES, 2018). Here, we can ask: To which extent a State is entitled to spread a particular belief within the people? To which extent a State should avoid or seek supporting education when involving a religious institution? If we consider that some communities —apparently such as Mexico, Bolivia and Argentina— cannot divide religion(s) and education, another question raises: How would the State ensure a pluralistic religious education or educational religion? These are questions not to be answered in this text, but perhaps handful ones for further investigations.

Analysis of the case

There are two possible solutions to Professor Daniela's predicament: (1) to continue the round table activity, or (2) to dismiss the round table activity. We will present Kant's

(1879) theory, also known as deontology (VAUGHN, 2016), as well as more details about the stakeholders and the case itself to elucidate what Professor Daniela should do.

According to Kant, good and right decisions are made regardless of utility, religion, tradition, authority, emotions, desires, etc. Reason —and reason only— leads to making the right decision, as the former is part of the “good will”, which determines the moral value of right actions:

Nothing can possibly be conceived in the world, or even out of it, which can be called good, without qualification, except a good will. Intelligence, wit, judgement, and the other talents of the mind, however they may be named, or courage, resolution, perseverance, as qualities of temperament, are undoubtedly good and desirable in many respects... A good will is good not because of what it performs or effects, not by its aptness for the attainment of some proposed end, but simply by virtue of the volition; that is, it is good in itself, and considered by itself is to be esteemed much higher than all that can be brought about by it in favor of any inclination, nay even of the sum total of all inclinations (KANT, 1879, p. 5).

Kant discerns two types of “commands” or “imperatives” that we should follow to do the right thing: (1) hypothetical imperative, that tell us what we should do if we desire something; and (2) categorical imperative, that tell us what we should do regardless our wishes. According to the philosopher, only the latter constitutes the moral law, for these commands are universal and unconditional. Therefore, we will only consider Kant’s categorical imperative to analyse the exemplification.

To determine if an action is motivated by a categorical imperative, according to Kant’s first version of the term, we ought to derive a maxim from the action. If the action can be universalised (everyone could do it) and unconditional (everyone would let that happen), then it is indeed a permissible and right action.

We believe that, on the one hand, the maxim 1 derived from the first possible solution, this is to continue the round table activity, would be “guide the teaching-learning process no matter the subject.” On the other hand, the maxim 2 derived from the second possible solution, this is to dismiss the round table activity, would be “guide the teaching-learning process unless the subject is not allowed.”

It would appear that both imperatives could be universalised however conditional. About maxim 1: Every person could guide the teaching-learning process no matter the subject, but perhaps not every person would let that happen, because of diverse opinions

regarding taboos, religions, utilities, desires, etc. About maxim 2: Every person could guide the teaching-learning process unless the subject is not allowed, but some people would not let that happen because they might think education should not be restricted.

Here, Kant's second version of the categorical imperative apropos is more useful to determine whether the maxims are correct: "So act as to treat humanity, whether in thine own person or in that of any other, in every case as an end withal, never as means only" (KANT, 1879, p. 26). So that instead of just look the Professor Daniela's perspective, we must also look at the learners' perspective, as they are a crucial part of the teaching-learning process. To discard the schoolchildren in both maxims may be to treat them merely as means, for the end then would be the process by itself; nevertheless, with no pupils, there will not be any process at all.

Since both the students and Professor Daniela are as important as the teaching-learning process, we can presume the following maxim: "as long as professor and students agree on the terms, they will take part on the teaching-learning process". This maxim can be universalised, for every person (professor or student) could do it, and is unconditional, for everyone would let that happen. Furthermore, this categorical imperative constituted by the maxim entitles both teachers' and pupils' duty and dispose of any external agent that could hinder the activity. As long as Professor Daniela and learners agree on the terms of a round table task—including the paedophilia topic—, they could take part on the exercise, and this will be indubitably the right action, according to Kant.

It is worth noting that Kant argued that every human being has freedom, equality and independence (KANT, 1793). Freedom is an "autonomous right of all individuals to conceive of happiness in their own way" (RAUSCHER, 2017); thus no one is entitled to interfere with other people's freedom and happiness. Equality means each individual is equal to every individual of the state before the law, this is a formal equality—persons can indeed be unequal regarding power, mental ability, income, etc, but they must have the same opportunities. Finally, Kant understood independence on two levels: at the first level, the participation in the determination of particular laws—children and women are excluded here by Kant, however they do have freedom and equality rights—; at the second level, every individual ought to be able to will the basic law—"The basic law is willed by each subject in

the sense that the ‘will of all’ or a ‘public will’, or ‘general will’ (Kant uses Rousseau’s term) determines the basic law” (RAUSCHER, 2017).

In this sense, Professor Daniela and her students are participants of these three principles underlying any state. Both have the autonomous right “to conceive of happiness in their own way” (RAUSCHER, 2017), so nobody shall be entitled to interfere with this right, for no reason. Both are equal before the law, so they have same opportunities to teach and learn, this is why a lot of researchers argues that the teaching-learning process is indeed a dialogue wherein teachers learn, and learners teach simultaneously. Both of them, Professor Daniela and her pupils are independent at least on Kant’s second level, this is, they are able to will the basic law. This “basic law” or “original contract” forces all sovereign “to frame his laws in such a way that they could have been produced by the united will of a whole nation, and to regard each subject” (KANT, 1793), meaning that the whole people are entitled to agree to act in a particular way, which enforces, on the one hand, the established maxim whereby professors and students must agree the teaching-learning process, and, on the other hand, the possibility to have a laic or religious education, depending on the general will.

Discussion and ethics management

In Mexico, there are no official codes of ethics that can help teachers or principals to make the right decisions, not from syndicates of teachers or this particular school in Guadalajara. The most similar document to a code of ethics is a 200-page-long book published by the Public Education Department (MÉXICO, 2014), entitled *Profile, Parameters and Indicators to Professors and Technical Teachers*. However, this book describes how teachers should work in terms of the job’s duties; it does not explain any moral principle or ethic management.

In respect of dilemmas in the teaching-learning process and Kant’s deontology, there appear not to be many texts. Nevertheless, in the past two decades, there have been several research papers than can be useful to this text’s aim, so we discuss them. Sumsion (2000), a teacher educator, presents her moral dilemma about teacher-student relationships. Based on theory given by Noddings¹¹⁷ (1984 apud SUMSION, 2000), she states that teachers should

¹¹⁷ NODDINGS, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

embrace a so-called “ethic of care” in which the educators care not only about the schoolchildren’s knowledge and abilities but also about their needs and concerns. Yet this must be done reciprocally, meaning pupils should also care about teachers’ work.

There are, withal, three notions that can be very useful for this text (TOM¹¹⁸, 1997 apud SUMSION, 2000): (1) deliberative relationships, this is to explicate the teacher-student relationship, so it is clear; (2) transparency of practice, this is to reflect and express why and how teachers are performing as they do, so pupils can understand their actions and the relationship; and (3) presence, this is to be oneself as human.

The stated maxim through Kant’s deontology in this text, “as long as professor and students agree on the terms, they will take part on the teaching-learning process”, concurs with the notions of deliberative relationship and transparency of practice; it does not involve by itself the notion of presence, but in fact Professor Daniela could be “present” by means of feedback or other actions. These three notions, as well as the ethic of care (NODDINGS¹¹⁹, 1984 apud SUMSION, 2000), could veritably enable Mexican authorities to propose not only a code of ethics as rules that must be followed, rather as a reminder that they are dealing with unpredictable human interactions (BUCHOLZ, KELLER E BRADY, 2007).

Husu (2001) presents an inquiry, which reveals that instructors usually recognise moral dilemmas with schoolchildren, colleagues and community (a whole school and parents). These intra-institutional conflicts are often centred on children’s welfare. “All the ethical dilemmas identified by teachers dealt with human relationships and different ways of perceiving the ‘best interest of a child’” (HUSU, 2001, p. 86). His conclusion coincides with Kant’s ethic, for pupils—in this plight— ought to be treated as an end, not as means.

Álvarez, Rodríguez, Herrera and Lorenzo (2012) research how Spanish undergraduate students perceive the importance of ethics both in their bachelor programmes and their future jobs. They find that most of the learners they interviewed recognise the relevance that Professional Compromise, Professional Ethics Behaviour and Moral Behaviour (in that order) have in their career. According to the researchers, Professional Compromise is the awareness of ethical principles and commands, inherent in the teaching profession;

¹¹⁸ TOM, A. The Deliberate Relationship: A Frame for Talking about Faculty-Student Relationships. **Alberta Journal of Educational Research**, n. 63, p. 3-21, 1997.

¹¹⁹ NODDINGS, N. **Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

Professional Ethic Behaviour is the knowledge of teacher's duties in the job; and Moral Behaviour is the responsibility, efficacy and impartiality of teacher's work (ÁLVAREZ ET AL., 2012, p. 29). In this regard, Mexican universities could utilise these three categories to ameliorate the curriculum and publish their code of ethics, as recommended hereby.

Sanz Ponce and Hirsch Adler (2016) seek the middle-school educators' perception of themselves in Valencia, Spain. The methodology employed uses four dimensions: conflicts and ethical dilemmas, deontology, professional identity and ethical skills. Regarding conflicts and ethical dilemmas, most of the educators say that in spite of not being prepared, they believe they solve conflicts correctly. Concerning deontology, most of the teachers say they know about the rule of law, yet more than 10% do not know the human rights; besides, more than 8% think they do not have to teach human rights. Respecting professional identity, most instructors say they encourage students' self-esteem and do love their career. About ethical skills, most teachers say they respect the pupils, although more than 5% do not consider personal dignity as an unconditional value.

Roldão (2017) reflects upon the profession of being a teacher nowadays. She believes, based on terms used by Shulman and Schön (SCHULMAN¹²⁰, 2004; SCHULMAN¹²¹, 1987; SCHÖN¹²², 1987; SCHÖN¹²³, 1983 apud ROLDÃO, 2017), that educators' work should entail the following factors: knowledge (what are they teaching), pedagogy (how are they teaching) and compromise (why are they teaching). In this text's illustration, Professor Daniela has the three factors: knowledge, pedagogy and compromise—knowledge about the expressions of ideas and, moreover, about Language skills; she is also aware of methods, such as the round table activity that can lead schoolchildren to get the knowledge; and she notices why pupils should learn not only about the expressions of ideas and how to do it but also about the topic in question, paedophilia.

Conclusion and recommendations for ethics management

¹²⁰ SHULMAN, L.S. **The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

¹²¹ SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, n. 57, p. 4-14, 1987.

¹²² SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

¹²³ SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Temple Smith, 1983.

To avoid similar contingencies, we think that the Public Education Department must publish a code of ethics for the teachers in which they can consult not only their commands but also —and perhaps more important— the answers to their questions in regards of different hypothetical scenarios of moral dilemmas, at least the most common ones. Every candidate to become a teacher would have to read this code of ethics and proof in the exam for Public Education Service that he or she can handle several moral dilemmas. Furthermore, it would be optimal if every teaching programme in Mexican universities enhanced this, say, National Code of Ethics for Teachers, not to change its bases —for candidates to teachers could get confused—, rather to constantly review its content and propose changes, so the code will remain up to date.

In accordance with Kant, this code of ethics shall be related to the basic law, the social contract whereby all the citizens of Mexico have agreed to act in a particular way. This means the code of ethics will be in consonance with people’s customs, somehow deleting the question if the code is actually prescriptive, imposing an alien behaviour. Rather, people’s behaviour shall regulate and improve this document.

Mexican schools as well ought to have their code of ethics, not only for teachers but also for principals, administrative staff and learners. This will set the basis on which every person should behave. Altogether, this National Code of Ethics for Teachers, the University Code of Ethics for Teachers and the School Code of Ethics shall be diffused to the persons, for it would be pointless to have the documents and not to know their content.

Many could argue that a code of ethics, or several, cannot by itself improve the teachers’ ethics management, for the latter comes only through work experience. Thus, it will be also convenient to have some forums wherein educators can freely state the moral dilemmas they have faced in their career. In such events, both veteran and novice teachers can learn from each other. These actions will in sooth improve ethics management in Mexican schools and particular teaching-learning processes.

Regarding the solution of this case’s moral dilemma, the maxim “as long as professor and students agree on the terms, they will take part on the teaching-learning process” will permit to set the categorical imperative. If Professor Daniela and the learners agreed on the terms of the round table activity, they could take part in the teaching-learning process, without considering any other situation. Nevertheless, this right action determined by Kant’s

deontology could lead to bad consequences for Professor Daniela—she could get fired, for example.

Deontology truly states that the duty should be done for duty's sake, so it is unconditional. However, in contexts such as Mexican culture, it is quite strenuous to make the right decision due to corruption and other situations; low wages and high rates of unemployment could affect persons' moral judgement. Ergo, this very context, in turn, strengthens the moral value of the actions—even though many conditions could influence the decision, persons decide to act for duty's sake.

References

ÁLVAREZ, J.; RODRÍGUEZ, C.; HERRERA, L.; LORENZO, O. Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: un estudio realizado en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). **Interdisciplinaria**, Buenos Aires, v. 29, n. 1, p. 23-42, jan.-jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000100002&lng=es&tlng=es>. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:48:00.

BORBOLLA, J. Abuso sexual infantil en México: ¿cómo prevenirlo y qué hacer si tu hijo fue víctima? **BBMundo**. 2019. Disponível em: <https://www.bbmundo.com/mamas-papas/papas/abuso-sexual-infantil-en-mexico-como-prevenirlo-y-que-hacer-cuando-tu-hijo-fue-victima/>. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:51:00.

BUCHOLZ, J.L.; KELLER, C.L.; BRADY, M.P. What Would You Do? **Teaching Exceptional Children**, v. 10, n. 2, p. 60-64, 2007

CASAR, M.A. **México: anatomía de la corrupción**. Mexico: Centro de Investigación y Docencia Económicas - Instituto Mexicano para la Competitividad, 2015. Disponível em: https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/2015_Libro_completo_Anatomia_corrupcion.pdf. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:27:00.

GORRELL, P.J. The Roman Catholic Pedophilia Crisis and the Call to Erotic Conversion. **Theology and Sexuality**, v. 12, n. 3, p. 251-262, 2006.

HUSU, J. Teachers at Cross-Purposes: A Case-Report Approach to the Study of Ethical Dilemmas in Teaching. **Journal of Curriculum and Supervision**, v. 17, n. 1, p. 67-89, 2001.

KANT, I. On the relationship of theory to practice. **Theory and Practice**, part 2, 1793. Disponível em: <http://users.sussex.ac.uk/~sefd0/tx/tp2.htm>. Acesso em: 19 mai. 2020, 16:32:00.

KANT, I. **Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals**. Semantics scholar, 1879. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b2a1/f5dcbf8bf21674acdffa76bd50db05d9ea4a.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:30:00.

MÉXICO (Estado). Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México: Secretaría General, 2019. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:25:00.

MÉXICO (Estado). Secretaría de Educación Pública. **Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación**. México: Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Básica, 2014. Disponível em: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-i26epSnisj-perfiles.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019, 11:12:00.

PÉREZ SÁNCHEZ, S. Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. **Páginas de educación**, Montevideo, v. 5, n. 1, p.79-95, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/602>. Acesso em: 17 mai. 2020, 13:23:00.

PREISWERK, M. Las aulas: espacio de conflicto entre laicidad, confesionalidad e indigenización. **T'inkazos**, La Paz, v. 16, n. 33, p. 163-178, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512013000100010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 mai. 2020, 13:19:00.

RAUSCHER, F. Kant's Social and Political Philosophy. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/kant-social-political/>. Acesso em: 19 mai. 2020, 16:42:00.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053144367>. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:57:00.

SANZ PONCE, R.; HIRSCH ADLER, A. Ética profesional en el profesorado de educación secundaria en la Comunidad Valenciana. **Perfiles educativos**, México, v. 38, n. 151, p. 139-156, jan.-mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100139&lng=es&tlng=es. Acesso em: 3 dez. 2019, 18:00:00.

SUMSION, J. Caring and Empowerment: A Teacher Educator's Reflection on an Ethical Dilemma. **Teaching in Higher Education**, v. 5, n. 2, p. 167-179, 2000.

TORRES, G.S.M. (2018). Aportes para la comprensión de la educación pública y la laicidad en la Argentina contemporánea. **Sociedad y religión**, Buenos Aires, v. 28, n. 49, p. 165-196, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-70812018000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2020, 18:23:00.

UNICEF (organização). United Nations International Children's Emergency Fund. **Global Annual Results Report 2018**. New York: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/55331/file>. Acesso em: 3 dez. 2019, 17:36:00.

VAUGHN, L. Nonconsequentialist Theories: Do Your Duty. In: _____. **Doing Ethics: Moral Reasoning and Contemporary Issues**. 4. ed. New York: W.W. Norton and Company, 2016, cap. 6, p. 102-135.

Data do envio: 03/12/2019

Data do aceite: 28/05/2020.



A EMERGÊNCIA DAS MULHERES NA AÇÃO COMUNITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COLETIVA¹²⁴

EMERGENCY OF WOMEN IN COMMUNITY ACTION: A COLLECTIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE

Thaís Teixeira da Silva¹²⁵
Liliane Madruga Prestes¹²⁶

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - Campus Porto Alegre, a qual constou de realização de um curso de extensão com a participação de lideranças comunitárias. O objetivo foi promover um espaço formativo para mulheres, valorizando o protagonismo através das narrativas de experiências e trajetórias de vida das lideranças comunitárias femininas do contexto pesquisado, a saber, o Bairro Restinga em Porto Alegre. Os dados produzidos foram sistematizados num produto educacional, disponível no Portal eduCAPES¹²⁷, no qual compartilhamos subsídios teóricos e metodológicos com o intuito de inspirar o desenvolvimento de outras em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Mulheres. Feminismos. Espaços não-escolares da EPT. Lideranças comunitárias. Bairro Restinga.

Abstract

This article presents an excerpt from the research carried out in the Professional Master in Professional and Technological Education at IFRS - Campus Porto Alegre, which consisted of an extension course with the participation of community leaders. The objective was to promote a training space for women, valuing the protagonism through the narratives of experiences and life trajectories of female community leaders in the researched context, namely the Bairro Restinga in Porto Alegre. The data produced were systematized in an educational product, available on the eduCAPES Portal, in which we share theoretical and methodological inputs in order to inspire the development of others in different educational contexts.

Keywords: Women. Feminisms. EPT Non-School Spaces. Community Leadership. Restinga neighborhood.

¹²⁴ Artigo referente à Dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - Campus Porto Alegre.

¹²⁵ Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (2019). Produtora cultural no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Restinga. E-mail: thatdasilva@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7023-2470>.

¹²⁶ Professora no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre. E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-2570-8502>.

¹²⁷ Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560950>. Acesso em 15/05/2020.



Por e para mulheres: uma breve introdução

“Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre” (Simone de Beauvoir).

Lugar de fala. Sororidade. Feminismo. Alteridade. Igualdade. Interseccionalidade. Palavras complicadas, ou nem tanto. Que transitam diariamente em nossas vidas. Mas são palavras que só fazem sentido se colocadas em prática para além de estudos acadêmicos e universitários.

Com base em tais considerações iniciais, apresentamos aqui um recorte da pesquisa que culminou no Curso de Extensão “A emergência das mulheres na ação comunitária; narrativas, feminismo e direitos humanos”, ministrado no Campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), como produto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - Campus Porto Alegre. A escolha de tal temática o entendimento de que as mulheres podem desconstruir um mundo fundado em relações competitivas e patriarcais.

Para tanto, partimos do entendimento de gênero enquanto relacional e permeado por relações de poder, conforme definido por Scott (1995, p. 75).

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.

No contexto da sociedade brasileira, as relações de gênero têm sido, ao mesmo tempo, potencializadas e potencializadoras de desigualdades sociais, o que acarreta uma permanente luta em prol da garantia de direitos. Em decorrência disso, destacamos a relevância da presente pesquisa a qual busca o fortalecimento mútuo das mulheres enquanto coletivo para que possamos atuar enquanto alicerces na transformação do mundo. Para tanto, é preciso reconhecermos a interseccionalidade inerente a determinados aspectos sociais. Tal conceito nos remete aos estudos de Akotirene (2019), a qual ressalta que tal termo foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw. No entanto, somente a partir de 2001 passou a ter

notoriedade acadêmica, após ter sido utilizado na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial. Mais do que uma palavra, a autora ressalta que a interseccionalidade consiste numa ferramenta metodológica e analítica decorrente de um posicionamento do feminismo negro diante das opressões, o que por sua vez, coloca em xeque a ideia de um feminismo global e hegemônico com voz única (p. 14).

A partir das experiências compartilhadas no contexto pesquisado, o estudo convida à reflexão acerca da participação de mulheres nos espaços públicos e, em especial, na história de conquistas de uma comunidade específica, a saber, o bairro Restinga, em Porto Alegre. Cabe destacar que o espaço acadêmico está repleto de saberes canônicos, advindos de anos de estudos, mas muitas vezes encerrados em salas de aula ou em pesquisas que não chegam até as populações que mais demandam. Sua linguagem chega de maneira deturpada pela mídia ou por agentes sociais que desconhecem e manipulam os conceitos, gerando noções baseadas em senso comum. Ainda, a academia se distancia espacial e conceitualmente da vida comunitária, popular, seja pela dificuldade de financiamento a projetos que saiam de dentro de seus prédios, seja pela linguagem utilizada nestas ações, seja por questões relacionadas a situações pouco debatidas internamente em relação a ações e projetos se darem mais de forma autoral e menos coletiva e colaborativa com as comunidades em que atuam, pressupondo um conhecimento sobre e não com.

Diante do exposto, a proposta de produto educacional resultante da pesquisa no contexto da Restinga teve como intenção trazer ao espaço acadêmico as falas, as trajetórias e as narrativas relacionadas às lutas das mulheres do bairro a partir de seus lugares de fala. Visou oportunizar-lhes um espaço de fala institucional ao mesmo tempo em que aproxima instituição e comunidade, em articulação de saberes, promovendo experiências de trocas de conhecimentos em diferentes perspectivas, sejam de raça/etnia, classe social ou gênero.

Ao mesmo tempo, o trabalho pretendeu alcançar espaços de articulação de saberes originários nos campos acadêmicos e populares, com sua execução foi possível abordar uma formação acadêmica relacionada a gênero e feminismo. A (in)visibilidade do trabalho de mulheres é um dos pilares do movimento feminista. Características como cuidado são tidas como inerentes à condição feminina, em que pese esta condição ser social, colaborando como um dos principais fatores que entravam a luta por igualdade e equidade de gênero ao retirar das esferas públicas, seja profissional, acadêmica ou política, mulheres que possam de alguma

forma, além de reivindicar, exercer o pleno poder decisório sobre assuntos relacionados a pautas próprias.

A situação de mulheres moradoras de locais de difícil acesso às políticas públicas e com baixo desenvolvimento econômico e social e pouco investimento de serviços públicos é ainda emblemática de outro ponto de vista, pois embora tenham uma forte atuação nos movimentos comunitários, encontram-se ainda subalternizadas em relação ao conhecimento técnico e visibilidade política (partidária ou não) das suas conquistas. São protagonistas nas lutas, mas invisibilizadas nas conquistas institucionalizadas. Sua atuação é, em especial, decorrente ainda das demandas de (falta de) cuidado (do poder público). Tal realidade é enfatizada nos estudos realizados por Franco (2017, p.93), a qual destaca que:

Ainda que se vivam realidades nas quais se destacam a baixa oferta de vagas nas creches e nas escolas; a procura, na primeira fase da juventude, de uma vaga no mercado de trabalho; o baixo acesso às artes, ao estudo de línguas, a ambientes que ampliem conhecimentos acumulados na história da humanidade, pode-se identificar que as periferias se marcam pela criação de múltiplas inteligências e as mulheres ocupam localização estratégica nesse processo.

Todavia, não raras vezes, a conquista pelo espaço público pelas mulheres além de ser inviabilizada também é violentamente reprimida e exterminada. Exemplo disso, é o caso da cientista social e vereadora carioca Marielle Franco, assassinada em 2018 por milicianos ligados ao poder paralelo, e uma das expoentes na luta para que estas mulheres invisíveis ao Estado e à sociedade se tornem protagonistas. Mulheres como ela, que lutam/ram contra a opressão decorrente da falta de estrutura social e pública que as possibilitem participação nos espaços de disputa de poder, trazem à centralidade o seu protagonismo na transformação de uma realidade de carência, violência e vulnerabilidade que as regiões periféricas vivenciam com mais agressividade. Esta situação é empiricamente percebida nos espaços de participação e de construção de alternativas que contam com a posição fundamental de mulheres do bairro Restinga.

Aliada à necessidade de oportunizar o acesso a um espaço institucionalizado de fala considerando o seu protagonismo, no decorrer do estudo, em muitas conversas e reuniões constatou o envelhecimento desta participação, com pouca renovação das lideranças. Frente a isso, a elaboração do produto educacional no formato de curso de extensão, objeto da reflexão deste artigo, buscou realizar a formação de novas lideranças comunitárias a partir do

(re)conhecimento dos saberes adquiridos nas trajetórias de mulheres atuantes na comunidade, bem como traçar uma interlocução entre estas vivências e experiências e os saberes academicamente construídos, democratizando tanto o acesso à instituição na proposição, elaboração e exercício do curso quanto na linguagem a ser trabalhada junto às participantes inscritas.

No contexto comunitário, o recorte de gênero é inerente à própria vida destas mulheres. Forjadas na necessidade do cuidado, tido como inerente à condição feminina, retiradas muitas vezes do mundo do trabalho por questões de classe ou territoriais, para além da questão de gênero, formadas em questões relacionadas à posição da mulher na sociedade e na comunidade acabaram sendo o fio condutor do trabalho.

A construção da experiência política e de cidadania ultrapassa os muros da escola e se dá em meio às micro e macro-comunidades em que habitamos ou com as quais nos relacionamos. É um processo pelo qual passamos culturalmente e individualmente. É cultural porque envolve nossa participação de maneira orgânica, mesmo que em muitos casos indesejada, na vida política, a partir das mais variadas decisões do cotidiano que somos obrigadas a tomar. Mas também é processo individual porque necessita do engajamento e, principalmente, da reflexão e conhecimento sobre qual é a nossa perspectiva de ver e estar no mundo. Portanto, a proposta buscou destacar o conhecimento de lideranças comunitárias, pautou as ações desenvolvidas enfatizando o compromisso com a formação a partir das experiências de vida constituídas nos espaços públicos de suas comunidades. O recorte de gênero toca necessariamente uma das mais preocupantes situações de desigualdades que acontecem hoje no mundo. Estas mulheres, líderes comunitárias, traçaram suas trajetórias em comunidade apesar dos espaços públicos serem majoritariamente masculinos e masculinizados. Reconhecer suas vozes é torná-las potentes em suas trajetórias e promover espaços coletivos em que suas falas, experiências e saberes tenham a mesma relevância que os saberes acadêmicos ou masculinos, em que pese, sejam construções sociais. Nossa sociedade apresenta um espaço público generificado e oportunizar a emergência do conhecimento produzido por mulheres é de vital importância para a construção de equidade de gênero nas mais diversas áreas da dimensão humana. Torna-se igualmente importante trazer vozes femininas que tenham algo a dizer e a nos tocar, que sejam valorizadas e

promovidas enquanto sujeitos políticos, em que pese as experiências antidemocráticas que vivenciamos quando somos chamadas à visibilidade.

Em relação à institucionalidade na qual o curso foi aplicado (Instituto Federal) torna-se relevante a intersecção do saber construído a partir dos espaços não formais e informais de educação com uma instituição hierarquizada academicamente, além de predominantemente masculina no que tange à participação de meninas e mulheres em cursos técnicos tanto como estudantes como docentes. Valorizar um conhecimento forjado na experiência de vida, reverenciando-o a partir do reconhecimento desta trajetória é oportunizar com que sua potência seja alcançada por outras pessoas e possam tornar-se também objeto de sistematização e difusão.

Reiteramos que o texto aqui apresentado é um recorte da pesquisa, no qual tivemos a pretensão de oportunizar a visibilidade e o protagonismo das mulheres participantes. Aliado a isso, buscamos subsidiar a reflexão a partir da experiência de oportunizar um espaço de formação de mulheres em estudos de gênero, feminismos e participação comunitária, valorizando trajetórias narradas a partir de suas próprias vozes e reconhecendo saberes e experiências.

Itinerário coletivo: novas metodologias em educação

Os primeiros contatos com mulheres que compõem movimentos sociais e políticos do bairro Restinga ocorreram no segundo semestre de 2018. Na ocasião, foi apresentada a proposta do Curso de Extensão voltado ao protagonismo das mulheres na ação comunitária e suas narrativas articulando com estudos feministas. Foram relacionadas algumas lideranças comunitárias femininas com base na sua atuação, e selecionadas cinco, seguindo alguns critérios estabelecidos no projeto, a fim de limitar o escopo do trabalho de pesquisa inicialmente. Os critérios eram de haver ligação com o Campus Restinga pela comissão de implantação do Campus ou terem feito parte do Conselho de Campus; atuarem como lideranças ou representantes em organizações, conselhos ou movimentos no bairro; e de trabalharem com ações relacionadas às mulheres de maneira direta ou transversal; além da disponibilidade em aceitar a participação na proposta de pesquisa, que consistia, além da entrevista, a participação como colaboradoras e ministrantes no curso.

As entrevistas foram realizadas em encontros ao longo do mês de abril de 2019, nos quais participaram mulheres líderes da comunidade da Restinga, a saber, Maria Guaneci, Almerinda, Djanira, Cláudia e Maria Salete. O roteiro das entrevistas teve como foco a escuta das participantes com relação às suas trajetórias individuais e coletivas, em especial, dentro dos movimentos sociais comunitários. Englobou ainda suas perspectivas de mulher e sociedade, mulher e política, bem como suas histórias relacionadas ao bairro Restinga. Realizadas as entrevistas, foi possível perceber algumas convergências, tanto de trajetórias quanto de interesses e conhecimentos que poderiam ser ministrados no curso, cujo objetivo foi promover a formação de mulheres articulando suas trajetórias com conceitos e estudos sistematizados na academia relacionados à história e condição da mulher na sociedade e, em especial, em posições de representação comunitária.

Com base nestas convergências das entrevistas, foi estruturada a proposta do curso, contemplando os seguintes eixos temáticos: 1. Identidade, gênero e feminismo; 2. Empoderamento e lugar de fala; 3. Direitos Humanos e legislação e 4. Coletividade, liderança e participação. Cada um destes eixos foi desenvolvido através de uma oficina realizada nas dependências do Campus. Foi acrescentado ainda um eixo de avaliação e validação da proposta de modo qualitativo. Inicialmente, foram realizadas entrevistas individuais com as lideranças investigando suas trajetórias pessoais e no contexto do Bairro. Tal proposta foi construída com a participação das mulheres líderes comunitárias mediante dois encontros coletivos que antecederam o curso. Após a finalização da execução e com base nas avaliações, os resultados foram sistematizados gerando um produto educacional, a saber, uma cartilha disponibilizada no portal EduCAPES.

Quanto ao desenvolvimento do curso, o público-alvo eram mulheres jovens, adolescentes e adultas, estudantes ou não do campus Restinga, e oferecemos 25 vagas. Após o período de inscrição, com ampla divulgação no site e nas redes sociais do Campus Restinga e grupos de redes sociais nos quais participamos, chegamos a 26 inscritas. Todavia, no primeiro encontro compareceram 8 mulheres. Finalizamos no dia, com 7 participantes, além das lideranças comunitárias. Com relação à adesão, refletimos sobre os horários propostos para os encontros terem sido sextas-feiras, às 18h30, e sábados, às 8h30min, o que talvez tenha dificultado o acesso de pessoas que trabalham e estudam durante a semana. Da mesma forma, o curso teve início em final de semestre letivo do Campus Restinga, bem como no auge

do frio rigoroso do inverno gaúcho. Cabe ressaltar que apesar disso, houve uma intensa participação das mulheres presentes nas ações e debates realizados, o que é evidenciado nas avaliações que fizeram ao término do curso.

Outrossim, informamos que a pesquisa foi inicialmente cadastrada na Plataforma Brasil tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS. Todas as participantes autorizaram a utilização de seus relatos e/ou imagens para fins de divulgação dos resultados parciais e/ou final. Para tanto, foi preenchido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo os protocolos e normas institucionais da ética na pesquisa com seres humanos. Destacamos ainda que a divulgação de excertos dos relatos visa contemplar ao pedido das próprias participantes que foram as protagonistas no decorrer deste estudo.

“Eu aprendi a lutar”

Maria Salete é costureira, tem 65 anos, moradora da Restinga Velha, num dos principais pontos do tráfico do bairro e próxima a uma das principais áreas conflagradas da Restinga. Não tem o Ensino Médio completo e, segundo seu próprio relato, sua trajetória de conhecimentos é pautada pelas experiências de vida, na sua maternagem e com os diversos cursos e ações dos quais participou.

Eu cheguei a 8 filhos sem me dar para conta... porque hoje quando eu trabalho com mulheres eu vejo que tu critica uma mulher mas tu não sabe o que psicologicamente aquela mulher passa pra atingir, para chegar a esse ponto (Maria Salete, 2019).

Salete foi secretária da Comissão de Implantação da Escola Técnica de Porto Alegre (hoje IFRS - Campus Restinga) na Restinga. Organizada, comprometida, com uma sabedoria conquistada entre vivências e cursos.

“Na minha vida toda eu ajudei outras mulheres”

Ser uma liderança comunitária hoje, eu percebo que é uma grande responsabilidade. Porque ao longo desses anos tu foi buscando formação, conhecimento e as pessoas buscam em você na hora que elas precisam numa determinada dificuldade... é um apoio (Maria Guaneci, 2019).

Maria Guaneci é assertiva e responsável. Aos 61 anos, ela coordena um dos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas da Restinga. Formada em Serviço Social, mãe de dois filhos, foi a presidente da Comissão de Implantação da Escola Técnica na Restinga. Participou da equipe técnica da Organização não-governamental Themis - Gênero, Justiça e Direitos Humanos e frequentou vários cursos, além de ministrar outros tantos. Sua principal atuação hoje é na área da Assistência Social e na política de direitos das mulheres.

“Eu aprendi com meu pai ser voluntária o resto da vida”

Almerinda tem 57 anos, é presidente de uma Associação de Moradores numa das localidades do bairro Restinga, no qual coordena Fórum Regional de Segurança. Ela foi representante da associação no Conselho do IFRS - Campus Restinga, onde atuou como parceira no programa de extensão Mulheres Mil.

Eu me vejo uma mulher pequenininha mas grande, que eu consigo, que eu consigo muita coisa. Então cada coisa que eu consigo realizar não só pra mim, pras minhas colegas, pra minha comunidade, aquilo ali me engrandece cada vez mais (Almerinda, 2019).

“Enquanto eu estiver lutando é sinal que eu tô viva”

A Djanira, 66 anos, conta que trabalha desde os 9 anos de idade, quando ganhou seu primeiro salário na casa de uma família que tinha como responsabilidade a educação dela em um acordo com sua mãe. Mas ela só conseguiu concluir o ensino fundamental por volta dos 50 anos, já moradora da Restinga. Mais conhecida como Dja, ela foi coordenadora e vice-coordenadora do Conselho Municipal de Saúde de Porto Alegre, participou da comissão que trabalhou para levar um hospital para a Restinga e integrou a comissão de implantação da Escola Técnica na Restinga. Ela afirma: “Eu acho que depois que tu começa a participar, aquilo te dá uma força assim. É... não sei, quando a gente se une assim a gente parece que tem mais ânimos, por isso que eu comecei a participar” (Djanira, 2019).

“Eu não sou uma super mulher, nem quero ser”



Cláudia tem 48 anos e adora falar. Ela é mãe do Pablo e do Ramon. Ela foi aluna do curso de auxiliar administrativo do Programa Mulheres Mil ofertado no campus e, posteriormente, do Proeja em Recursos Humanos, título que ostenta com orgulho desde o final de 2017.

Daí ela perguntou: "Qual é a tua formação?" Fiquei olhando pra ela assim e pensando... E a mulher acho que ficou estranhando né... E eu fiquei assim... ah, eu sou formada em RH... aí disse toda orgulhosa: Técnica em Recursos Humanos no ensino médio (Cláudia, 2019).

A breve descrição das líderes comunitárias participantes do estudo visa promover a escuta das mesmas, ou seja, parte da necessidade e da relevância de darmos voz às mulheres. Torná-las visíveis é reconhecer quem são e valorizar suas falas e trajetórias enfocando a atuação que tiveram junto à comunidade, o que muitas vezes é desconhecido pelas novas gerações de meninas e jovens que frequentam o Campus. Tal abordagem vai ao encontro do proposto por Djamila Ribeiro (2017) ao focar o que é lugar de fala na abordagem das relações entre gênero e raça, cujas análises, as quais retomamos no relato das ações desenvolvidas.

Na sequência, de forma sucinta, apresentamos duas das cinco oficinas realizadas durante o Curso de Extensão.

Oficina 1 - Narrativas e feminismos

O curso teve início com a Oficina 1 - cuja temática foi Narrativas de Identidade, Gênero e Feminismos. No decorrer as ações desenvolvidas problematizamos a universalização da categoria mulher difundida pelo movimento feminista hegemônico. Para contrapormos tal perspectiva nos inspiramos em intelectuais negras, latinas e caribenhas, entre as quais citamos Bell Hooks (1981), cujo título da obra remete ao famoso discurso de Sojourner Truth (abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher) no qual questiona: "E eu não sou uma mulher?". Ao apresentar uma retrospectiva histórica do movimento de mulheres negras, a autora enfatiza a importância de considerarmos interseccionalidade entre gênero, sexismo e raça a fim de rompermos com a (in) visibilidade

e opressão. Ao escrever em primeira pessoa e trazer narrativas de seu cotidiano, a autora nos convoca à reflexão acerca do protagonismo e do lugar de fala.

Desde do início do meu envolvimento com o movimento de mulheres fiquei incomodada pela insistência das mulheres brancas liberacionistas que a raça e o sexo eram duas questões separadas. A minha experiência de vida mostrou-me que as duas questões são inseparáveis, que no momento do meu nascimento, dois fatores determinaram o meu destino, ter nascido negra e ter nascido mulher. Quando entrei na minha primeira turma de estudos de mulheres na Universidade de Stanford, no início dos anos setenta, uma turma ensinada por uma mulher branca, eu atribuí a ausência de trabalhos escritos por ou sobre mulheres negras à professora ser condicionada como uma pessoa branca numa sociedade racista em ignorar a existência de mulheres negras e não por ela ter nascido mulher. Durante esse tempo exprimi às feministas brancas a minha preocupação sobre tão poucas mulheres negras tinham vontade em apoiar o feminismo. Elas responderam dizendo que conseguiam perceber a recusa das mulheres negras em envolverem-se na luta feminista porque já estavam envolvidas na luta pelo fim do racismo. Enquanto encorajei mulheres negras em tornarem-se em feministas ativas, foi-me dito que não deveríamos apoiar mulheres feministas liberacionistas porque o racismo era a força opressiva nas nossas vidas – não o sexismo. Para ambos os grupos eu disse a minha convicção, de que a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismo estão naturalmente entrelaçadas e fazê-las separar era negar uma verdade básica da nossa existência, que a raça e o sexo são ambos faces imutáveis da identidade humana. (HOOKS, 1981, p.12)

A narrativa acima apresentada nos remete à obra de Djamilia Ribeiro (2017), na qual enfatiza que todas as mulheres possuem um lugar de fala. Todavia, precisamos estar atentas para as hierarquias produzidas a partir deste lugar e como impactam na constituição dos lugares de grupos subalternizados. Em particular, no contexto brasileiro atual, implica considerar que

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em Teses sobre o conceito de história. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas (RIBEIRO, 2017, p.86).

Com base em tais entendimentos, pautamos a pesquisa na escuta às participantes durante todas as etapas, ou seja, desde o planejamento, execução e avaliação das ações do curso de extensão.

No caso da primeira oficina, iniciamos com a realização de uma dinâmica, na qual cada participante se colocou diante de um espelho e, na sequência, estabeleceu um diálogo consigo. Neste processo dialógico de autodescoberta foi desafiado a refletir sobre quem é, o que faz e onde está. Tal experiência gerou além da própria apresentação ao grupo, um momento de conexão e empatia entre as participantes. Foi um momento de construção de uma identidade coletiva do grupo, a partir das trajetórias narradas nestes breves minutos de auto- apresentação. Enquanto as narrativas de si fluíam, eu anotava num cartaz as palavras e frases que emergiram daquele momento de escutas de si mesmas e das outras. Com esta dinâmica, percebemos na história narrada da outra um pouco de cada uma de nós e como, em dado momento, estas narrativas foram invalidadas pelos discursos que agenciam as identidades a partir de relações de poder de sujeitos tidos como o padrão universal, hegemônico e dominante. Percebemos após a dinâmica, a dificuldade de nos reconhecermos e dedicarmos tempo à nossa própria escuta e a da outra, em que podemos narrar e tecer reflexões do quanto a nós é imposto perante os discursos que nos invadem pela sociedade através da escola, da mídia, da família e dos espaços institucionais.

Atuando neste sentido, podemos perceber uma série de artefatos que reforçam identidades, que esgotam o diferente e que as transformam em algo fixo. Se sou mulher, sou frágil; se sou homem, não choro. Estas representações, quando relacionadas ao gênero, produzem scripts (Felipe, 2019) aos quais somos sujeitados/as ao longo da nossa trajetória até que algo, em geral vindo dos movimentos e estudos feministas, nos toque e nos diga que isso é cultural. Nos relatos experiências de vida constatamos tais scripts de gênero a que somos submetidas antes mesmo de nascermos e, neste enfoque, a autora evidencia que

Poderíamos então entender os scripts de gênero como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescrevem as condutas dos sujeitos. Quando os scripts são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo (re) escrever seus próprios scripts. Tais expectativas das mais

diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas ao longo das nossas vidas por diversos discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, midiático) e instituições (família, escola, igreja, etc.), dizendo-nos como devemos ser e nos comportar pelo fato de termos nascido com determinada genitália (2019, p. 241).

A partir do conceito de script de gênero, construímos conjuntamente um quadro com tarefas, funções e representações ocupadas histórica e culturalmente por mulheres e homens. Depois invertemos a ordem. Algumas reflexões surgiram sobre como determinadas situações estão mudando em alguns contextos, mas de maneira muito incipiente ainda. E que a inversão apenas dos papéis não tornaria o mundo igual, mas que apenas a compreensão de que a desconstrução destas “essências” e roteiros podem engendrar mudanças estruturais.

Como exemplo do acima exposto, uma das líderes participantes, a Maria Salete, quando entrevistada e durante a oficina, trouxe aspectos de como se naturalizam estas condições de vida da mulher. O seu relato demonstra o quanto seguimos *scripts* até que percebemos como somos sujeitadas à repetição de um discurso que pretende dizer sobre nós, mas não por nós. Em sua explanação, Maria percebe que foi no decorrer de sua participação no Curso de Promotoras Legais Populares que ela conseguiu perceber-se e buscar ser a escritora de sua própria história.

Aí eu comecei a me identificar, a história da minha mãe, a história das minhas tias, a história da minha vó... aquele sofrimento, aquela, toda aquela questão do machismo, a minha história... ela era gritante dentro daquele curso, sabe.. Eu me enxergava em todas aquelas coisas e ali eu vi que eu podia mudar minha história... E foi dentro do curso das promotoras legais que eu encontrei esse objetivo, de mudar minha história, através da mudança da minha história mudar a história dos meus filhos (Maria Salete, 2019).

Citamos ainda o caso da jovem Kathielly, 24 anos, que foi uma das participantes do curso. Ela mora na Ocupação Vida Nova, ao lado do campus, e é vice-presidente da associação da ocupação. Ela contou que teve dificuldades para fazer com que o filho pudesse participar das aulas de balé na escola de educação infantil. Traz relatos de como o marido é elogiado por levar o filho nas aulas que frequenta e a crítica que ela recebe sobre “fazer a criança passar por isso”. Neste contexto, funções relacionadas ao cuidado, higiene e alimentação constituem parte de um roteiro descrito e naturalizado da mulher, ao passo em que exercidas de maneira gratuita no espaço doméstico ou mal remuneradas em outros espaços, retiram as mulheres do espaço público.

Em que pese muitas experiências trazidas ao curso que dão conta de uma outra postura das mulheres presentes, que estudam, trabalham e dividem seus afazeres com companheiros, estes nem tão dispostos assim a dividi-los. Muito embora estas falas apareçam fora de contextos mais progressistas e com acesso a alguma informação, em geral, provocados por feministas, a prática se mantém. Até mesmo as instituições aparecem generificadas, mantendo uma função de padronizar e manter comportamentos normatizados, conforme podemos observar no exemplo trazido por Kathielly e debatido sobre outras situações do nosso cotidiano.

A presença feminina na história mundial passa a ser evidenciada com a disseminação dos estudos feministas, que trazem à visibilidade a partir de pesquisas mais ou menos recentes, o papel da luta de diversas mulheres frente a fatos e histórias de relevante importância. Desta forma, muitas personagens acabam sendo resgatadas e nominadas, alternando efetivamente o curso das mais variadas ciências ao introduzi-las como sujeitos históricos. Antes invisíveis, elas começam a aparecer. Mundialmente, a presença das mulheres no mundo da ciência, nas universidades e o resgate por uma outra história introduziu novas perspectivas políticas. Gradativamente, a análise histórica do movimento feminista demonstra o rompimento com alguns paradigmas epistemológicos e conceituais iniciais e a ampliação das pautas atuais mediante a inclusão de temáticas relacionadas a interseccionalidade entre gênero, classe, raça, geração, entre outras.

Passou-se à compreensão de que a esfera política e pública são generificadas, ou seja, representadas e significadas a partir das características consideradas masculinas e passa-se a entender o quanto é importante a emergência das mulheres ao campo da vida pública, no sentido dos debates que foram travados a partir de uma perspectiva feminista e inserindo novos conjuntos de práticas e valores de referência.

Com o escopo destes estudos, utilizamos, na Oficina 1, a técnica do relógio como promotora da reflexão sobre como as mulheres ganharam o mundo em parte, mas o quanto elas deixam de estar lá pelo excesso de atribuições que ainda fazem parte do seu cotidiano. Questões relacionadas à privatização do cuidado, à naturalização do que é função feminina - e a violência com que se trata aquelas que “fogem” a esta regra - e a falta de condições estruturais que garantam que as mulheres ocupem o espaço público foram trazidas ao debate.

Esta construção social impacta na conjunção de um espaço público ausente de mulheres, enquanto naturaliza e privatiza o trabalho doméstico e do cuidado como “essencialmente” femininos. O trabalho doméstico não remunerado e seu impacto na produção capitalista vem à tona.

[...] as pesquisadoras feministas têm argumentado que a divisão doméstica do trabalho, e especialmente a prevalência da mulher à frente da criação dos filhos, são socialmente construídas, e portanto questões de relevância política. Além de serem fatores centrais na estrutura de gênero da sociedade de maneira mais ampla, sua manutenção não pode ser explicada sem a referência a elementos da esfera não-doméstica, como a segregação e a discriminação sexuais correntes na força de trabalho, a escassez de mulheres nas altas rodas da política e a pressuposição estrutural de que trabalhadores e ocupantes de cargos políticos não são responsáveis por cuidar das crianças (OKIN, 2008, p.315).

Durante o encontro, problematizamos a ocupação dos espaços públicos pelas mulheres, em especial, no âmbito da política. Propomos o debate sobre a ocupação deste espaço demonstrando quais agenciamentos e como o discurso de representação dominante, branca, masculina e heteronormativa utiliza quando mulheres vêm ao espaço público construir uma nova agenda pautada em suas próprias trajetórias. Conseguimos trabalhar o quanto as mulheres eram invisibilizadas na (sua própria) história e o quanto estes ambientes - político e midiático - impregnados de masculinidades agressivas tentam recolocar a mulher na esfera do privado.

Estes aspectos todos estão imbricados nas lutas comunitárias por conquistas de equipamentos e serviços públicos precarizados, pela falta de atenção a estas pessoas só visibilizadas na mídia e na sociedade a partir dos atos de vulnerabilidade e violência narrados sobre si.

Oficina 2 - Trajetórias de empoderamento e lugar de fala

Com o título "Trajetórias de Empoderamento e Lugar de Fala", esta oficina teve como foco a constituição histórica dos movimentos feministas e dos estudos sobre as mulheres. Sem pretender esgotar os diversos aspectos dos movimentos de mulheres, abordamos na oficina os feminismos liberal, marxista, radical e interseccional, e suas interlocuções com as ondas feministas, bem como a evolução dos estudos de gênero e sua articulação com as temáticas trabalhadas no primeiro e neste segundo encontro. A constituição da linha do

tempo e a abordagem dos diferentes movimentos feministas deu início à discussão sobre trajetórias, lugar de fala e empoderamento. A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p.61) trata do tema do lugar de fala e destaca:

Como explica Collins, quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades.

Neste sentido, para além das experiências individuais que trazem narrativas simbólicas dentro de uma perspectiva de sujeito individual, os lugares de fala dizem mais sobre experiências coletivas de grupos que vivenciam contextos sociais similares pelo atravessamento de diversos aspectos estruturais. Assim, ao trazer as narrativas de si através das trajetórias de mulheres que atuam como referência dentro de grupos comunitários, a proposta buscou dar visibilidade e construir uma história baseada em perspectivas diversas de ser e estar no mundo, mas convergentes em vários sentidos pelas intersecções constituídas social, cultural, política e historicamente. Estas mulheres, muitas vezes, reproduzem os scripts de gênero, porque estes estão introjetados nos mais diversos aparatos culturais, mas de alguma forma tem como característica comum a busca pelo constante aperfeiçoamento do seu conhecimento, seja territorial, comunitária ou conceitualmente. Este conhecimento não é valorizado ou reconhecido, mas sofre tentativas de silenciamento e subalternização por estruturas hegemônicas de poder.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2017, n.p. 63).

As participantes do curso trouxeram relatos sobre como percebiam a intersecção de diversos tipos de opressão no seu cotidiano, seja em relação à raça, classe social e até mesmo de origem territorial, pois são moradoras do bairro Restinga, abordando fatos da vida real e como lidam/ram com estas questões de maneira individual e coletiva. Outro importante tema

que apareceu foi sobre como os movimentos sociais são importantes para que as trajetórias de mulheres mais jovens possam ser, em parte, diferenciadas em relação à vida das mulheres mais velhas.

Enquanto coordenadora de Conselho Municipal, eu tô discursando lá na frente, discutindo com secretário, mostrando para ele onde é que tá errado o atendimento, e tu escutar atrás de ti uma médica dizer, mas essa empregada doméstica discutindo com o secretário? Assim sabe, as pessoas quando tu não tem um DR na frente, as pessoas te menosprezam por aquilo. Isso, as pessoas desconhecem que tu não tem uma faculdade, tu não tem diploma mas tu tem conhecimento da vida (Djanira, 2019).

Esta fala da Djanira na entrevista preparatória ao curso é recorrente entre a maioria dos relatos de lideranças comunitárias. O quanto suas falas são contestadas e invisibilizadas em detrimento de um conhecimento técnico e acadêmico. São relações de poder exercidas no sentido de enfraquecer um conhecimento diferente ou não institucionalizado. Ela comentou sobre a invisibilidade com que a comunidade foi tratada na luta em prol do hospital da Restinga num ato de comemoração dos 5 anos do hospital, realizado no mesmo dia desta oficina. A Cláudia, liderança, também trouxe a experiência dela no sentido de ter questionada a legitimidade da sua fala em virtude de um conhecimento que não seria autorizado nem legitimado por falta de um diploma.

Hoje eu posso discutir com qualquer assessor de governo sobre aquilo que eu participei na área da Educação, da Habitação e da assistência quase que de igual pra igual. E eles não aceitam isso. Porque eu fui aprendendo. Tanto que agora há pouco tempo um rapaz me disse assim, mas se eu te perguntar tal coisa, não vou nem entrar no mérito disso... Tu vai saber me dizer? Sim. Mas tu sabe? Tipo assim um equipamento público né, especificamente. Ah tu sabe o que precisa ali e tal? Sei. Ele ficou me olhando assim.. como assim tu sabe...Porque hoje eu sou conselheira de tal segmento. E sem querer tu vai aprendendo (Cláudia, 2019).

A fala de Cláudia vai ao encontro da problemática apresentada por RIBEIRO (2017, n.p), a qual enfatiza que:

Não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a

hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, n.p).

A proposta do trabalho foi promover o reconhecimento institucional destes saberes, destas trajetórias, valorizando-os e trazendo-os à visibilidade e à legitimidade, tornando-os sujeitos de direitos e de existência, a partir de suas próprias falas. A importância do acesso aos espaços institucionalizados implica numa narrativa composta também por outras vozes que falam de outro lugar. Neste sentido, a escuta dos relatos pelos quais estas mulheres e jovens vivenciaram acabou sendo a centralidade desta oficina.

Articulando tal escuta como os estudos realizados por Srilatha Batliwala (1997), destaco que, embora sendo muito utilizado hoje, não raras vezes a abordagem do conceito de empoderamento ocorre de maneira superficial para promover ações que não buscam a transformação social, que seria imanente à própria existência do termo. Cabe destacar que a palavra empoderamento se traduz em ações que vão do espectro individual ao coletivo de reconhecimento da estrutura social e das opressões que a mulher sofre à realização de ações de mudança desta situação.

O processo de empoderamento se dá no nível pessoal, a partir das “provocações” que são levadas a conhecer sobre as relações de poder que subjagam a mulher e a levam a agir no âmbito de sua vida pessoal, mas também coletivamente na estrutura social. Ele objetiva romper com o paradigma da sociedade patriarcal sobre o qual as vidas das mulheres estão constituídas, trabalhando a partir da tomada de consciência sobre as discriminações e representações com as quais são formadas desde o nascimento. Segundo Batliwala (1997, p.193)¹²⁸:

As metas do empoderamento das mulheres são desafiar a ideologia patriarcal (dominação masculina e subordinação da mulher), transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero e a desigualdade social (a família, a raça, a classe, a religião, os processos educativos e as instituições, os sistemas e práticas de saúde, as leis e os códigos civis, os processos políticos, os modelos de desenvolvimento e as instituições governamentais) e capacitar as mulheres pobres para que consigam acesso e controle da informação e dos recursos materiais. Desta maneira, o processo de empoderamento tem que ser aplicado a todas as estruturas e fontes de poder relevantes.

¹²⁸ Tradução livre da autora.

Os processos de empoderamento fazem-se necessários enquanto a estrutura social em que vivemos não nos permite uma perspectiva de vida com justiça social e equidade de gênero. Sobretudo, o conceito de empoderamento não visa alterar a posição de poder existente nas relações realizando uma troca de posições, mas estabelecer uma situação de igualdade e produzir novas relações de poder. Em alguns excertos das entrevistas preparatórias, podemos perceber nos relatos a diferença empírica relacionada a esta condição. Almerinda é a primeira presidente da Associação de Moradores de uma das localidades na Restinga, e traz uma reflexão sobre o assunto.

Foram sete presidentes homens, eu sou a única mulher (...) A gente busca, a gente enfrenta, a gente debate, a gente é diferente, é mais, assim, humanitário, mais carinhoso, a gente conquista as falas, a gente conquista as coisas e a gente consegue buscar as coisas do que um homem não consegue fazer. Porque às vezes o homem já tem que aquela coisa assim de machismo, de poder. Nós não, já temos aquele lado feminino, de conversar, de sentar, de dialogar, de não brigar (Almerinda, 2019).

Embora seja possível perceber em algumas dessas falas a presença dos scripts de gênero, em particular, relacionadas a definição do que é ser feminino (conversar, sentar, dialogar) e masculino (machismo, poder) os estudos de gênero demonstram que a própria estrutura social promove e agencia os corpos e suas representações, com o objetivo de manter o sistema de privilégios e opressões, e o processo de reconhecimento destes agenciamentos se constitui num processo contínuo de desconstrução cotidiana. Ainda, o processo de empoderamento não pode ser dado a alguém, ou seja, se configura como um processo, individual, de reconhecimento das condições e sistemas que mantêm situações de opressão e domínio. Embora este processo seja individual ele demanda que as estruturas de dominação sejam evidenciadas, ou seja, ele pode e deve ser facilitado pelas mais diversas formas, em especial, com o conhecimento e desconstrução dos paradigmas opressores em que vivemos desde que nascemos.

Os processos de empoderamento, embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas e etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista (BERTH, 2018, n.p).

A partir de algumas imagens e frases, baseadas no senso comum, problematizamos estes conceitos de empoderamento junto às participantes. Presenciamos potentes relatos de vida e de experiências diversas. Ressaltamos a importância de reconhecer-se como ser humano protagonista dentro de cada construção identitária e faz parte do processo de empoderamento individual e coletivo de resistência. Assim, as participantes foram falando de si.

Entre tantos relatos ao longo da oficina 2 tivemos certa dificuldade em seguir a proposta para o encontro. Em alguns momentos, as narrativas acabaram sendo muito mais pertinentes e potentes neste grupo do que trabalhar a partir de dinâmicas. As temáticas que tínhamos a intenção de trabalhar foram trazidas ao longo da roda de conversa que promovemos em virtude da necessidade de fala e de escuta entre as participantes do curso, num processo de reconhecimento deste empoderamento.

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor (BERTH, 2018, n.p).

Aqui cabe refletir de que esta mudança não pode ser trabalhada por sujeitos que não se reconhecem detentores deste poder de resistência e de atuação e, portanto, iniciativas como a deste curso acabam por propiciar momentos de despertar. Assim como outros termos dos estudos de gênero, empoderamento é um termo político, social, engajado. Pressupõe uma quebra de paradigmas nos quais se sustenta a sociedade capitalista e patriarcal e que agencia os sujeitos desde o seu nascimento.

Com o fim de desafiar sua subordinação, as mulheres, primeiro, tem que reconhecer a ideologia que legitima a dominação masculina e, segundo, entender como esta perpetua sua opressão. Este reconhecimento entranha o questionamento dos valores e atitudes que a maioria das mulheres internalizaram desde a infância. Tem que ter em conta que as mulheres foram levadas a participar de sua própria opressão através de um tecido complexo de sanções religiosas, tabus sociais e culturais, superstições, hierarquias entre as mulheres no interior da família, condicionamentos, retraimentos, ocultamentos, limitações da mobilidade física, discriminação de alimentos e outros recursos familiares e controle de sua sexualidade

(incluídos conceitos como "boa" e "má" mulher)" (BATLIWALA, 1997, p. 196)¹²⁹.

Pra começo de conversa: uma nova rede se forma

Mais do que a proposta de um curso pronto de extensão, o estudo culminou em espaços de escutas e de falas, de formação e de trocas baseados nas experiências de quem normalmente é narrada. Compreender as mulheres, no sentido plural, implica escutá-las a partir de suas histórias diversificadas, com vivências e leituras da vida singulares, mas que convergem em diversos pontos. As ações desenvolvidas buscaram promover o empoderamento de adolescentes e jovens do bairro e a consequente ocupação de espaços públicos e coletivos, e, com isso, contribuindo para mais mulheres atuarem como protagonistas nas suas trajetórias de vida individuais e coletivas.

Esta pesquisa trouxe ainda em sua potencialidade a visibilidade às trajetórias de vida de lideranças comunitárias femininas do bairro Restinga, sua importância para as comunidades, com base nos seus relatos e compartilhamento de saberes e experiências. Foi oportunizado um espaço formativo para mulheres, algumas já com alguma caminhada comunitária, com base nos saberes e experiências compartilhados pelas líderes comunitárias femininas do bairro Restinga. Conseguimos estabelecer ainda um espaço de empoderamento feminino individual e coletivo e com potencial de ser um propulsor de políticas públicas para as mulheres. Portanto, os objetivos propostos foram alcançados, ou seja, de alguma forma compartilhamos inúmeros conhecimentos com esta comunidade e pretendemos dar seguimento ao trabalho de maneira coletiva e colaborativa, ampliando parcerias, institucionalizando-as a partir de convênios e reproduzindo novas edições com as mesmas ou novas protagonistas.

Destacamos que foi unânime a avaliação sobre a importância da promoção de espaços formativos, nos quais sejam potencializadas as trocas, a fala e a escuta, como este, com temáticas propostas e relacionando conceitos ao cotidiano das mulheres. Logo, a sistematização da pesquisa mediante a produção de uma cartilha buscou inspirar e subsidiar outras iniciativas que promovam a interlocução entre a academia e o cotidiano das mulheres. Entendemos que, na atual conjuntura, é de extrema importância em tempos escassos de

¹²⁹ Tradução livre da autora.

coletividades e com excessos de faltas. São as micropolíticas do cotidiano, as alianças e afetos que nos farão resistir a mais um período de incertezas e de inseguranças, em especial no tocante às mulheres. Os estados autoritários sempre são patriarcais por natureza e sua resistência precisa repensar por quais vias produzirá novas formas e relações. Segundo Batliwala (1997, p.209), *“os estados teocráticos, militares ou de outra classe de autoritarismo, baseados em ideologias de dominação e subordinação de gênero, não permitirão que os movimentos de empoderamento radicais das mulheres sobrevivam.”*¹³⁰ Cabe a nós traçarmos as estratégias de resistência.

Outra ponderação que é importante fazer sobre o número expressivo de adesões (26 interessadas inscritas) mas a dificuldade de participação efetiva (reduzido número de mulheres que efetivamente conseguiram estar presentes nos encontros). Percebemos cotidianamente muitos entraves para a consolidação dos espaços coletivos de participação, os quais acabam sendo esvaziados por políticas de governos neoliberais e autoritários, que reforçam violências e extremismos e retiram condições sociais que permitam uma participação mais efetiva. No caso das mulheres, percebemos que a tripla jornada de trabalho e/ou demandas pautadas em scripts de gênero, acabam limitando o tempo para a participação e restringindo o acesso a espaços coletivos. Neste sentido, precisamos, intensificarmos a oferta de tais espaços de trocas, parcerias e outras ações e metodologias voltadas às mulheres, de forma que se sintam empoderadas para assumirem a liderança nas comunidades nas quais estão inseridas.

É preciso ficar atento para o peso da cultura patriarcal que poderá colocar mais ou menos empecilhos (assimetrias e segmentação do mercado, de setores e ocupações, divisão sexual do trabalho) ao acesso das mulheres à esfera pública e ao mercado de trabalho. Nessa linha de reflexão, preconiza-se que para desafiar a sua subordinação, as mulheres, primeiro têm que reconhecer a ideologia que legitima a dominação masculina, e, segundo, entender como se perpetua sua opressão. Esse reconhecimento questiona os valores e as atitudes que a maioria das mulheres vem internalizando em seus processos de socialização, desde crianças (CRUZ, 2018, p.40).

Este processo de empoderamento está presente em nossos cotidianos, mas são invisibilizados, subalternizados e silenciados por práticas e procedimentos institucionais, políticos e intelectuais. Logo, torna-se relevante a continuidade de iniciativas, tais como o

¹³⁰ Tradução livre da autora.

curso proposto, o que implica aprofundar a pesquisa-ação para compreender de que forma os espaços formativos com mulheres atuam para o desenvolvimento de ações de promoção à cidadania e à cultura política. Para tanto, é imprescindível que tenham como foco as trajetórias de vida de mulheres, oportunizando espaço institucional e acadêmico aos saberes construídos nessas experiências e potencializando seus lugares de fala.

A maior participação de mulheres em ações comunitárias e institucionais têm o potencial de gerar uma maior equidade de gênero, promovendo novos formatos, pedagogias, reflexões e ações que acarretem numa outra perspectiva de nos situarmos naquela comunidade. É inegável que nossa instituição possui alguns espaços ainda excessivamente desiguais, em que a violência está mesmo na própria representação e representatividade. Fazer conhecer a si mesmas enquanto detentoras de um conhecimento válido, importante, reconhecendo e valorizando suas trajetórias, empodera essas mulheres, estudantes ou futuras estudantes do Campus Restinga, na busca pelo seu lugar de protagonismo. É necessário que as discussões relacionadas aos privilégios e opressões de gênero e raça extrapolem os espaços restritos e restringidos dos núcleos institucionais e promovam uma desacomodação destas forças.

A educação profissional ainda tem um longo caminho a percorrer em busca desta equidade. E espaços de formação de mulheres que se entendam poderosas, potentes e, em especial, quais são os seus direitos, são essenciais para promoção de uma maior diversidade tanto de saberes e conhecimentos quanto de diversificação em sua comunidade. As ações afirmativas fazem sentido quando produzem significado e ecoam internamente, mas principalmente quando geram novos percursos institucionais. O espaço proposto, além disso, é um espaço de escuta e de acolhimento, em que muitas vezes reconhecemos no coletivo a potência para a necessária transformação social, em especial, na quebra de barreiras que hoje são motivos de larga evasão e baixa adesão a alguns cursos na educação profissional.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152.

BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. In: **En Magdalena León, Poder y empoderamiento de las mujeres**. Santa Fé de Bogotá: T/M Editores, 1997, pp. 187-211.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** (Feminismos Plurais). Belo Horizonte, MG: Editora Letramento: Justificando, 2018. Edição do Kindle.

CRUZ, Maria Helena Santana. O empoderamento das mulheres. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11 n.2, p.101-114, jan./jun. 2018.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (organizadoras). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre/RS: Editora Evangraf, 2019. p. 238 - 250.

FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie et al (organizadoras). **Tem saída?** Porto Alegre: Editora Zouk, 2017. p. 89- 95.

HOOKS, bell. (2014). Não sou eu uma mulher? Mulheres Negras e Feminismo. Tradução livre para a **Plataforma Gueto**. Janeiro. [online]. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-umamulher_traduzido.pdf . Acesso em 01 de julho de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 440, p. 305-332, maio-agosto/2008.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** (Feminismos plurais). Belo Horizonte, MG: Editora Letramento: Justificando, 2017. Edição do Kindle.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, 20(2):71-99, jul./dez., 1995.

SOUSA, Sávia Lorena Barreto Carvalho de; NERY, Inez Sampaio. Peso de ser mulher: as políticas públicas na conciliação entre lar e trabalho. **Revista FSA**, Teresina, PI., v.16, n.2, art. 16, p. 296-317, mar./abr. 2019.

Data do envio: 11/11/2019

Data do aceite: 17/06/2020.

**DEBATES SOBRE A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NA SALA DE AULA:
PEDAGOGIA OU APOLOGIA NA ERA DA RESISTÊNCIA?**

**TALKING ABOUT CANNABIS LEGALIZATION IN THE CLASSROOM:
PEDAGOGY OR APOLOGY IN THE AGE OF RESISTANCE?**

Sandra Martins¹³¹

Vinicius Motta da Costa¹³²

Francisco José Figueiredo Coelho¹³³

Célia Sousa¹³⁴

Resumo

A maconha é uma das substâncias ilícitas mais consumidas pelo homem, desde os primórdios. Diante disso, experiências com a legalização da planta têm sido compartilhadas por diferentes países, dentre eles o Uruguai. Considerando as limitações e as potencialidades desse fenômeno social, o presente artigo descreve um relato de experiência com jovens do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos de uma escola pública em São Gonçalo, RJ, proporcionando uma Educação sobre Drogas mais crítica e participativa. Para isso, foi realizada a exibição de reportagem e debate com questões geradoras sobre a liberação da maconha no Uruguai, articulando a possível adoção da medida no Brasil. A proposta pedagógica revelou o potencial crítico da aprendizagem sobre drogas e forneceu elementos para desmistificar as abordagens sobre maconha na sala de aula. A partir dela, aferimos que o material jornalístico associado com debates participativos corrobora, ainda que timidamente, para oferecer momentos de reflexão que estimulem o conhecimento, a troca de experiências e o entendimento recreativo e abusivo do consumo de drogas em seus contextos sociopolíticos.

Palavras-chave: Legalização da maconha. Educação sobre Drogas. Redução de Danos. Documentários na escola.

Abstract

Cannabis has been one of the most commonly used illicit substances in man since its inception. Given this, experiences with the legalization of the plant have been shared by different countries, including Uruguay. Considering the limitations and potentialities of this social question, this article describes an experience report with students in a public school, providing a more critical and participatory Drug Education. To this end, a report was

¹³¹ Jornalista e Mestre em História comparada (UFRJ). Pesquisadora colaboradora do GT interinstitucional Educação e Drogas do GIEESAA/UFRJ/UERJ. Agente voluntária no Projeto Drogas, Educação, Saúde e EJA (DESEJA). E-mail: sandra3martins@gmail.com.

¹³² Professor de sociologia (SEEDUC/RJ) e Mestrando em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ). Pesquisador colaborador do GT interinstitucional Educação e Drogas do GIEESAA/UFRJ/UERJ. Coordenador pedagógico do Projeto DESEJA em Duque de Caxias. E-mail: vinimctr@gmail.com.

¹³³ Professor de Biologia (SEEDUC/RJ) e Doutor em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ). Coordenador do GT interinstitucional Educação e Drogas do GIEESAA/UFRJ/UERJ. Coordenador pedagógico do Projeto DESEJA em São Gonçalo. E-mail: educacaosobredrogas@gmail.com.

¹³⁴ Professora adjunta do Instituto de Química (IQ) da UFRJ e Doutora em Engenharia Metalúrgica e de Materiais (COPPE/UFRJ). Coordenadora geral do GIEESAA e do Projeto DESEJA. E-mail: sousa@iq.ufrj.br.



presented and a debate with generating questions about the release of marijuana in Uruguay, articulating the possible adoption of the measure in Brazil. The pedagogical proposal revealed the critical potential of drug learning and provided elements for demystifying classroom approaches to marijuana. Otherwise, it is a preventive-educational activity with great potential for the construction of young questioners and knowledge of recreational and abusive practices regarding drug use in different contexts.

Keywords: *Cannabis* legalization. Drug education. Harm Reduction. Documentaries at school.

Introdução

A escola é um espaço democrático e de participação popular. É um dos ambientes que proporciona aos jovens experiências críticas com assuntos referentes à formação do cidadão. Dentre esses, cabe ressaltar o tema drogas, informando e subsidiando novos olhares em relação ao uso de psicoativos, como já destacam documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2011). Dito de outra forma, a escola pode se tornar um espaço de esclarecimentos, estimulando a redução de práticas agressivas desses jovens com seus próprios corpos e o pensamento questionador, sobretudo no contexto contemporâneo em que a vaidade, a beleza e o prazer fazem parte dos valores e dilemas juvenis.

O que temos notado da literatura do campo da Educação sobre Drogas é que há duas grandes vertentes preventivo-educativas: uma centrada na proibição e outra, que postula seu oposto, enxergando a interdição como um caminho mais agressivo do ponto de vista pedagógico. Esta última, tem como alicerce a compreensão das práticas de uso – estabelecidas culturalmente – e a relação histórica milenar das pessoas com as drogas, com foco na redução de danos (RD) do uso abusivo à propriamente o não uso (COELHO, MONTEIRO, 2017; COELHO, 2019).

No primeiro plano, observamos a corrente proibicionista, voltada para o combate ao uso de substâncias, também conhecida como "Guerra às Drogas". Esta retrata um conjunto de ações que ganhou projeção na década de 1920 através de medidas restritivas sobre o consumo de algumas drogas, inclusive da *Cannabis*. Em particular no Brasil, Silva (2015) lembra que todo esse processo tem início em 1921, quando a primeira lei de drogas é instituída no país, numa clara adesão às linhas de ação para a política internacional proibicionista, ditada pelos norte-americanos (SILVA, 2015).

De acordo com a autora, a Lei de 1921 estabelecia penalidades para os contraventores na venda de cocaína, ópio, morfina e outros produtos. Cabe lembrar que essa lei apenas proibiu o uso das substâncias mencionadas, sem a devida prescrição médica. A venda nas farmácias para pessoas com receituário permaneceu até 1932, lembra a autora, quando o monopólio dos médicos sobre as atribuições dessas substâncias foi submetido à lei federal. Essa é também a primeira lei que faz constar a maconha na lista das substâncias proibidas (SILVA, 2015).

Autores como Hart (2014), Silva (2015) e Coelho e Monteiro (2017) aferem que tais vertentes proibicionistas preconizam projetos de assepsia social, através das políticas de saúde e educação, maximizando o estereótipo da vadiagem, em contraposição ao trabalhador cidadão (SILVA, 2015). Isso ampliou, ao longo das décadas, diferentes perseguições. Do negro pobre ao negro artista, o uso da *Cannabis* foi assumindo seus rótulos e intensificando estigmas, sobretudo aliados às classes econômicas menos favorecidas e aos grupos raciais (HART, 2014). O proibicionismo, aos poucos, se tornava mais agressivo e antidemocrático.

Essa prática de rotular pessoas e comportamentos, categorizando as pessoas pelas suas relações com as drogas (e por vezes unicamente pela sua cor ou gosto musical) nos parece resultar de uma desinformação social mais ampla (HART, 2014; ACSELRAD, 2015). Nem sempre o que se pensa sobre uma determinada droga é o que realmente acontece. E isso resulta em uma infinidade de informações falsas (*fakenews*), que favorecem comportamentos de segregação (GOMES, 2018).

No plano da RD, diferente das políticas de interdição, o entendimento do consumo de drogas nem sempre é visto como nocivo. O cenário das práticas de uso e as condições de vulnerabilidade física, psíquica e emocional dos sujeitos são considerados (HART, 2014; COELHO, 2019), não se enclausurando em julgamentos de ordem moral. Nessa ótica, entendemos que todo uso de drogas pode gerar impactos orgânicos, mas não se deve descartar que as experiências de uso e abuso também se convertem em situações de aprendizagem (ACSELRAD, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017; COSTA, COELHO, TAMIASSO-MARTINHON, SOUSA, 2019).

Considerando tais pensamentos, não enxergamos no proibicionismo uma abertura para o diálogo e para o respeito às opiniões divergentes. Qualquer experiência com drogas é vista, nesse âmbito, como algo maléfico e irresponsável. Ele sequer se importa em ouvir o

outro lado da estória. Apenas impõe. Quase sempre produz marcas irreparáveis para quem é julgado e rotulado.

A maconha é apenas uma das drogas que dissemina tais rótulos. Como visto, a partir de 1921 inicia-se uma caçada acerca dela e de outros produtos, como aponta Silva (2015). Embora considerada ilegal em muitos países, especificamente a *Cannabis sativa* tem várias atribuições comerciais. Desde o caule (cânhamo) ao óleo extraído de suas sementes, existem múltiplos usos consagrados na História. Os usos medicinais são os mais abundantes, devido às propriedades farmacológicas oriundos do tetrahydrocannabinol (THC) e do Canabidiol (CBD). Vale destacar a exploração na indústria farmacêutica de substâncias extraídas da *Cannabis*, entre elas o Bedrocan, desenvolvido pela Holanda, usada também no tratamento de glaucoma (PENHA *et al.*, 2019).

Aqui no Brasil, em dezembro de 2019, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) incluiu a *Cannabis sativa* na Lista Completa das Denominações Comuns Brasileiras (DCB) sob a categoria de “planta medicinal” – uma espécie de registro com os nomes oficiais de fármacos, princípios ativos, plantas medicinais e outras substâncias de interesse médico no Brasil. E, em março de 2020, a ANVISA divulgou um regulamentação que elenca os requisitos específicos para a uso de produtos de *Cannabis* para fins medicinais no Brasil (BRASIL, 2020).

Essas novidades jurídicas e regulatórias sobre a *Cannabis* podem nos dizer muito sobre o panorama científico e clínico no país. Aliadas às perspectivas de interdição ou de redução de danos, esses conhecimentos justificam formas de pensar e agir da sociedade. Sobretudo diante do cenário de debate sobre a utilização da maconha em território brasileiro, entra em cena a seguinte discussão: as possibilidades e os anseios da possível legalização da maconha no Brasil.

Na contemporaneidade, os meios de comunicação – espaços simbólicos por excelência – atuam como mediadores entre os indivíduos e desses com o mundo. Cabe a eles se apropriarem e dominarem as linguagens, visto que sua participação e conquista de outros espaços dependerão cada vez mais disso. E, um desses espaços, com impacto ou convergência, é a sala de aula, onde se encontram diferentes discursos para além do pedagógico (CASTRO *et al.*, 2007). Assim, planejar e incluir a comunicação – e sua produção –

no ambiente escolar e nas práticas curriculares é integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (SOARES, 2011).

Entendemos que instaurar espaços de debate sobre a legalização das drogas por meio das mídias se integra a tais práticas educativas, veiculando múltiplas linguagens e códigos. Nesse caminho, é possível confrontar construções identitárias sobre a diversidade, rotuladas e padronizadas. Nesta interface, em especial, o conceito de mediações atua como um lugar de negociação de significados entre o produtor e o receptor dos conteúdos midiáticos. Um debate é feito de negociações, onde saber ouvir e ofertar argumentos é essencial (COELHO, MONTEIRO, 2017). Vale lembrar que tais espaços são espaços democráticos, mas revelam ideologias hegemônicas. Por isso, é preciso ter cuidado com os estereótipos naturalizados a fim de romper a perpetuação das desigualdades.

Para Malachias (2009), educadores e discentes devem participar de processos conscientes entre sua realidade e a ação das forças ideológicas que impossibilitam a assunção do respeito às diferenças étnicas e de gênero, como a desconstrução de estigmas sobre determinados temas como a droga em seu contexto sociocultural, não alimentando os prejulgamentos de pensar a palavra droga sob uma ótica proibicionista dentro do espaço escolar (COELHO; ASSIS; BARROS, 2019).

Partindo dessas premissas, temos dois aspectos importantes acerca dos debates sobre drogas nas escolas: (1) que não se educa sem haver comunicação; e (2) que um debate preventivo-educativo instituído não se faz sem o diálogo verdadeiro entre as partes. Desta forma, a comunicação e o diálogo têm natureza multidisciplinar, com potencial para manipular ou libertar e, cujas relações se complexificam ao longo das interações sociais (CASTRO *et al*, 2007). Por isso, entendemos que todo o cuidado nas discussões sobre drogas é fundamental, para que os argumentos não percam o objetivo da prevenção ao uso abusivo de substâncias lícitas e ilícitas.

Uma estratégia para abordar o universo que envolve a maconha é usar a produção midiática como uma aliada. Quer sejam filmes, documentários ou reportagens televisivas, essas ferramentas se colocaram como materiais apreciados pelos professores, como evidencia o estudo de Coelho, Assis e Barros (2019). Além de serem de fácil acesso pela internet, algumas dessas mídias oferecem contextos socioculturais para análise desconhecidos pelos estudantes, como é o caso da autorização de produtos à base de

maconha pela ANVISA ou experiências que países próximos tiveram ou tem com a legalização da maconha.

Para Coelho, Assis e Barros (2019), a transmissão de valores e ideologias não se dá pura e simplesmente numa via de mão única. Quer dizer, ao assistirem a tais mídias, os sujeitos refletem. Podem fazer analogias e confrontarem questões íntimas, das quais algumas – acreditamos – envolvam pensamentos precipitados e rótulos estigmatizantes e condenatórios. Em outras palavras, o mundo das imagens assume uma dimensão educativa vigorosa, em especial, para os adolescentes atraídos para a diversidade de linguagens usadas na produção midiática.

Tendo em vista tais pressupostos, neste artigo busca-se descrever uma intervenção preventivo-educativa a partir de uma reportagem televisiva sobre a legalização da maconha, realizada em um Colégio Estadual da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A unidade de ensino tem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a intenção de desenvolver, com Universidades parceiras, ações educativas relacionadas à promoção da saúde e sensibilização para a redução de danos do uso abusivo de substâncias. Desde 2016, estabeleceu-se parceria entre a escola e o projeto de extensão universitária DESEJA (Drogas, Educação, Saúde e EJA), coordenado pelo GT interinstitucional Educação e Drogas do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA/UFRJ/UERJ)¹³⁵.

Metodologia

Intitulada "Liberação ou não do barato?", a atividade preventivo-educativa foi realizada no Colégio Estadual Professora Antonieta Palmeira (CEPAP), localizada no município de São Gonçalo, bairro Colubandê, no dia 28 de agosto de 2019.

A ação foi centralizada na exibição de reportagem televisiva “Fantástico na Rede Globo mostra realidade do primeiro país a legalizar a maconha Uruguai”, de 15min 3s (<https://www.youtube.com/watch?v=1Df6KQVAMsM>), seguida de debates participativos, realizada em dois momentos: das 16:30 às 17:30 h, com uma turma do nono ano do Ensino fundamental, a 903, e das 18:30 às 19:30, com alunos da NEJA (Nova Educação de Jovens e

¹³⁵ O GIEESAA é coordenado pela professora Dra. Célia Souza (UFRJ) e o GT Educação e Drogas pelos Professores Dr. Francisco Coelho (SEEDUC/RJ) e Maria de Lourdes Silva (UERJ).

Adultos). Com a turma 903, a atividade descrita aconteceu durante as aulas de Ciências naturais e com a NEJA, na disciplina de Biologia.

O primeiro grupo foi composto de 20 alunos e o segundo de 31, em que 15 eram do Módulo II e 16 do IV. A junção das duas turmas foi determinada pelo professor e regente das mesmas, terceiro autor desse artigo. O docente objetivou que todos pudessem vivenciar aquela troca de conhecimentos. A atividade aconteceu no refeitório, equipado com multimídia. O documentário foi gravado no *pendrive* da primeira autora e visualizado em um dos *laptops* da escola, com projeção em *datashow*.

A heterogeneidade marcou o perfil dos dois grupos. O primeiro, a 903, mais jovem e dentro da faixa etária prevista para este nível de escolaridade (14 anos). Já o segundo, do horário noturno, jovens e adultos, com idades entre 17 e 30 anos, em sua maioria, provedores do lar e com filhos.

A reportagem televisiva foi ao ar dia 13 de setembro de 2015. Três dias depois que o STF (Supremo Tribunal Federal) retomava o julgamento que descriminalizaria o porte de maconha para consumo próprio no Brasil. A sessão ocorreu devido ao recurso de apelação de um egresso do sistema penitenciário que, ainda preso, fora pego com três gramas de maconha na cela. Sentindo-se injustiçado por ter sido condenado com pequena quantidade apelou.

Esse caso aliado à efervescência da campanha pela legalização serviram de base para a pauta do jornalismo do Fantástico, da Globo, que levou equipe de produção para o Uruguai, primeiro país da América Latina a legalizar a maconha. Várias fontes foram ouvidas, desde autoridades da área de segurança pública, da saúde, a psicólogos, empresários brasileiros e uruguaios, que investem no “negócio” da produção da *Cannabis sativa*. Essas informações, assim pensamos, oferecem dados importantes para que os estudantes conheçam e questionem mais sobre o assunto, por meio de um debate político e legal (COELHO, MONTEIRO, 2017).

Dado tal cenário para a adoção da reportagem como eixo condutor das discussões, adaptamos as propostas de Coelho e Monteiro (2017), considerando: a) ser um audiovisual de fácil acesso, sendo disponibilizado, gratuitamente, no *Youtube*; b) ser uma produção jornalística de qualidade com variadas fontes para abordar um tema específico; c) partir de

um contexto de legalização factível (e não apenas especulativo), tangendo a realidade de um país vizinho.

Com base nos critérios descritos, buscou-se oferecer aos estudantes olhares de uma outra realidade, estimulando-os para que trouxessem suas experiências e indagações referentes ao que pensam sobre a legalização. Neste sentido, a centralidade da ação foi proporcionar a reflexão acerca das diferenças históricas e sociais entre Brasil e Uruguai e a viabilidade de legalização no Brasil, partindo dos argumentos de legalização oferecidos pelo documentário.

Em ambas as turmas, a atividade foi iniciada com a exposição da proposta e do teor do audiovisual – previamente avisado pelo professor em aulas anteriores, para que os interessados pudessem conhecer mais sobre o assunto. Cabe lembrar que temas polêmicos, sobretudo o assunto drogas, trazem em si a possibilidade de conflitos, dada a divergência de posicionamentos. Esse caminho de oferecer indagações iniciais não impede que outras questões surjam, mas orienta o debate para pontos específicos, como relatam Coelho (2019) e Costa *et al.* (2019), ao sugerirem a estratégia, sobretudo, na formação de professores.

Para fins deste trabalho, metodologicamente foi observado o impacto da reportagem a partir da observação direta do debate. Para isso observamos dois aspectos ao longo da intervenção: a) como se posicionaram em relação ao tema proposto; e, b) quais os consensos e dissensos em relação à produção jornalística.

Resultados e Discussão

Buscando um panorama geral, observando o comportamento dos estudantes ao longo do documentário, notamos que o tema mobilizou os dois grupos. Percebeu-se pouca dispersão ao longo da exibição da reportagem, como poucos acessos ao aparelho celular. Convém lembrar que, em ambos os grupos, expressões de incredulidade e curiosidade foram notadas. Esta última aconteceu, por exemplo, no momento que o documentário noticiou que “a maconha era legalizada para os uruguaios e não para os turistas” ou “que, embora legalizada, os usuários só poderiam ter acesso a uma quantidade específica para consumo”. Entendemos que essas posturas expressam como os estudantes estavam ancorados em ideias equivocadas de que uma droga legalizada poderia ser usada por qualquer pessoa e em

qualquer quantidade. As expressões dos estudantes revelam o potencial do documentário como fonte de informação científica, legal e social acerca do tema, reduzindo a desinformação social em torno do assunto (ACSELRAD, 2015; COELHO; ASSIS, BARROS, 2019).

Acerca da primeira questão - **como se posicionaram em relação ao tema proposto** - notou-se que os estudantes da NEJA, parte deles trabalhadores informais ou agentes do lar, carregam estigmas que nutrem falas enraizadas com prejulgamentos. Autores, como Hart (2014) e Acselrad (2015), como visto na introdução do artigo, sinalizam para essa desinformação social que, além de ampliar os tabus, perpetuam pensamentos equivocados. Por outro lado, com a 903, o debate assumiu um contorno mais aberto ao diálogo com assuntos polêmicos. Isso possivelmente ocorreu pois (como relatado por alguns alunos) a questão do uso recreativo ou abusivo de substâncias psicoativas não é algo distante de suas realidades. Substâncias lícitas às ilícitas, como a maconha, integram seus cotidianos, quer por meio da família, quer nos contextos de sociabilidade presenciais ou nas redes sociais.

Cabe lembrar que algumas narrativas da turma 903 foram marcadas pela declaração do uso recreativo da maconha. Após uma das alunas da turma opinar favoravelmente sobre o consumo recreativo e reconhecer-se como usuária recreativa, um colega comentou em tom baixo, mas perfeitamente audível, que se precisassem de alguém que conhecesse a qualidade de maconha que a procurasse. Imediatamente o regente da turma, atento às falas e aos comportamentos, chamou a atenção de todos para que tivessem cuidado com as “brincadeiras” e o tom jocoso. Segundo o professor, comentários inadequados devem ser cortados de imediato, para evitar que, mais adiante, a pessoa seja chamada de “maconheira” e o estigma se alastre. O aluno reconheceu seu erro e desculpou-se com um “foi mal”. Situações como essa ocorrem com frequência na sala de aula, rotulando e segregando os usuários via isolamento ou zombaria, evidenciando não apenas a desinformação dos estudantes, como o poder segregador e vexatório de alguns estigmas (HART, 2014; COELHO, 2019).

No tocante ao **posicionamento dos grupos em relação ao documentário**, observou-se, num aspecto geral, forte presença da visão proibicionista que corrobora o medo, com os estigmas, com a mitificação e com prejulgamentos em torno do assunto (HART, 2014; ACSELRAD, 2015; COELHO; MONTEIRO; BARROS, 2017). Em especial na turma 903, embora não se colocassem francamente contrários à legalização da maconha, eles se mostraram mais

atentos às discussões apresentadas na reportagem. Ou seja, pareciam mais compreensivos quanto à política brasileira e com uma possível legalização futura.

Falar sobre essa experiência do país vizinho mostrou-se medida importante para que os jovens desenvolvessem argumentos bem embasados, se contra ou a favor. Observamos que, dentre os estudantes da turma 903, houve quem fizesse comparações entre as realidades dos dois países, tanto de forma cômica (fazendo piadas, como por exemplo, dizendo que iriam ao Uruguai e fingiriam ser cidadãos locais) como de reconhecimento de possíveis avanços para a economia do país com a legalização da planta, tendo reconhecido que tal medida não configura um uso indiscriminado, mas sim regulado.

O grupo da NEJA se revelou mais refratário ao debate, talvez por terem mais experiências dolorosas com o uso de drogas (deles mesmos ou com parentes usuários). Além disso, diferente dos adolescentes da turma 903, se revelaram menos leitores sobre o assunto (principalmente o módulo IV), mostrando-se menos informados que os alunos da turma 903, notadamente. Na NEJA, as impressões favoráveis à legalização da maconha perpassavam por uma postura individualizante ou mesmo meritocrática da questão. Quer dizer, a situação financeira e de vida das pessoas deveriam definir se poderiam fazer uso. Por exemplo, duas alunas do grupo 2, Módulo IV, defenderam que a maconha deveria ser liberada, mas que cabia a cada indivíduo decidir se consumiria ou não (se tivessem dinheiro para tal). Elas fizeram uma comparação entre a liberação da maconha com a de posse de armas no país, em densa discussão. Para as estudantes, essas duas discussões tinham o mesmo peso e consequências, portanto deveriam ter as mesmas responsabilidades. Entretanto, ao se argumentar da possibilidade de uma criança acessar uma arma escondida pelos responsáveis, uma das alunas da NEJA comentou que ela poderia se ferir gravemente, enquanto que se encontrasse um cigarro de maconha, os danos seriam outros, de menor impacto.

A situação anterior evidencia o canal de desinformação social sobre o tema drogas, especificamente sobre a maconha. Esta comparação nos remete a inexistência de discussões sobre o tema nas instituições, quer na família, na escola e nos espaços religiosos, entre outros. Nesse caminho, entendemos que a escola é um espaço potencial para a discussão do tema. Se não tem a oportunidade de pensar sobre o tema, os jovens se enclausuram apenas no que viveram ou ouviram sobre o assunto, por vezes depositando seus discursos nas informações da

internet e nas redes sociais (GOMES. 2018). E isso, acreditamos, pode propagar julgamentos precipitados, sem a dada reflexão.

No que tange **aos consensos**, parcela dos dois grupos defenderam que o tráfico não iria acabar com a legalização da maconha. Como um negócio que atinge os cinco continentes, obviamente que, a *Cannabis* é somente mais um dos inúmeros produtos da “relação comercial” e, esta sim, passaria a ser controlada pelo Estado, como apontaram alguns estudantes. O desrespeito ao usuário, em especial, quando pobres e pretos, foi outro aspecto observado pelos estudantes, sem que sequer trouxéssemos essa indagação para o debate. Para eles, há um diferencial no tratamento dado pelas forças de segurança pública que se altera conforme a raça/etnia e classe social. “O playboy é usuário. Já o preto é maconheiro, traficante”, sintetizaram.

Acerca das falas raciais mencionadas pelos estudantes, Hart (2014) analisa o peso que a política de raças tem na formação da percepção e nas táticas de combate às drogas, que atingem drasticamente as comunidades pobres, em geral, de minorias étnicas. A boa receptividade à atividade de sensibilização sobre o uso de psicoativos deveria, segundo os estudantes, ser desenvolvido com mais constância. Ao se buscar abrir espaço para o diálogo, conforme preconiza a abordagem de RD, entendemos que essas práticas educativas podem ser o único caminho que alguns estudantes possam ter para ser compreendidos e poderem conversar abertamente sobre o tema, em ambientes mais acolhedores e não condenatórios.

Acerca dos **dissensos**, merecem destaque os formulados pelo grupo da NEJA. Algo que incomodou a alguns foi a edição do vídeo, com a exibição de ambientes esfumaçados. Criticaram isso, ao entender que nem todo usuário vive em ambientes com tanta fumaça. Reconheceram, assim entendemos, um mito propagado pela película. Para parte dos alunos da NEJA, sobretudo os do módulo IV, o documentário falava das possibilidades econômicas com a *Cannabis*, o que poderia estimular a comercialização e o uso da planta. Porém, também houve - nos dois grupos - quem sinalizasse a importância do controle estatal sobre a circulação da droga, especialmente com a autorização para plantação da *Cannabis sativa*. Esse aspecto foi menos citado pelos alunos da 903.

Observamos, a partir de tais relatos, que a introdução de uma matéria jornalística oportunizou o debate qualificado na escola. Ainda que de forma tímida, construiu um espaço de reflexão sobre aspectos que envolvem o tema *Cannabis sativa* no Brasil e que muitos

estudantes desconheciam. Considerando o curso tempo do documentário e as pontuais dispersões observadas, em nosso entendimento ela se revela como uma ferramenta atrativa, por possuir uma linguagem mais acessível para os estudantes. Mesmo sendo produzida em 2015, seus conteúdos são atuais e curiosos. Com a devida mediação pelo professor, pode proporcionar bons debates emancipatórios.

Considerações finais

A produção jornalística – radiofônica, impressa, televisiva ou online – é importante ferramenta pedagógica, usada em sala de aula, para estimular a abordagem de temas polêmicos como drogas e, dentre elas, a legalização da maconha. Assim, entendemos que tais intervenções são importantes para oportunizar aos jovens leituras sobre o assunto a partir de suas experiências.

Esse artigo não tem intenção de esgotar os debates sobre a legalização da maconha na escola. Contudo, busca evidenciar como os documentários ou demais audiovisuais, podem ser disparadores de debates que discutam questões sociais mais amplas sobre o uso de drogas. A legalização é apenas um exemplo de como temas polêmicos podem ser tratados na sala de aula e, em hipótese alguma, deve ser confundido com apologia. Trata-se de um pensamento ingênuo e deve ser desconstruído pelo magistério. Obviamente cada turma pode responder ao debate de uma forma. Por isso não vemos essa estratégia do uso do documentário e do debate como uma solução, mas sim como mais um caminho pedagógico para fomentar o senso crítico dos estudantes.

Finalizando, falar sobre a legalização da maconha e outras drogas com os estudantes pode ser visto como um ato de resistência. Resistir no sentido de não ter medo de educar. Resistir a fim de favorecer uma aprendizagem compreensiva da realidade onde os jovens habitam e explorar suas experiências de vida. Resistir para desconstruir mitos acerca do uso da maconha no Brasil, se apropriando dos conhecimentos de países vizinhos. Falar sobre a maconha e de todos os fenômenos legais e científicos associados a ela não é apologia. Trata-se de uma real pedagogia. Pedagogia centrada nas bases democráticas e educativas da redução de danos.

Referências:

ACSELRAD, G. **Quem tem medo de falar sobre drogas**: Saber mais para se proteger. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Saúde. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). **Drogas**: cartilha para educadores. Conteúdo e texto original de Beatriz H. Carlini. 2. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, SENAD, 2011. 48 p. (Série por dentro do assunto)

BRASIL. ANVISA. **Regulamentação**: Resolução sobre produtos de Cannabis entra em vigor. Publicado em 09 de março de 2020. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/noticias/-/asset_publisher/FXrpx9qY7FbU/content/resolucao-sobre-produtos-de-cannabis-entra-em-vigor/219201. Acesso em: 03 mai. 2020.

CASTRO, M. C.; MELO, B.; BORTOLINI, R. **A comunicação invade a escola!** RJ: BEM TV – Educação e Comunicação: 2007.

COELHO, F. J. F. **Educação sobre Drogas e Formação de professores**: uma proposta de ensino a distância centrada na Redução de Danos. 245f. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2019.

COELHO, F. J. F.; ASSIS, T. S.; BARROS, M. D. M. Proposta Pedagógica para Utilização do Filme Bicho de Sete Cabeças na Perspectiva da Saúde Mental e Redução de Danos do Uso Abusivo de Drogas. **REnCiMa**, v. 10, n.5, p. 301-317, 2019.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: um olhar transversal rumo à democracia. In: IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro, 6, 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR311.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S.; BARROS, M. D. M. Papo Aberto sobre a *Cannabis*: O uso de Charges como estratégia educativa para estimular debates sobre drogas nas aulas de Ciências e Biologia. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia da 4ª Regional Uberlândia/MG. Uberlândia, 24 a 26 de agosto de 2017, Uberlândia. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://educacaosobredrogas.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Papo-aberto-sobre-Cannabis.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

COSTA, V. M.; COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. Projeto DESEJA: da gênese às adaptações educativas para a formação de jovens multiplicadores sobre saúde e drogas em Duque de Caxias, RJ. In: COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. (org.). **Educação em Ciências, Saúde e Extensão Universitária**. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

FANTÁSTICO. **Fantástico na Globo mostra a realidade do primeiro país a legalizar a maconha – Uruguai**. Fantástico da Globo. Postado em 13 set. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Df6KWVAMsM>. Acesso em: 04 mai. 2020.

GOMES, G. S. Sobre as notícias falsas - *fake news*: uma análise a partir das redes sociais e aplicativos de comunicação digital. **Revista Jurídica do Ministério Público do Tocantins**. Palmas: CESAF, ano 11, nº 16, 2018. pp. 156-173.

HART, C. **Um preço muito alto**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

MALACHIAS, R. NEINB, T. Experiências de Formação de Professoras(es) na Diáspora. Questões Pedagógicas e Metodológicas. Práticas Educomunicativas na Implementação da Lei 10.639/03. In: **Colóquio Internacional O Ensino da História e Cultura da África e da Diáspora – 9 – 12 Novembro de 2009**, Brasília.

PENHA, E. M.; CARDOSO, D. D .S.; COELHO, L. P.; BUENO, A. M. A regulamentação de medicamentos derivados da Cannabis sativa no Brasil. In: **Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics**. 9(1):125-145 (2019).

SOARES, I. **Educomunicação, didática e razão de ser**. Entrevista na Revista Ensino Superior. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/educomunicacao-didatica-e-razao-de-ser/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SILVA, M. L. **Drogas: Da medicina à repressão policial - a cidade do Rio de Janeiro entre 1921 e 1945**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2015.

Data do envio: 28/02/2020

Data do aceite: 10/06/2020.

PRESENÇA DA VOZ: A POTÊNCIA DA ORALIDADE NA NARRATIVA DE PROFESSORES NA HISTÓRIA ORAL

VOICE PRESENCE: THE POWER OF ORALITY IN THE NARRATIVE OF TEACHERS IN ORAL HISTORY

Hosana do Nascimento Ramôa¹³⁶

Resumo

O presente artigo propõe um mergulho na articulação entre História Oral, oralidade e voz com o intuito de entender e vislumbrar aspectos diversos e minuciosos da profissão docente. Abordando as memórias e experiências de uma professora de História, através de uma entrevista de História Oral, buscamos entender como sua oralidade pode produzir presença, conceito teórico que compreende a materialidade dos corpos, sujeitos, objetos e do mundo. Partindo da premissa de que através da escuta e olhar sensíveis nos é possível perceber os anseios, dúvidas, certezas, medos, alegrias, saberes e conhecimentos que circundam e constroem um profissional, seriam sua oralidade e a presença que irradia de sua voz, nossas aliadas na compreensão das sutilezas e complexidades que envolvem e integram a docência.

Palavras-chave: Oralidade. Produção de presença. Voz. Docência. História Oral.

Abstract

This article proposes a dip in the articulation between Oral History, orality and voice in order to understand and glimpse diverse and detailed aspects of the teaching profession. Addressing the memories and experiences of a history teacher, through an Oral History interview, we seek to understand how her orality can produce presence, theoretical concept that comprises the materiality of bodies, subjects, objects and the world. Starting from the premise that through listening and sensitive eyes it is possible to perceive the yearnings, doubts, certainties, fears, joys and knowledge that surround and build a professional, would be his orality and the presence that radiates from his voice, our allies in understanding the subtleties and complexities that involve and integrate teaching.

Keywords: Orality. Presence production. Voice. Teaching. Oral History.

¹³⁶ Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC) e do Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED) da Faculdade de Educação da UFF. Área de pesquisa: Educação e Ensino de História. Bolsista CAPES. Orientador: Everardo Paiva de Andrade (Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF). E-mail: hosana.nramoa@gmail.com/ Telefone: (21)98483-4166. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8805-3953>.

Introdução

O ouvinte escuta, no silêncio de si mesmo, esta voz que vem de outra parte, ele a deixa ressoar em ondas, recolhe suas modificações, toda “argumentação” suspensa. Esta atenção se torna, no tempo de uma escuta, seu lugar, fora da língua, fora do corpo (ZUMTHOR, 1997, p. 17).

Intitulamos este artigo com “Presença da voz”, termo retirado da obra de Paul Zumthor, “Introdução à Poesia Oral” (1997). Essa menção se deve a perspicaz junção de palavras feita pelo autor e que conversa diretamente com a proposta aqui delineada: a forte produção de presença corpórea dos sujeitos (e também do passado) diante de uma sociedade de sentido, inscrita num paradigma cartesiano, mas que anseia por uma (re)conexão com a materialidade do mundo e dos indivíduos que nele estão (GUMBRECHT, 2010).

Quando aludimos à presença da voz¹³⁷ estamos falando da potencialidade e capacidade que existe na voz humana para a produção de presença de indivíduos e do passado através de sua oralidade. Ou seja, em uma entrevista de História Oral, por exemplo, é a voz nossa maior aliada na transmissão das histórias, das memórias, das identidades, dos sentimentos, etc. (sem desqualificar e nem esquecer a importância dos outros elementos que nos compõe e que propagam quem somos, como o olhar e o movimento das mãos, dentre outros).

Nesse sentido, é na relação entre a oralidade e a História Oral¹³⁸ – que nos permite captar os sujeitos –, que poderemos também vislumbrar a profissão docente: pelas nuances, timbre, altura, pausas, tom da voz, mas também pelas significações presentes na narrativa que nos apontam os momentos mais intensos, as dúvidas, certezas, dificuldades e percepções que moldam e cercam cada profissional e que nos dão pistas do que é ser professor.

Argumentar a existência de uma presença da voz (em especial, de professores), é ressaltar o óbvio: que o corpo fala. E fala de diferentes maneiras. Boaventura de Souza Santos (2019) defende que “os sentidos são essenciais para se conhecer”, de tal modo que “o

¹³⁷ Junto ao termo voz, também utilizaremos ao longo deste texto os termos, vocalidade, oralidade, oral e linguagem falada, todos fazendo referência a nossa capacidade de externalizar sons, palavras, pensamentos, além de outras capacidades que aqui discutiremos.

¹³⁸ Os debates aqui desenvolvidos, principalmente em torno da História Oral, foram regados e floresceram junto às discussões, trocas, conversas e afetividades da disciplina “Memória e narrativas em Educação (Experiência, memória e narrativas de professores)”, com os professores Everardo Paiva de Andrade, Juniele Rabêlo de Almeida e Sandra Escovedo Selles, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFF.

conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós” (2019, p. 237). Obviamente, o autor se refere aos sentidos físicos¹³⁹ enquanto um modo de apreensão da realidade e de construção de conhecimento.

O que Santos, Hans Ulrich Gumbrecht e Paul Zumthor, indicam, de uma maneira geral, é o quanto a corporeidade é fundamental para nossa existência e aprendizagem, e, o quanto ela é relegada a segundo plano diante de nossa excessiva busca por racionalizar o que fazemos e o que está à nossa volta. Assim, o que pretendemos é focalizar a capacidade (re)criadora do corpo de apontar novas formas de apreensão da realidade, contudo, aqui daremos destaque a voz e a oralidade com base em nossa proposta, sem, no entanto, esquecer que elas estão diretamente conectadas com os outros sentidos e com o corpo como um todo.

Nosso interesse por um debate que priorize o corpo e a voz, assim como o posicionamento dos autores indicados, não pode ser considerado uma situação isolada e sem contexto. A cada dia fica mais claro o desenvolvimento de uma necessidade de (re)conexão com a materialidade do mundo e de nós mesmos, como elucida Gumbrecht (2010), afinal, o ser humano não é feito apenas de ideias, mas de carne que nos constitui, sangue que corre pelas veias e pele que nos permite sentir sensações.

Possivelmente, uma das explicações para esse fenômeno seja a perspectiva defendida por Jacques Le Goff e Nicolas Truong (2012, p. 23-24), que atestam que em diversos momentos da História humana – momentos esses que podemos denominar de “tempos sombrios”, como assim o fez Hannah Arendt (2008) –, houve a necessidade de voltar à atenção sobre o corpo, numa busca por humanidade em tempos desumanos. Diante disso, podemos dizer que este texto foi construído em um período que, constantemente, estamos fazendo menção ao termo de Arendt: vimos nos noticiários (televisado, nas rádios ou pelas mídias virtuais) o impulso conservador aliado a movimentos neofacistas ganhando espaço em diversos países, especialmente no Brasil no ano de 2019 e início de 2020¹⁴⁰, com um governo nitidamente simpatizante e que faz constantes elogios a ditadores.

¹³⁹ Referimo-nos aqui a audição, paladar, tato, visão e olfato.

¹⁴⁰ Para saber mais:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/07/internacional/1544180778_836431.html> Acesso em: 12.02.2020.

Somado a máscara de “cidadão de bem” que flerta com regimes totalitários, vivemos mergulhados numa tentativa desenfreada de desumanizar as classes mais baixas, os negros, indígenas, lgbt’s, dentre outros, resumindo suas vidas perdidas a meros números. Além desse horror normalizado e visto sob a ótica do comum, ainda estamos aprendendo a lidar com a globalização das informações, com as excessivas “fake news” e com o distanciamento, cada vez maior, entre real e virtual, que como delimita Gumbrecht, tornam as pessoas e as informações “mais desligadas e independentes de lugares físicos específicos” (2015, p. 35).

Cabe ressaltar, que, no momento de finalização da escrita deste texto defrontamos com uma pandemia do covid-19¹⁴¹ que tem afetado de diversas maneiras o cotidiano em muitos países. As perdas, crises e a corrida contra o avanço da doença são apenas um lado da moeda, do outro enfrentamos o isolamento, o medo, o distanciamento social e os possíveis reflexos que todo o contexto está exercendo e vai exercer nas pessoas. Por enquanto, não sabemos quando e nem como sairemos dessa experiência. O que vale enfatizar que, com o contato físico limitado com outros sujeitos, nos questionamos ainda mais sobre a potencialidade da troca física e da ausência dela.

Buscamos soluções e alternativas para tentar trazer um pouco de “normalidade” aos nossos dias, e, uma aliada tem sido a internet¹⁴², que, mesmo ajudando não substitui o contato epidérmico, a força da voz num ambiente e nem as sensações que o vivenciar acarreta. Dessa forma, não podemos deixar de indagar: como serão as relações sociais e as relações com o mundo após todas as experiências proporcionadas pela luta ao covid-19? Ainda não temos essa resposta, mas o tempo e a história nos dirão, por enquanto, busquemos refletir sobre a capacidade humana de conexão com outros sujeitos, com o mundo e a história de maneira sensorial, material e sensível, aflorando ainda mais nossa humanidade.

Diante de todo o cenário abordado, manifestam-se pensadores e intelectuais de diferentes áreas que dirigem a atenção a colocar o corpo novamente em cena. De movimentos contestatórios até ações mais reflexivas, muitos sujeitos têm pensando em maneiras diferentes de compreender o mundo para além da habitual atribuição de sentidos.

¹⁴¹ Aqui não iremos detalhar a situação, uma vez que não é este o objetivo deste trabalho, mas para mais informações: <<https://oglobo.globo.com/mundo/casos-de-covid-19-no-mundo-ultrapassam-1-milhao-mortos-passam-de-51-mil-24346130>> Acesso em 02.04.2020.

¹⁴² As chamadas de vídeo ajudam na aproximação daqueles que estão em outra casa, enquanto que as escolas usam áudios e vídeos para dar continuidade ao ano letivo, por exemplo.

Ao longo do texto, citamos pensadores de distintos campos do conhecimento científico que contribuem para um possível novo olhar e questionamento de paradigmas dominantes e que nos levam a perguntar: a ênfase nos sentidos físicos nos ajudariam a ter novos olhares sobre a pesquisa científica e sobre a escrita do mundo? E a oralidade seria uma maneira de chegar até questões, conhecimentos e compreensões antes invisibilizados ou que recebiam pouca atenção?

É mister ressaltar que as indagações aqui apresentadas surgiram com base em entrevistas de História Oral, realizadas no ano de 2018, para a pesquisa empreendida durante o Mestrado em Educação¹⁴³, e que, inclusive, nos impulsionaram a continuá-la agora no Doutorado. Assim, este artigo nasceu a partir das reflexões em torno das falas de professores de História, em consonância com suas percepções da profissão, da História e do trabalho que realizam. Para este texto, em particular, trazemos as falas da professora Gracielle Tomaz da Silva Xerfan¹⁴⁴, cujas narrativas expressaram a potencialidade existente na relação entre a oralidade e a corporeidade do ser professora ensinando História.

A entrevista com a professora Gracielle foi feita no dia 31 de outubro de 2018, em uma escola particular onde ela leciona ainda hoje, na cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Antes de chegarmos à entrevista, acompanhamos suas aulas a partir do dia 28 de março até 16 de maio daquele ano, e, conhecendo seu trabalho, nos foi possível desenhar as perguntas que lhe foram dirigidas. Contudo, mais do que isso, também podemos afirmar que, com base em nossas observações, a professora é comprometida com suas atividades profissionais, valorizando estar em sala de aula e a convivência com seus pares. Sua ação docente manifesta a importância de uma aproximação entre seu trabalho e os alunos, da mesma forma que exprime a relevância da aproximação entre os alunos e a História.

Tendo como objetivo central deste texto compreender como a relação entre História Oral, oralidade e voz pode ser um eixo fulcral no entendimento da profissão docente, podemos ainda, estabelecer alguns objetivos secundários, como, (a) apreender como nossa

¹⁴³ O presente artigo é inspirado na minha dissertação de mestrado, intitulada “Produção de presença e produção de sentido nas aulas de História (Tempo, formação e saberes no trabalho docente)”, defendida no ano de 2019, na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade.

¹⁴⁴ Optamos por utilizar o nome verdadeiro da professora por dois motivos principais: primeiro porque a mesma nos autorizou; segundo porque defendemos que é preciso reconhecimento e valorização do profissional da Educação, assim, apresentamos o trabalho de nossa professora com o intuito de destacar sua ação profissional consciente e cativante, seu compromisso, ética e respeito com o Magistério, seus alunos e a sociedade.

corporeidade possibilita novos olhares sobre a docência e (b) vislumbrar as possibilidades em torno da linguagem e da oralidade enquanto produtoras de presença.

Para uma melhor organização de ideias, dividimos este trabalho em quatro momentos: (i) primeiro traçamos algumas reflexões em torno da História Oral; (ii) depois, delineamos percepções de como a produção de presença pode nos ajudar a compreender a oralidade; (iii) em seguida, apresentamos as ideias em torno da voz e da oralidade; (iv) para enfim, estabelecer o diálogo entre História Oral, oralidade e a narrativa da docente Gracielle.

História Oral: questionamentos e percepções

O que seria a História Oral? Começar com uma indagação não significa que conseguiremos em poucas linhas definir, de modo preciso e enfático, o que de fato é História Oral, na verdade, nem almejamos tal tarefa reducionista. Entretanto, perguntar nos impulsiona a questionar as simplificações e respostas prontas, levando-nos, ainda, a ampliar o horizonte de referências. Possivelmente, uma primeira reação ao termo é o de associá-lo a uma metodologia de investigação, contudo, a História Oral é mais ampla e possui perspectivas diversas, o que nos adverte do perigo em tentar reduzi-la sob nosso ponto de vista.

Uma possibilidade de vislumbrar as diferentes formas de compreender o que é a História Oral é através de um mergulho nos trabalhos de Alessandro Portelli (1997). O referido autor salienta sua importância enquanto alternativa diante do pensamento “oficial” e dominante presente nos séculos XX e XXI, e, acrescenta que a História Oral pode ser entendida como: (i) uma fonte de informação sobre acontecimentos históricos; (ii) um evento em si mesmo; (iii) uma área de conhecimento; (iv) uma prática; (v) um modo de viabilizar sujeitos que foram silenciados ou ocultados e/ou (vi) um instrumento de luta política.

Para Portelli, o que torna a História Oral diferente é a possibilidade que ela apresenta de um novo olhar sobre situações e espaços ainda não observados da vida cotidiana de classes e sujeitos não hegemônicos. Segundo ele, “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997, p. 31). Dessa forma, o autor enfatiza que uma narrativa em História Oral não pode ser vista necessariamente como “falsa” ou “errada”, pois ela pode ser considerada como a versão daquele que narra, ou seja, “psicologicamente correta”, o que ressalta a perspectiva

da memória enquanto “um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997, p. 33), e não apenas um recipiente de acúmulo de fatos.

Além da constante significação e ressignificação que o próprio sujeito realiza através da rememoração na construção de sua fala, a História Oral também nos permite atentar para a relação que se compõe entre os sujeitos, seja na entrevista de História Oral, seja no encontro com diversos indivíduos que passam pela sua trajetória – e, conseqüentemente, presentes na narrativa – daquele que está a oralizar e narrar. Isso nos mostra que a História Oral também é concebida como um “gênero multivocal” (PORTELLI, 2010, p. 20), e, como tal, resulta de um intenso diálogo elaborado por uma pluralidade de atores e autores.

Corroborando com a perspectiva abrangente de Portelli, podemos citar também o trabalho de Inês Teixeira e Vanda Praxedes (2006). Afirmando ser a oralidade a base da História Oral, as autoras acrescentam a ideia de “movimento de caráter educativo, pedagógico” (TEIXEIRA, PRAXEDES, 2006, p. 165) atrelado à História Oral. Resumidamente, o que elas defendem é a capacidade formadora que reside na elaboração do sujeito ao falar sobre sua trajetória, construindo e reconstruindo significados às memórias, pessoas, relações e contextos. Nesse processo quase artesanal, os sujeitos (ou grupos e coletividades) se “movimentam” sobre si mesmos e o que vivenciaram, passando a “lapidar, a remodelar a si mesmos, as suas histórias” (TEIXEIRA, PRAXEDES, 2006, p. 165).

Esse aspecto de “movimento” também se refere ao social. Ou seja, ao ocupar-se da memória viva, a História Oral liga-se também às identidades e histórias, contudo, vai além das histórias individuais dos sujeitos, alcançando grupos e, mesmo, movimentos sociais, pois ela é “movimento de resgate histórico e de construções identitárias destes protagonistas da vida social” (TEIXEIRA, PRAXEDES, 2006, p. 166).

Como podemos verificar, a História Oral não se atém a uma descrição ou apenas um modo de compreensão, de maneira semelhante, ela não é monopólio de um campo de saber, mesmo que sua origem tenha sido na Escola de Sociologia de Chicago, nos trabalhos de História de Vida, nas décadas de 1920 e 1930. A História Oral pode ser feita em diversos campos disciplinares e nas mais variadas áreas do conhecimento, todavia, aqui daremos destaque à História Oral junto ao trabalho de investigação em torno da oralidade presente nas narrativas de professores.

Em consonância com os autores citados e com nossa intenção em relacionar História Oral, oralidade e narrativas de professores, devemos, ainda, acrescentar as reflexões de Everardo Andrade e Juniele Almeida. Em seu texto (2019), os autores refletem acerca da apropriação das histórias de vida de professores pelas diferentes pesquisas – em História Oral de vida, História Pública, em biografia ou em pesquisa-formação –, além de questionar o aspecto temporal presente na vida, profissão e carreira docente.

Iniciando sua discussão fazendo referência à valorização da voz e da oralidade frente a um paradigma cartesiano – que preza pelas interpretações e configurações de sentido junto ao domínio da palavra escrita –, Andrade e Almeida ao discorrer sobre as histórias de vida em narrativas autobiográficas de docentes as relacionam a História Oral de vida, uma das vertentes da História Oral. Segundo os autores, a História Oral de vida, cujo cerne é a trajetória dos sujeitos históricos, viabiliza ao pesquisador “desenvolver e fundamentar análises a partir da constituição de fontes e arquivos orais que desempenham papel fundamental na relação entre memória e experiência” (ANDRADE, ALMEIDA, 2019, p. 22-23).

A conexão entre “experiência, memória e oralidade” é fundamental para a História Oral de vida, uma vez que é nesta interface que se encontram os registros do dia a dia dos sujeitos, além de ser uma importante esfera de aprendizagem. A opção dos autores por enfatizar essa vertente¹⁴⁵ no decorrer da escrita dialoga com sua proposta de dar destaque às histórias de vida de docentes, uma vez que a História Oral de vida busca as experiências e as trajetórias dos sujeitos por suas narrativas.

Empenhando-se em alcançar a memória viva por meio da oralidade dos sujeitos, a História Oral também é um espaço para a intersubjetividade. Na relação entrevistado e entrevistador, o primeiro é incentivado a narrar suas experiências, o que suscita o compartilhamento de vivências, emoções e mesmo, sentimentos, mas ao mesmo tempo, ocasiona a concepção de argumentos históricos, e, com relação à História Oral de vida não é diferente.

O que se torna manifesto ao abordarmos a História Oral é que ela nos abre a possibilidade de trabalhar com uma fonte fundamental: as pessoas. E são esses sujeitos que,

¹⁴⁵ O trabalho ainda cita as outras vertentes: história oral temática e tradição oral, que optamos por não detalhar aqui, tendo em vista que nosso foco é compreender a relação entre oralidade, História Oral e narrativas docentes.

ao mergulhar em sua consciência e recordações do passado, vão nos permitir acessar suas memórias. Sendo várias as concepções de memória, nos aproximamos da definição de Marieta Ferreira (2000) que alega ser a memória uma “construção do passado pautada por emoções e vivências” (Ferreira, 2000, p. 111), que passam a ser lembradas através da experiência posterior e dos anseios do presente.

Sendo um modo de experiência e de conhecimento, a memória é um dos caminhos pelos quais os sujeitos podem transitar pela temporalidade de suas vidas e trajetórias. Além disso, ela “atualiza e presentifica o passado, uma vez que é retenção, mesmo que inconsciente ou encoberta da experiência vivida e dos sentimentos preservados” (DELGADO, 2003, p. 18).

Como argumenta Le Goff, os fenômenos da memória nos possibilitam “sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas” (LE GOFF, 1990, p. 367). E mais do que isso, nos impulsionam a refletir, a questionar e a ponderar sobre as memórias que nos formam e as que formamos ao longo do tempo:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 9).

Carregando o potencial de presentificação do passado e de sentidos físicos que ultrapassam o próprio corpo, a memória é desenhada e socializada pela linguagem (BOSI, 1994, p. 18) e pela voz, e, por meio destas, o sujeito tece os fios do seu narrar, evidenciando fragmentos, escondendo outros, deixando-nos perceber os esquecimentos, os apagamentos, as ausências e presenças, sejam elas voluntárias ou espontâneas.

Diante de tudo o que discutimos até agora, é possível afirmar que, ao falarmos de História Oral estamos diante de um assunto complexo, intrigante e com muitas nuances, entretanto, abordando autores com concepções diversas, mas em consonância, o que fica expresso é o destaque à oralidade: é através desta, que os sujeitos compartilham suas memórias em História Oral; que narrativas são construídas e reconstruídas; que se comunicam histórias e significados ao entrevistador; e é a oralidade o elemento chave para se compreender uma trajetória e se fazer História Oral.

Como mencionado no início deste texto, não é nosso objetivo aqui definir o que é ou o que possa ser a História Oral, nosso intuito, na verdade, é traçar algumas reflexões em torno

da ideia de oralidade, percebendo a intrínseca relação entre ela e a História Oral, destacando a potencialidade dessa relação, percebendo ainda, a contribuição para a compreensão do ofício docente, por meio da oralidade dos professores.

Presença da voz: Produção de presença e oralidade

A História Oral, tal qual a ênfase na oralidade, é uma escolha do pesquisador e não uma saída para o preenchimento de lacunas. De acordo com Portelli (1997), a História Oral alterou a maneira de escrever da História: de modo semelhante aos romancistas do século XIX, a escrita que tinha no narrador a imagem de um indivíduo que assistia aos acontecimentos de cima, narrando-os na terceira pessoa, passou, com a História Oral, a trazer a pessoa do narrador para dentro da narrativa, tornando-o parte da história. Com isso estabeleceu-se uma nova atitude narrativa, além de um envolvimento maior desse narrador, tanto politicamente, como num sentido pessoal.

Podemos afirmar, então, que a fala do sujeito em uma entrevista de História Oral não é, portanto, um mero suporte ao documento escrito, mas a própria História sendo escrita, ou melhor, oralizada. Mais do que isso, podemos também identificar nessa relação História Oral e oralidade uma outra forma relacional com o mundo e a História: a voz humana “é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença” (ZUMTHOR, 1997, p. 11). Ou seja, pela voz é possível fazer presente a história, o passado e os próprios sujeitos da narrativa, um aspecto material e físico, diferente de nosso paradigma cartesiano.

Para nos ajudar a esclarecer a possibilidade apontada acima, contamos com a obra de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), que ao estabelecer que vivemos em uma cultura de sentido – na qual priorizamos a atribuição e identificação de sentido nos objetos, nos acontecimentos e nos sujeitos –, acabamos por suprimir e ignorar as diferentes maneiras do físico nos afetar. Frente à predominância do sentido e da interpretação, o autor defende a “produção de presença” em nossa relação com o que nos cerca, numa coexistência entre os efeitos de significação e presença.

Dessa forma, a produção de presença é concebida por Gumbrecht como a sensação de ser a corporificação de algo, ou seja, ela é tudo aquilo que nos toca fisicamente e

sentimentalmente. Para o autor, existem eventos e processos em que se inicia ou se intensifica o “impacto dos objetos ‘presentes’ sobre corpos humanos” (2010, p. 13). Esse desejo de presença é apreendido como uma reação ao mundo cartesiano e historicamente específico em que vivemos e que nos impulsiona a sentir uma ânsia pela presentificação de um passado – o qual não se pode mais cheirar, ouvir ou mesmo tocar – e, que nos leva a questionar como nos relacionaríamos com determinados objetos históricos se os encontrássemos em seu tempo.

Esse desejo de presentificação pode, ainda, ser traduzido em momentos específicos de intensidade que possuem a capacidade de exercer um apelo sobre nós e elevar o que sentimos, seja através das faculdades gerais, cognitivas, emocionais ou físicas. Tais momentos podem ser vivificados pela voz humana. Ao definir a produção de presença, o autor alemão afirma que qualquer forma de comunicação tem potencial para esse fenômeno, assim, podemos dizer que, a oralidade também é produtora de presença.

Gumbrecht, em seu texto “A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado” (2009), enfatiza a ideia de presença física da linguagem ao questionar acerca de sete tipos de amálgama entre presença e linguagem¹⁴⁶. Trazendo uma crítica a nossa cultura moderna ocidental que, paulatinamente, omitiu essa presença, subordinando essa capacidade, o autor conclui seu pensamento frisando que “a linguagem pode produzir epifanias nas quais o passado é tornado presente” (2009, p. 19).

Mesmo que a linguagem falada como realidade física toque cada pessoa de maneira específica, variando de indivíduo para indivíduo, a fala e seu ritmo tem a capacidade de chegar até nós “como o leve toque do som em nossa pele” (GUMBRECHT, 2009, p. 13), gerando sensações e emoções. Mais do que isso, a presença da voz torna expressivas, compreensíveis e acessíveis as experiências sociais distanciadas no tempo, espaço e na cultura.

Defendendo a possibilidade de uma realidade física da linguagem falada, Gumbrecht salienta que ela não apenas aciona o senso acústico, mas incide e afeta o corpo em sua totalidade. Além disso, ela carrega um ritmo que pode:

coordenar os movimentos de corpos individuais; pode dar apoio à performance da nossa memória (pense naquelas rimas pelas quais nós

¹⁴⁶ Gumbrecht detalha os tipos de amálgama em seu texto “A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado” (2009), aqui apenas citaremos alguns.

aprendemos algumas regras básicas de gramática latina); e, ao supostamente reduzir o nível de nossa vigilância, ela pode ter (como Nietzsche afirmou) um efeito “intoxicante” (GUMBRECHT, 2009, p. 14).

Continuando a caracterizar as possibilidades da linguagem e da oralidade enquanto produtoras de presença, o autor acrescenta, ainda, que a “linguagem, sob determinadas (e variadas) condições, pode tornar o passado tangivelmente presente” (GUMBRECHT, 2009, p. 16).

Quando falamos em produção de presença, logo direcionamos nosso entendimento para os objetos que se encontram no espaço – como livros, utensílios, vestimentas, etc. – ou locais que foram marcados por eventos históricos – como os centros históricos, campos de batalha, dentre outros lugares – e que carregam em si a tangibilidade do passado. Entretanto, a linguagem também nos permite esse “apontar” para objetos e locais, e, acrescentemos a esse “apontar”, as experiências, vivências, culturas e hábitos, que “conferem uma presença material ao passado dentro do presente temporal” (GUMBRECHT, 2009, p. 18).

Oralidade: o potencial da voz humana

A perspectiva da produção de presença possibilita-nos dizer que a voz humana possui uma presença, uma força, uma presença física. Ela não está presa a tempos lineares, nem mesmo a espaços circunscritos. Segundo Boaventura de Souza Santos, “nas suas múltiplas manifestações, imita, recria e subverte os domínios da realidade que se alteram, que de distantes se tornam próximos, de estranhos se tornam conhecidos, ou vice-versa” (2019, p. 94).

Com relação a forte presença irradiada não somente pela voz, mas pelo corpo humano, Santos, fazendo uma leitura da obra de Gumbrecht, ainda acrescenta que:

Um monte de corpos mutilados num campo de extermínio, o corpo esquelético de uma criança prestes a morrer de fome, o grito de uma mulher debruçada sobre o cadáver do filho jovem, a visão de um corpo nu de um homem ou de uma mulher, um movimento ou uma postura extáticos, o movimento do corpo, os cheiros, os instrumentos e os ingredientes de um ritual, todas essas presenças possuem um poder que parece ser relativamente autônomo no que se refere aos significados que lhes possam ser atribuídos (SANTOS, 2019, p. 157).

Esse “poder relativamente autônomo” que ecoa na produção de presença, urge frente às significações que possamos vir a fazer, e, envolve a sensorialidade do corpo, seja de modo individualizado em cada pessoa ali presente, ou, mesmo de uma forma coletiva, com reações e movimentos comuns. Isso fica ainda mais claro quando nos referimos à produção de presença da oralidade humana.

Ao tratarmos da oralidade e da voz neste texto, recorreremos, especialmente, a obra de Paul Zumthor, que exprime a necessidade de percebermos a “vocalidade sentida como presença” (2018, p. 76). Por certo, o medievalista¹⁴⁷ preocupa-se com os estudos em torno da voz, enquanto Gumbrecht¹⁴⁸ focaliza na força da materialidade, todavia, encontramos rico e promissor diálogo entre os dois autores.

Precisando acerca dos aspectos principais da vocalidade, Zumthor estabelece que a voz é cercada de plena materialidade, sendo assim, ela possui traços descritíveis e, portanto, é possível para nós interpretá-la. Repousando no silêncio do corpo, dele, ela emana, retornando, posteriormente, para seu interior, contudo, isso não implica isolamento. A voz é ligada a sociabilidade, pois ao emitir nossa voz ou ouvir de outrem, reconhecemos que não estamos sozinhos no mundo: “minha voz ouvida revela-me a mim mesmo, não menos – embora de uma maneira diferente – que ao outro” (ZUMTHOR, 2018, p. 80).

Continuando sua exposição, o autor indica que a linguagem humana se liga à voz, e, mais do que transmitir qualquer coisa através da linguagem, a voz se diz, sendo por meio dela que a palavra se expõe. Mas o falar da voz também envolve ouvir, e, pela audição o corpo encontra-se presente em si mesmo, uma presença espacial e íntima.

“Cada sílaba é sopro, ritmado pelo batimento do sangue” (ZUMTHOR, 1997, p. 13), porém, por mais que a palavra seja uma das manifestações mais iminentes da vocalidade, ela não é a única. A oralidade está relacionada à expansão do corpo, a nossa gestualidade e ao que, em nós, se direciona a outro sujeito, ela detém ritmos, pulsações e palpita vida, “a voz, personalizada, ressacraliza o itinerário profano da existência”. (ZUMTHOR, 1997, p. 217).

¹⁴⁷ Paul Zumthor cita alguns trabalhos de Gumbrecht em sua obra “Performance, recepção, leitura”. São Paulo: Ubu Editora, 2018. E também na obra “Falando de Idade Média”. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates).

¹⁴⁸ Hans Ulrich Gumbrecht menciona em sua obra os trabalhos de Paul Zumthor, escrevendo, inclusive um texto que dialoga diretamente com a obra do medievalista intitulado, “Presença e plenitude: sobre um traço filosófico na obra de Paul Zumthor”, publicado em seu livro “Serenidade, presença e poesia”. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 109 – 130.

Gumbrecht complementa essa posição de Zumthor ao dizer que a voz possui uma forma, uma substância que é capaz de tocar os corpos (GUMBRECHT, 2016, p. 119), isso porque a voz é figura de vida, ela é “mais afirmação que conhecimento, e menos testemunho que experiência” (ZUMTHOR, 1997, p. 211). Assim, podemos dizer que a voz executa duas oralidades: uma que é realizada a partir da experiência de cada indivíduo, e, outra, que provém de um conhecimento mediatizado. Dessa forma, podemos dizer que a voz é presença de experiência e produção de presença de um sujeito ao narrar sua experiência.

Mais do que emanação do corpo representado pela voz, já que esta o ultrapassa, a voz pode ser entendida como a emanação da produção de presença. Presença da experiência e presença dos sujeitos, como já afirmamos, mas sua capacidade vai além de meras limitações: ela também carrega a potencialidade da produção de presença da memória e das identidades pela oralidade. Zumthor ao usar o exemplo da poesia oral, expressa esse potencial,

O que me revela de fato a voz do poeta é – duplamente – uma identidade. Aquela que traz a presença em um lugar comum, onde se cruzam os olhares; aquela também que resulta de uma convergência dos saberes e da evidência antiga e universal dos sentidos (ZUMTHOR, 1997, p. 265).

A oralidade espacializa a memória, assim como, interioriza e expressa a identidade. É a voz – cujas dimensões se estendem pelo espaço – que alcança o próprio indivíduo que a externaliza, e, também, indo de encontro aos sentidos daqueles que estão ao seu alcance, deixando que ela os afete, modela fisicamente o que diz, fundando a realidade e fazendo com que aquilo que conta se desenvolva em um espaço-tempo particular e próprio.

Argumentando um pouco mais sobre esse pensamento, Zumthor (e aqui podemos fazer uma ligação direta com o trabalho de Gumbrecht) enfatiza o grande peso da presença do passado, evidenciando a importância da voz em nossa relação com o passado comum. A produção de presença do passado pela voz pode extrair deste “uma incitação à luta, uma justificação, tanto mais convincente na emoção provocada” (ZUMTHOR, 1997, p. 283). Ou ainda, a voz é capaz de evocar o passado para “multiplicá-lo no futuro onde ela o projeta”. (ZUMTHOR, 1997, p. 283).

Memória viva, identidade, forma, substância, experiência, expansão do corpo, sensorialidade, e, sobretudo, produção de presença, a voz, e, a consequente oralidade que temos acesso através dela, é um campo de amplas possibilidades, e uma dessas possibilidades

é sua vinculação com a História Oral. A oralidade é capaz de ser um elemento penetrante e esclarecedor no que diz respeito a entender a profissão docente por meio da voz e da narrativa de professores, pois, como alega Zumthor, “o lugar da voz é a concha matricial, nos confins do silêncio absoluto e dos barulhos do mundo, onde ela se articula na contingência de nossas vidas” (1997, p. 170).

É mister ressaltar que, ao associar a História Oral e a oralidade não nos esquecemos que a voz dos sujeitos, em sua atividade oratória diante de uma entrevista, vai precisar ser inscrita em arquivos sonoros ou audiovisuais e posteriormente transcrita (como é o caso da entrevista em História Oral que apresentaremos a seguir). Para Zumthor, esse processo de gravação, transcrição e, conseqüente transmissão pelas mídias, gera uma liberação “das amarras imediatas do tempo” (1997, p. 64): a voz situa-se no tempo presente de sua enunciação, ao mesmo tempo em que ao terminar de ser proferida encontra-se no passado, mas também no futuro, sendo este futuro delimitado pela capacidade de durabilidade do material de gravação.

Gravador ou câmera e mídias digitais (sejam sonoras ou audiovisuais) possibilitam que seu conteúdo alcance individualmente um grande número de ouvintes, entretanto, captar a totalidade do fenômeno que a voz e as demais sensorialidades nos oferecem se torna uma atividade com mais empenho, mas, ainda assim, não deixa de ser um convite à produção de presença, principalmente, se considerarmos a materialidade destes objetos como possíveis produtores de presença.

Mesmo gravada, a oralidade não deixa de ser uma voz, ela não deixa para trás sua potencialidade de nos tocar fisicamente e nem mesmo, de propagar sua mensagem. O que pode vir a ocorrer é um distanciamento entre o momento de sua “produção” e o de sua propagação, deixando margem para uma mobilidade espacial e temporal da voz. Segundo Paul Zumthor, nesse processo, a presença física daquele que fala se apaga e o que se conserva e persiste é o eco de sua voz, dito de outro modo, permanece a presença da voz (e no caso da filmagem, o que persiste é a fotografia ou a imagem).

Do outro lado, quem escuta está inteiramente presente nesse ato, envolvido junto aos seus sentidos, em especial a audição, mas não unicamente ela. Todavia, no momento da gravação, esse ouvinte poderia não estar presente, ter sido uma figura abstrata e que, ainda assim, consegue ter acesso e ser afetado pela voz que foi gravada.

Mesmo admitindo que a voz viva, no momento de sua pronúncia, não seja a mesma contida em uma gravação, reiteramos que ela ainda pode exercer seu poder, sua força, contudo, mas e quando ela é escrita, como é o caso apresentado neste artigo?

Ao enfatizar a voz, a princípio, parece que estamos visualizando um precipício entre a oralidade e a escrita. Portelli, porém, alega que “a fala e a escrita, por muitos séculos, não existiram separadamente: se muitas fontes escritas são baseadas na oralidade, a oralidade moderna, por si, está saturada de escrita.” (PORTELLI, 1997, p. 33).

Pensando de modo prático, em nossa entrevista de História Oral com a professora Gracielle, sua voz, presente fisicamente no espaço da entrevista, nos envolveu com suas nuances, ritmos, pausas, sua tonalidade, timbre e volume. Somado a isso, contamos também com suas expressões, suas movimentações e a forma como se portou naquele espaço ao narrar sua história. A gravação da entrevista foi feita em áudio, sendo assim, ao escutá-la, perdemos a visualização de seus movimentos e o que nos resta é tentar descrevê-los. Transformar sua fala em escrita é algo ainda mais complexo: acrescenta-se pontuações, faz-se frases e parágrafos e etc.

Diante desse intenso e complexo modo de lidar com a voz, Zumthor estabelece que a oralidade não é definida pela escrita, da mesma forma, que a escrita não pode ser vista como uma simples transposição do que é oral, mas não podemos deixar de perceber, como acima apontou Portelli, que elas dialogam: “em cada época, coexistem e colaboram homens da oralidade e homens da escrita” (ZUMTHOR, 1997, p. 37).

Transcrever uma entrevista de História Oral não é simplesmente “passar para o papel” a oralidade, mas sim materializar a vida e a fala. Assim como a voz, a escrita pulsa, emana existência e presença, possui substância, afeta o corpóreo, ocupa e se propaga pelo espaço:

A oralidade interioriza, assim, a memória, do mesmo modo que a espacializa: a voz se estende num espaço, cujas dimensões se medem pelo alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos, que ela não pode ultrapassar. A escrita evidentemente é também espacial, mas de uma outra maneira. Seu espaço é a superfície de um texto: geometria sem espessura, dimensão pura (exceto nos jogos tipográficos de certos poetas), enquanto a repetitividade indefinida da mensagem, em sua identidade intangível, lhe dá a garantia de vencer o tempo. O resultado é a maneabilidade perfeita do texto: eu o leio, releio, divido, junto, desço ou subo à vontade o seu percurso. Ele se apresenta, na pedra ou na folha de papel, como um todo e

é assim perceptível. Quaisquer que sejam as falhas, as dissimulações (literariamente, os mascaramentos) que a mensagem comporte, uma percepção global torna-se desse modo possível: em tendência, sintética, logo abstrata (ZUMTHOR, 1997, p. 42).

Dessa forma, ao percebermos que oralidade e escrita não são inimigas, nem antagônicas, aquele precipício parece ficar cada vez menor¹⁴⁹. Podemos, inclusive, fazer uma ponte entre essa relação e a especificação de Gumbrecht sobre a oscilação entre presença e sentido. Segundo o teórico alemão, mediados e envoltos por nuvens de significado, os efeitos de presença não estão numa relação de complementaridade, mas de “oscilação” (GUMBRECHT, 2010, p. 15) ou “tensão” (GUMBRECHT, 2010, p. 134). Sendo assim, é preciso uma conexão com o mundo que oscile/tensione entre os efeitos de presença e os efeitos de sentido. Ou seja, presença e sentido não são excludentes, da mesma forma, que oralidade e escrita também não são, nossa relação com o mundo precisa de ambas dialogando constantemente.

Oralidade e História Oral: a presença da voz da professora Gracielle para compreender o trabalho docente

A voz humana, ou as vozes, como adverte Zumthor, “são por natureza particulares e concretas” (2018, p. 14), o que significa que cada indivíduo é um mundo em si, complexo, heterogêneo, multifacetado, labiríntico, com meandros, sutilezas, profundidades e emergências. A voz, por sua vez, segue esta mesma linha de raciocínio, é ímpar, original e singular, é ainda, um mundo, é sopro, vida, é fala, euforia, lamento e memória. A voz, aqui, é também nossa chave de acesso à fala dos professores. Suas histórias, vivências, experiências, reflexões e apontamentos chegam até nós, em uma entrevista de História Oral, por sua oralidade, pela potência de suas vozes.

Ao construir uma narrativa, Portelli afirma que existe um alto grau de dedicação e empenho na relação daquele que fala com sua própria história, por isso, esse testemunho oral não se repete em sua totalidade, ele nunca vai ser igual duas vezes, até porque ele é elaborado em uma associação falante/ouvinte. Este é um encontro que não pode ser

¹⁴⁹ Isso não significa que estejamos afirmando que sejam elementos idênticos, nem mesmo parecidos, cada uma possui suas características e formas próprias.

diminuído, afinal cada entrevista de História Oral é singular e vai suscitar questões e falas que dificilmente vão se repetir de maneira igual. E aqui cabe o destaque ao relevo da voz: se no relacionamento da entrevista de História Oral percebemos os meandros da voz, sua força e presença, podemos entender na fala dos professores o peso do compromisso e da responsabilidade da profissão, da mesma forma, que vislumbramos o contentamento, os impasses, as resistências e os silêncios.

É a voz que nos dá a tonalidade da empolgação que cercam certas lembranças; é ela que vai murmurar, baixar o volume ou silenciar em um assunto delicado; é através da voz que o sujeito vai se expressar sem utilizar palavras propriamente – por meio de sons e exclamações –, demonstrando sentimentos e contrariedades; é ainda por ela que percebemos frustrações e a tristeza de um objetivo não alcançado. A voz é potência para entender o percurso de uma vida e de uma profissão:

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista, e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências (ZUMTHOR, 1997, p. 15).

Na ponta da língua, na oralidade formada na garganta e nos lábios, os professores – ao falarem acerca dos enredos e rumos da vida e ao mergulhar nas histórias –, emergem nas palavras e nos silêncios as percepções da profissão docente. O caldeirão da memória que se forma com suas lembranças e narrativas oralizadas, somadas às suas expressões corporais e faciais e seus gestos, vão dando as pistas do que é a docência, numa imersão nas memórias de seu cotidiano, em suas práticas e constantes reflexões e em seus saberes (re)construídos e (re)significados a cada dia, e, que gritam nas tonalidades de sua voz e de sua narrativa.

A História Oral convida os professores a falarem de si, do que pensam, como vivem, suas experiências de trabalho, e assim, os sujeitos “dão voz e sentido às suas vivências, trazem a vida velada e revelada nas significações que lhes atribuem. Não raro a vida ‘presa na garganta’, quando vivida como sofrimento e dor” (TEIXEIRA, PRAXEDES, 2006, p. 163). Ou seja, a voz não se limita a descrição, ela age, se manifesta, grita e expressa.

A oralidade junto da História Oral contribui para acessarmos o saber-fazer e o saber-dizer dos professores, manifestando a possibilidade de compreendermos seu saber-ser no tempo e espaço. Sendo a voz “emanação do nosso ser” (ZUMTHOR, 1997, p. 157), capaz de

produção de presença: “tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com que o homem os representa)” (ZUMTHOR, 1997, p. 157).

Mediante as reflexões feitas, trazemos agora as falas da professora Gracielle para dialogar conosco acerca da potencialidade da oralidade, no intuito de compreender um pouco mais a profissão docente. Antes, contudo, delinearemos como se constituiu a entrevista. Como mencionamos na introdução deste texto, as falas da professora fazem parte da empiria analisada em nossa dissertação de Mestrado, mas que (junto às entrevistas de outros dois professores), foram tão ricas que nos impulsionaram a ampliar nossas análises, permitindo perceber outras questões de pesquisa, aprofundar nosso referencial, e, assim, chegar até o Doutorado.

Sendo assim, consideramos importante explicitar como foi construída a metodologia aplicada. A professora foi escolhida e convidada para participar da pesquisa com base em um conhecimento prévio de seu trabalho¹⁵⁰. Antes da realização da entrevista, observamos suas aulas, fazendo anotações em nosso caderno de campo, enquanto o gravador as gravava em arquivos de áudio. O material levantado foi parte fundamental da investigação, uma vez que buscamos estudar sua atuação em sala de aula, entretanto, ao mesmo tempo, ele nos ajudou a compor o roteiro semiestruturado da entrevista.

O roteiro contava com três momentos: primeiro indagávamos acerca de sua história de vida e escolha pela profissão; depois perguntávamos sobre sua trajetória de formação; e por fim, diante de nossas observações, as perguntas tinham como base sua atividade docente. A entrevista nos possibilitou conhecer a história da professora Gracielle, suas escolhas, seu entendimento da profissão e a forma como compreende e significa seu trabalho.

Neste texto, mesmo sem o auxílio do áudio para o leitor, traremos trechos de sua entrevista para uma conversa sobre a potência que reside na voz de um(a) professor(a). A opção por utilizar trechos se deve a dois motivos principais: (i) a entrevista completa junto a sua análise não caberia no artigo e (ii) escolhemos os falas que mais dialogam com a proposta deste trabalho e que nos impulsionaram a caminhar na direção das ideias aqui expostas.

¹⁵⁰ Conhecemos seu trabalho na época da graduação, realizando o acompanhamento de suas aulas durante o período de estágio para a disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino, o que nos permitiu convidá-la para a pesquisa do Mestrado.

A entrevista com Gracielle foi feita na sala dos professores do CEPAF, um ambiente com uma grande mesa e cadeiras em volta dela, paredes brancas com estantes cheias de livros, alguns trabalhos de alunos e a sempre presente cafeteira. Na sala somente estavam a docente e quem a entrevistava, o que permitiu tranquilidade e privacidade.

Logo de início, a professora foi convidada a se apresentar:

Meu nome é Gracielle, eu tenho trinta anos e eu moro aqui em Nova Cidade ¹⁵¹ agora, mas eu nasci aqui na área, moro aqui desde que eu nasci por aqui pelas redondezas. Minha família é de um bairro vizinho, agora eu estou morando em Nova Cidade. Sou casada, mãe recente de uma bebê de cinco meses, né, eu acho que isso mudou bastante minha perspectiva. Minha formação até o Ensino Médio foi toda em escola pública: até oitava série em escola municipal, Ensino Médio em escola estadual e a formação profissional é UERJ, Faculdade de Formação de Professores aqui em São Gonçalo também. Sou formada há cinco anos, dou aula aqui no CEPAF há quatro, acho que resumindo é isso. [Início da entrevista realizada no dia 31 de outubro de 2018].

Como se apresentar e o que explicitar foi uma escolha de Gracielle. Resumidamente, ela nos traz elementos chave de sua vida: onde mora, sua família, sua formação e profissão. É interessante perceber que falar de si mesma não envolve apenas aspectos pessoais, mas fica claro que a profissão escolhida também faz parte da pessoa Gracielle.

Eu escolhi ser professora e professora de História na antiga 5ª Série quando eu tive a primeira aula de História. E o curioso é isso que não foi uma aula maravilhosa, assim, a professora que me deu aula na época é marcante porque foi minha primeira professora de História, mas não foi algo assim que lembre das aulas com exatidão. Mas eu fiquei com aquela coisa de que é isso o que eu quero e essa ideia foi amadurecendo e então desde esse período eu já sabia que, profissionalmente falando, eu queria seguir esse ramo: ser professora de História.

O Magistério para Gracielle foi uma decisão: ela escolheu se tornar professora daquela disciplina no futuro. Visitando suas memórias e relembrando suas atividades de estudante, Gracielle faz uma ressignificação de seu passado, como nos aponta Portelli (1996, p. 60), e, relaciona as experiências com sua professora de História ao seu desejo de ser docente. O que é preciso destacar é a forma que ela se referiu a essa memória: a aula não foi

¹⁵¹ Nova Cidade é um bairro da cidade de São Gonçalo.

maravilhosa. O que nos faz pensar que, mesmo uma aula “convencional”, com a professora utilizando sua voz e seu corpo para a explicação, também pode ser um momento potencial para a produção de presença da voz e do profissional professor.

A voz põe em presença o sujeito professor ao vivificar suas narrativas pela oralidade, expandindo-a no espaço e afetando outros sujeitos, como afetou Gracielle enquanto aluna. A voz pode ser – e muitas vezes é – entendida como a principal “ferramenta” de trabalho do professor (principalmente do professor de História), que a utiliza para explicar o conteúdo da disciplina, para fazer a chamada, para chamar a atenção dos alunos, etc. Podemos dizer, então, que a voz do professor aparece e pode ser ouvida constantemente entre as paredes da sala de aula. Mas aqui, não estamos nos referindo à voz do professor apenas de maneira “técnica”, foi pela voz que a professora tocou a aluna Gracielle, a marcou e instigou acerca da profissão: professora de História.

Somente nesses primeiros trechos percebemos dois potenciais da oralidade: primeiro, na professora em sala de aula ao tocar sua aluna com sua “ferramenta” mais óbvia de trabalho, a voz; segundo, na narrativa de Gracielle ao tornar uma memória viva e significativa.

As observações que fizemos das aulas da docente mostraram o quanto a oralidade é presente em seu trabalho. A voz de Gracielle tem uma tonalidade forte, marcante, e, além disso, ela faz uso constante de seus movimentos corporais e expressões faciais. Questionada sobre a forma como desenvolve suas aulas e sobre seu desempenho em sala, a professora Gracielle fez menção a sua personalidade:

É pessoal, isso não é nem algo profissional. Eu sou muito expressiva, eu sou de gesticular, de andar. Isso é mais da minha personalidade mesmo do que algum recurso didático, não é pensado nisso não. Lógico que uma hora ou outra sai uma expressão mais para chamar a atenção, sai um movimento mais brusco para chamar a atenção, mas no geral é personalidade mesmo.

Expressiva e enfática em suas explicações, Gracielle atribui essas características a sua personalidade. É interessante notar como a personalidade se mostra forte na profissão docente, com ela os professores constroem seus próprios jeitos de dar aula, de se aproximar de seus alunos e tornar a História mais próxima para eles. Obviamente, numa profissão que tem em seu cerne seres humanos, as características desses seres precisa ser levada em consideração. Sendo assim, não podemos aludir à docência como uma relação mecânica e

superficial, mas como uma relação corporal, interativa, pessoal e sensível, pois é feita entre indivíduos que possuem corpos, histórias, vivências e sentimentos. Considerar essa visão da Educação é entender que é nela onde o ser humano encontra um espaço para sua ação, revelando sua identidade pessoal e singular e convivendo com outros sujeitos tão singulares quanto ele.

Fazendo uma análise de seu trabalho, Gracielle nos contou sobre os anseios e inquietações que rondam sua atividade cotidiana:

Eu espero e eu espero mesmo de coração, isso é uma coisa que eu busco porque eu me policio muito, eu tenho muito minha culpa em relação a isso. **Eu sei da responsabilidade que eu trago, e eu acho que na maioria das vezes que eu não correspondo a essa responsabilidade, mas o que eu queria muito dos meus alunos é que eles tivessem senso crítico.** Eu sei que o conteúdo História é importante, mas foi o que eu falei desde o início, não desmerecendo a nossa profissão, mas a História é muito autodidata. Eu posso dar uma aula maravilhosa sobre Guerra de Canudos, amanhã ele vai esquecer tudo o que eu falei, ele vai poder pegar um livro tão bom que ele vai aprender muito mais do que eu falei na minha aula, ele vai conseguir fazer isso depois quando ele tiver um interesse lá na frente. Ele pode esquecer a minha aula toda, mas quando tiver um interesse lá na frente ele vai ter um recurso pra voltar aquilo, agora já o senso crítico não. O senso crítico vai fazer com que ele leia qualquer coisa e não se deixe levar por aquilo. **Hoje eu trago muito isso para eles, eu tento trabalhar muito isso, esse movimento do senso crítico, de se questionar mesmo: por quê? Por quê? Por que que é assim? Por que que é assado? Por quê? E principalmente de argumentar, eu acho que essas duas coisas: o discutir com argumentos, não discutir, mas ter posições com argumentos e o senso crítico, que esse é o que eu queria muito, eu ficaria muito honrada de ver os meus alunos no futuro desenvolvendo isso, trabalhando isso, tendo isso. Eu acho que esse é o grande papel hoje do educador.**

Destacamos em negrito a fala de Gracielle que transborda o peso que a professora concerne à docência. A oralidade desse momento carrega esse peso de uma carga quase palpável, evidenciando o desassossego interior da docente e externalizando um compromisso que a mesma reconhece ser relacionado à sua própria pessoa, enquanto professora, e a profissão em si.

Através da voz podemos chegar a uma identidade, como apontou Paul Zumthor (1997, p. 265), e, nesse caso, a voz de Gracielle despertou uma dupla possibilidade. No trecho em que ela expressa sua personalidade junto ao trecho acima, o que fica nítido é a produção de presença de sua identidade pessoal, única e individual, mas ao mesmo tempo, ela salienta

a produção de presença de um lugar comum, uma “identidade docente” – que entrecruza saberes, conhecimentos e sentidos. A responsabilidade para com o alunado é dela, mas também é um sentimento que percorre a profissão e pode estar presente em outros sujeitos.

Reconhecendo a seriedade sobre o trabalho que executa, a professora indica que ela pensa a profissão para além do conhecimento, estando ligada a refletir e a praticar cidadania, democracia, respeito, ética, e, sobretudo, está ligada ao futuro desses alunos, um futuro que é construído diariamente nos diversos espaços que o aluno transita, mas também na aula de História e na constante ação docente junto a esse aluno, o que depreende que ensinar exige conexão com a cultura ao redor, o que fica ainda mais manifesto no trecho a seguir:

A gente vive a realidade da rede social, onde você consegue se esconder atrás de um computador, então, eu acho que essa ação de fazer História, pra eles ainda tá, ainda é algo muito longe. Hoje eu até numa turma de oitavo ano eu falei com eles. Eu falei: gente vocês tem que estar muito, muito atentos ao que está acontecendo porque vocês estão vivendo História. Os filhos de vocês vão estar estudando esse período e imagina só, eles vão fazer as contas, vão saber que na época vocês tinham treze anos, vão perguntar para vocês e vocês vão falar: não sei. Ué mãe, você não estava vivendo, você não estava lá? Você viveu isso. É mas não, não estava preocupado não. Então acho que eles, e eles tem isso mesmo, de não terem essa percepção. A gente tem que [a professora fez estalos com os dedos] ei! Aqui ó, vem! Isso aqui é História. Isso aqui vai ser História amanhã. **Eu acho que justamente por esse afastamento que muitas vezes eles têm da História quando você tenta transformar isso num ato teatral, você puxa eles um pouco pra aquilo, como se eles pudessem estar tentando vivenciar aquilo. Eu tento fazer isso, às vezes eu tento fazer isso. Às vezes eu me cobro até porque eu uso, às vezes eu uso expressões que são muito modernas, que não caberiam na fala da época assim, mas é com esse intuito de fazer com que eles percebam, com que eles tentem se posicionar naquele lugar, é com a ideia de fazê-los transportar, de transportá-los para aquele período.** E às vezes eu acho que funciona, às vezes não, às vezes vira piada, mas enfim.

Seria a voz capaz de nos transportar para outra época? Para Gumbrecht, a voz carrega a capacidade de evocar o passado, de nos tocar fisicamente e produzir presença. De modo semelhante, Zumthor defende que a voz nos afeta e molda de maneira física o que diz. Como seria viver em outra época é uma questão que gera curiosidade e incômodo, a fala da professora Gracielle enfatiza o quanto a voz é criadora de sensações, sentimentos, criatividade e possibilidades, e, mais do que isso, assinala o desejo de presença que ronda nosso modo de viver, demonstrando que a docência está atenta as aspirações de nosso ser e estar no mundo.

Paul Zumthor chama nossa atenção para as práticas escolares, que segundo ele, sofreram mudanças ao longo do tempo. Citando “fórmulas mnemotécnicas, encantatórias, ritmadas, versificadas às vezes” (1997, p. 89), e poesias cantaroladas por turmas inteiras na infância, até os atuais seminários, apresentações, exposições orais para o progresso e divulgação do conhecimento, o que o medievalista destaca é que “para além da linguagem escrita”, o que constatamos é a “longa busca universal de uma restauração da voz” (ZUMTHOR, 1997, p. 90).

Diante do que observamos nas aulas da professora Gracielle, e, principalmente, o que ela nos revela em sua entrevista, podemos delimitar uma compreensão da produção de presença pela voz em sala de aula de duas maneiras: (i) como mencionamos páginas atrás, numa relação corpórea com o mundo e com o passado. Essa relação poderia tornar o passado presente, fazendo-o tocar os alunos, afetando seus sistemas auditivos e seus corpos em sua totalidade, seja pela fala e voz do professor ao narrar o passado histórico, ou, ainda, pela produção de presença de objetos sonoros de outro tempo (como hoje, nos é possível acessar e transmitir gravações em áudios de indivíduos de anos atrás). (ii) Nossa segunda compreensão da produção de presença em aula é pela presença da pessoa do professor, ou seja, a voz do profissional da educação carrega em si sua trajetória, que não pode e não consegue ser desconexa de seu trabalho. Sendo assim, o profissional professor produz presença por sua voz, somada a seus gestos, sua corporeidade e desenvoltura, que estão diretamente atrelados a sua pessoa e as características que o compõe.

[Pesquisadora: a profissão envolve muito mais do que conteúdos, ela envolve tudo isso] Sim. E isso ficou muito claro pra mim nesse meu retorno, eu tenho duas aulas de retorno da licença maternidade e como a visão muda, assim eu entrei em sala de aula e eu fui dando aula quando eu saí eu falei: gente! Porque você passa a ter uma percepção, você já olha pra eles com um olhar materno, mas depois que você é mãe de fato por essa sua experiência, o seu olhar pra eles muda porque você olha no rostinho deles o rosto do seu filho, você passa a questionar muito mais isso, muito mais. Se fosse a minha ali? Daqui alguns anos vai ser a minha. **Então, assim, toda experiência pessoal que a gente vive reflete, vai refletir porque a gente lida com gente. A gente lida com gente, quando a gente lida com máquina suas experiências pessoais são indiferentes, mas quando você lida com gente o seu olhar muda. Eles mudam e o seu olhar muda, exemplo disso são as turma de sexto ano. Você pega uma turma de sexto ano e acompanha até o nono, você percebe que é outra turma. Quando você chega no nono ano é outra turma totalmente diferente daquela turma que você pegou no sexto. E é essa troca que faz com que as coisas aconteçam.**

Com muita sensibilidade, Gracielle nos apresenta as sutilezas que envolvem a docência e a complexidade que integra seu ofício. Sua entrevista de História Oral envolveu suas vivências pessoais como aluna, mulher e professora, oralizando uma constante autorreflexão sobre sua prática e uma inter-relação entre as finalidades que almeja atingir e as táticas para chegar até seus objetivos.

É interessante perceber a leveza de sua fala, e que ao mesmo tempo, não deixa de gritar a responsabilidade que atribui ao Magistério e ao Ensino de História. Sua voz não esconde a percepção de que seu trabalho é sobre pessoas e para pessoas. Nossa professora assume a humanidade presente na docência, uma humanidade vivamente ativa na presença de sua voz, que mesmo aqui, entre linhas, parágrafos e pontos, não pode ser negada e nem silenciada.

Como podemos conceber, refletir sobre a relação História Oral, oralidade e profissão docente, nos levou a pensar em diversas facetas da voz, desde sua força na narrativa em uma entrevista, até mesmo, sobre sua presença em sala de aula, junto ao profissional professor. Isso nos mostra o quanto podemos enriquecer nossos estudos acerca de uma profissão tão complexa e multiforme como a docência, e mais, nos desperta para a urgência de ouvir esses profissionais sobre seu trabalho, sua prática e sua concepção de magistério, afinal, quem melhor para nos contar da docência do que os próprios professores?

Encaminhando-nos para o final, falta indagar: como podemos trabalhar com a História Oral dando destaque a voz e a oralidade dos professores para entender sua profissão? Essa não é uma pergunta fácil de ser respondida, pois não existe uma técnica ou procedimento universal pronto a ser seguido. O que sugerimos é: assim como nossos sentidos são sensíveis ao que nos cerca, ou seja, a materialidade do mundo, nos afetando e fazendo urgir sensações e sentimentos, nossa racionalidade precisa também cultivar essa sensibilidade para trabalhar com as oralidades e as sutilezas que a voz carrega, considerando as minúcias dos sons, timbres, tons, volume e sutilezas que a voz, junto ao corpo, podem nos proporcionar.

Um olhar atento e um ouvido acurado se fundem aos nossos outros sentidos para receber o choque, a onda de sensações e a força que a voz pode alcançar. Somos humanos, temos as “ferramentas” para isso, nossa tarefa é, portanto, nos (re)conectar com nosso físico, nossa materialidade e (re)aprender a experienciar o mundo e os sujeitos de outras maneiras.

Como aludimos, isso não é fácil, ao escrever este texto estamos nesse processo de (re)aprendizagem, mas passo a passo, estaremos cada vez mais próximos da tensão presença/sentido da qual Gumbrecht fala, não somente com referência a pesquisa acadêmica, mas, sobretudo, em nosso modo de vivenciar o mundo e a história.

Conclusão

Assim é chegado o tempo para nós de brincar ao sopro de nossas vozes, na energia de nossos corpos, a imensa e incoerente herança de alguns séculos de escrita (ZUMTHOR, 1997, p. 299).

Conversando com a perspectiva do trecho acima, Boaventura de Souza Santos estabelece que “sem os sentidos seria impossível aquecer a razão” (SANTOS, 2019, p. 238), ou dito de outro modo, poderíamos dizer que o conhecimento não pode e não é mobilizado apenas pela razão, por conceitos, argumentos, análises e reflexões, ele também é gestado pelo corpóreo. O físico também pode ensinar, e, quando o faz, é capaz de nos atingir como um todo, desde nossa racionalidade até nosso corpo, conservando uma memória viva desse momento.

Obviamente que neste texto não defendemos o abandono de nosso referencial cartesiano, pelo contrário, reconhecemos a importância da criação e manutenção de significações e da composição de interpretações do mundo, da história, das ações humanas e dos fenômenos à nossa volta. O que reivindicamos, no entanto, é que junto a esse referencial, podemos, também, acrescentar outras formas de viver e entender a realidade. Em nosso caso, advogamos pela (re)conexão com a materialidade do mundo e dos sujeitos, o que nos leva a enfatizar a potência da voz neste trabalho.

Como vimos, mais do que um mero recurso de comunicação, a voz e a oralidade carregam em si características próprias e que as fazem muito mais amplas e complexas, cujas possibilidades e potencialidades ultrapassam corpos e gravações, e cuja força propulsora e perpetuadora conduz a produção de presença, como vimos claramente aqui, a produção de presença da professora Gracielle, de sua oralidade, sua história, perspectiva e ideias.

A voz multiplica e expande horizontes, movimenta e impulsiona ações, “a voz não é senão presente, sem estampilha, sem marca de reconhecimento cronológico: violência pura” (ZUMTHOR, 1997, p. 298). Ela nos provoca a pensar novas formas de sociabilidade, de vivência

e pesquisa. Sua dimensão oral libera identidades, memórias e histórias, por isso nos é tão cara. Sua ação junto a História Oral viabiliza um mergulho nos sujeitos o que acarreta um mergulho ainda maior naquilo que queremos entender: a profissão docente.

Diante de tudo o que levantamos neste texto, é a oralidade, a figura sonora da voz “já quente, no tecido existencial” (ZUMTHOR, 1997, p. 297), numa densa investigação de História Oral – que ao relatar diferentes níveis da experiência, de modo tão peculiar e corpóreo – vai nos permitir uma imersão na pessoa humana – em suas contradições, em sua natureza e aspirações –, para assimilar os elementos que constituem essa pessoa enquanto profissional da Educação. E mais, é a voz que nos proporcionará assimilar como o próprio sujeito compreende seu trabalho e sua profissão. Assim, o que temos aqui é uma possibilidade de entender não somente a profissão docente, mas a pesquisa acadêmica e, sobretudo, nossa relação com os sujeitos e a realidade.

Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Em busca de tempos da experiência: história de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ANDRADE, Everardo Paiva de (Orgs.). **História oral e educação: tempos da experiência**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2019 (no prelo).

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DELGADO, Lucilia de A. Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.

FERREIRA, Marieta M. **História do Tempo Presente: desafios**. Cultura Vozes. 94, n. 3. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOFF, Jacque Le; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado**. História da historiografia. Ouro Preto, número 03. Setembro de 2009, p. 10-22. Disponível em: <http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/68>.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Serenidade, presença e poesia**. Belo Horizonte, MG: Relicários Edições, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. In: Projeto História: **Revista dos Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10. São Paulo (SP): PUCSP, dez. 1993. p. 41-58.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n°. 2, 1996, p. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Proj. História, São Paulo, (14), fev. 1997. p. 25-39.

PORTELLI, Alessandro. **Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral**. In: Ensaios de história oral. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2010. p. 19-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia. **História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas**. In: VISCARDI, Cláudia M.R.; DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). História oral: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora (MG): EdUFJF, 2006. p. 155-168.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997, 321p.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 112p.

Data do envio: 14/04/2019

Data do aceite: 19/06/2020.

EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À CIDADE E POSIÇÕES POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DO MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA PELA MORADIA

EXPROPRIATION OF THE RIGHT TO THE CITY AND THE POLITICAL POSITIONS OF THE NATIONAL MOVEMENT FOR THE RIGHT TO HOUSING TO CONFRONT IT

Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno¹⁵²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo central analisar os problemas da crise de moradia na cidade do Rio de Janeiro através dos elementos contra-hegemônicos da dinâmica de luta e resistência de um movimento popular: o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN). Utiliza-se, para tanto, a Teoria Marxista da Dependência na tentativa de apreender as leis tendenciais do capitalismo e como as mesmas se estruturam, se agudizam e se manifestam – mormente via instituição estatal – na expropriação do direito à moradia sob a perspectiva da relação dialética entre imperialismo e dependência.

Palavras-chave: Direito à cidade. Movimentos populares urbanos. Dinâmica de luta e resistência. Movimento Nacional de Luta pela Moradia.

Abstract

This article analyzes the housing crisis in the city of Rio de Janeiro through contra hegemonics elements of the fight dynamics and resistance of a popular movement: the National Movement of Fight for the Right of Housing (MNLN/Brasil). Through in an attempt to apprehend how capitalist tendency laws and how they are structured, sharpen and manifest, if they increase and appears - mainly via state institution – in the expropriation of the right to housing under the perspective of the dialectics relation between imperialism and dependence.

Keywords: Right to the city. Urban popular movements. Fight dynamics and resistance. National Movement for the Fight for Housing.

¹⁵² Pesquisadora militante de práticas educativas não-formais no interior de movimentos populares. Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação Intercultural (Universidade de Lisboa) e Educação em Valores e para a Cidadania (Universidade de Barcelona). Doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense). O artigo é resultado de uma pesquisa (em andamento) para a realização de tese no programa de doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: marydniz3@gmail.com. Telefone: (21) 997991377. ORCID (<https://orcid.org/0000-0003-4549-8554>).

Introdução

A partir deste solo social concreto (déficit habitacional) e articulando luta de classes e o papel do Estado, pretende-se construir um conhecimento crítico sobre os protagonistas do sujeito coletivo organizado pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), a classe a que estão vinculados, o que disputam junto às agências do Estado e os elementos para a transformação social presentes nesta organização popular. O trabalho está estruturado da seguinte forma: resgate histórico e atualidade da crise de moradia na cidade do Rio de Janeiro, abordando: divisão social do seu espaço físico, desenvolvimento do capitalismo a partir do estabelecimento destas fronteiras urbanas e criminalização da pobreza; histórico e atualidade da resistência popular organizada às remoções/demolições, à mercantilização do espaço urbano e às novas formas de expropriação; histórico, características e atuação do MNLN dentro das relações de força atuais; e dimensão político-pedagógica das práticas de sociabilidade interna presentes no mutirão para a construção da Ocupação Manoel Congo, coordenada pelo Movimento.

Resgate histórico da crise de moradia na cidade do Rio de Janeiro

*Longe de suprimir as diferenças de fato,
o Estado existe até apenas enquanto as pressupõe
Marx (1989, p.12).*

A crise de moradia na cidade do Rio de Janeiro não é recente. De fato, a partir da segunda metade do século XIX (especialmente entre os anos de 1872 a 1890), a urbanização provocou grandes transformações no espaço imobiliário carioca. Neste processo, explícito fica como a economia se autonomiza e impõe regras “naturalizadas” ao ser social: a dinâmica urbana foi alterada pelo processo histórico de desenvolvimento econômico. Com a expansão do complexo cafeeiro, a incipiente industrialização começa a modificar o mercado e, conseqüentemente, o espaço brasileiro, consolidando indústrias nas grandes cidades e alterando redes de integração no país (FORNAZIN, 2014) – especialmente São Paulo e Rio de Janeiro. Na capital federal da República Velha, a política de remodelação do espaço urbano

promovido por Pereira Passos, então prefeito da cidade (1902-1906), pretendia torná-la símbolo de modernidade, ordenamento racional e progresso econômico. O Rio de Janeiro transformou-se assim em um grande canteiro de obras a partir das quais se pretendia “embelezar” a cidade aos moldes parisienses com o objetivo de atrair investidores estrangeiros. A respeito do processo de urbanização no Brasil, Milton Santos (1995, p.96) afirma que:

Com diferença de grau e de intensidade, todas as cidades brasileiras exibem problemáticas parecidas. O seu tamanho, tipo de atividade, região em que se inserem etc. são elementos de diferenciação, mas em todas elas problemas como os do desemprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e saúde, são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais visíveis se tornam essas mazelas. Mas essas chagas estão em toda parte. Isso era menos verdade na primeira metade deste século, mas a urbanização corporativa, isto é, empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das consequências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que estes são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais.

Observou-se, à época, uma gigantesca expansão da população urbana (aumento de cerca de 90%), no qual o parque domiciliar não acompanhou (crescimento de 62%) . A partir de então, as condições de vida na cidade tornam-se cada vez mais árduas. Entre 1890 e 1906 a crise de moradia se agrava. A densidade domiciliar passa de 7,3 para 9,8 pessoas por moradia. Em 1930, 50% da população já residia em cortiços precários e insalubres . Forja-se, então, uma ideologia urbanista que sustenta políticas de remodelagem “racional” do espaço, principalmente de um discurso sanitarista – que serviu, essencialmente, para camuflar um problema político como uma questão técnica.

Com a demolição dos cortiços e os despejos através das iniciativas estatais como a “Guerra de Picaretas” e o “Bota Abaixo” surgem as primeiras ocupações dos morros da cidade (favelas). Inicia-se assim a divisão social também no espaço físico. Criminalizam-se construções de moradias pobres no centro carioca através do Decreto 391 (Regulamento para a Construção, Reconstrução, Acréscimos e Consertos em Prédio, de 10 de fevereiro de 1903). Entretanto, a necessidade de uma mão de obra barata que movesse o novo complexo industrial fez com que tal Decreto abrisse uma exceção para a construção em áreas centrais porém desprivilegiadas da cidade, estabelecendo, em seu Artigo 36, que “[...] os barracões toscos não serão permitidos, seja qual for o pretexto de que lance mão para obtenção de

licença, salvo nos morros que ainda não tiverem habitações, e mediante licença” (SANTOS, 2011).

Visualizando o Estado como terreno de luta, pode-se enxergar a atuação da classe dominante que se utiliza do mesmo como instrumento na disputa hegemônica: a cada “ganho” da classe trabalhadora – neste caso, a construção de moradias populares na região suburbana -, nega-se um de seus direitos – como, por exemplo, o acesso aos serviços básicos de saneamento, saúde e educação. Os grupos dominantes vão “moldando” a cidade de acordo com seus interesses de forma que o território não é mais um espaço natural, mas socialmente produzido. Silveira (2014, p.71), em estudo sobre a luta pela moradia e pela reforma urbana, sustenta, acertadamente, que:

Ao considerarmos o processo de formação urbana brasileira (...), nos fica nítido como se dá, na prática social, a produção do espaço comandada pela dinâmica territorial decorrente da lógica de estruturação do capitalismo sob as cidades, compreendida pelos grandes empresários não como espaço de bem viver em comunidade, mas sim enquanto fonte de lucros e exploração da classe trabalhadora. Sendo o solo urbano e a própria moradia, mercadorias de difícil acesso para amplas parcelas da população, explica-se os porquês das ocupações de terras urbanas terem se tornado parte inerente do modelo de urbanização vigente no País, representando mais a regra do que a exceção das formas de provisão de habitação.

Visualiza-se aqui a dinâmica capitalista da concentração, centralização, acumulação e apropriação que busca assenhorar-se de espaços para convertê-los em mercadoria e – consequentemente – novas formas de extração de valor. A normatização do espaço urbano segundo essa dinâmica é acompanhada pelo processo de criminalização da apropriação da área central pelos pobres (e criminalização da pobreza) que fez com que a população das favelas aumentasse consideravelmente. Neste processo, fica clara a forma como a mercantilização e a expropriação do espaço urbano constituem vetores de expansão do capitalismo, convertendo os meios de existência em mecanismos de subjugação dos trabalhadores. Fornazin (2014, p.9) afirma que, a partir de então,

(...) a pobreza foi entendida não como resultado das condições estruturais do mercado, mas como uma má adaptação dos migrantes à vida urbana e passou a ser considerada como questão social de responsabilidade do Estado, surgindo as primeiras teorias sobre a marginalidade.

Seria, assim, um problema de ordem individual, estigmatizada pela ideologia sanitaria e desenvolvimentista, vista como sinônimo de doenças infectocontagiosas – representação social dos setores empobrecidos, em voga até os dias atuais.

Histórico e atualidade da resistência popular organizada à crise de moradia

Considerando a sociedade civil como espaço privilegiado para visualizar a luta de classes – seja na forma de integração ou de contestação à ordem social vigente – analisamos, a seguir e de forma sucinta, a história e a situação atual dos movimentos populares urbanos organizados em torno da luta contra a mercantilização do espaço urbano e às formas de expropriação capitalista na cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, concordamos com Botega (2004, p. 60) quando afirma ser:

A partir desta relação dialética ocorrida entre a contradição estrutural em que se inserem os serviços urbanos colocados sob a lógica da “cidade do capital”, e a reação das classes populares na luta pelo “direito à cidade”, que devemos entender a formação dos movimentos populares urbanos.

Nos anos de 1940 inicia-se, no Rio de Janeiro, um tipo ainda incipiente de organização popular lutando pelo direito à moradia. As camadas empobrecidas resistem às políticas de remoção nos morros do Cantagalo, Pavão-Pavãozinho e Babilônia. Em 1947 surgem associações de moradores, em 1954 é fundada a União dos Trabalhadores Favelados e em 1959 a Coligação dos Trabalhadores Favelados (CTF). Tais organizações reivindicavam, essencialmente, o direito à moradia. Já em 1963 cria-se a FAFEG (Federação das Associações de Moradores do Estado da Guanabara, hoje FAFERJ), reunindo 28 associações em torno de uma federação contra a política de remoções. Os debates e embates políticos são interrompidos com o Golpe de 1964. Retomam-se em 1975, já com o apoio dos setores progressistas da Igreja Católica. Nos anos subsequentes o discurso liberalista globalizante da “eficácia” eclipsa os debates uma vez mais, desarticulando os movimentos populares urbanos.

Segundo Gohn (1991), é precisamente a partir da década de 1970 que se observa, no Brasil – e na América Latina em geral –, o ressurgimento de um grande número de movimentos sociais. Alguns destes apresentam questões específicas e peculiares, como os movimentos ecológicos, pacifistas, de igualdade racial e de combate à homofobia. Outros

caracterizam-se por seu corte classista (sindicais, urbanos, rurais), surgindo a partir das camadas populares e lutando por bens de consumo coletivos e acessíveis. No que se refere aos movimentos de classe urbana, as reivindicações básicas referem-se, principalmente, à infraestrutura, educação, transporte e habitação. Àquela época, as lutas eram isoladas, reivindicando, por exemplo, serviços de luz, água, transporte e creches – dentre outros. Se, em um primeiro momento, esses diversos grupos sociais, ainda desarticulados, limitavam sua pauta essencialmente ao direito à habitação, ao constituírem-se como movimento popular nacionalmente estruturado passam a exercer uma pressão política, por meio de ocupações, para que a luta pela moradia englobe também direitos básicos urbanos, seus serviços, equipamentos, etc. – em resumo, o direito à cidade.

Para Harvey (2009), o direito à cidade não é simplesmente o direito ao que já existe na cidade, mas o direito de transformar a cidade em algo diferente, de forma radical. Quando se olha para a história, percebe-se “que as cidades foram regidas pelo capital, mais que pelas pessoas. Assim, nessa luta pelo direito à cidade haverá também uma luta contra o capital” (idem). De fato, alguns movimentos populares urbanos que hoje atuam na América Latina reivindicam, em seus projetos transformadores, não apenas uma mera reforma nos campos em que atuam, mas apresentam um caráter eminentemente anticapitalista.

No final da década de 1970 os movimentos se aglutinam em organizações locais, obtendo apoio de organizações do campo democrático-popular, da esquerda e de alguns setores liberais que também viam no Estado seu principal opositor, lutando contra a ditadura militar. A conjuntura nacional da década seguinte faz com que a partir de 1980 esses movimentos se transformem. A ineficiência do poder do Estado de manter os índices econômicos da década anterior, graças a diversos fatores como a crise do petróleo e o aumento exacerbado da dívida externa acabam por revelar o esgotamento daquele modelo de crescimento e deslegitimar politicamente os governantes. Recessão, altos índices de desemprego, arrocho salarial, extremada concentração de renda e aceleração intensa do processo de exclusão social são alguns dos fatores devastadores de uma economia voltada para o mercado externo os quais atingem diretamente a classe dominada brasileira. Observa-se, mormente no período dos governos de Margareth Thatcher (1979-90), Ronald Reagan (1980-88) e Augusto Pinochet (1973-89), uma intensificação da forma de extração de valor

direta sobre a massa crescente de desempregados, a “socialização” do processo de trabalho em condições ainda mais rebaixadas.

A estratégia de modernização autoritária mostrou-se completamente ineficaz no que se refere à redução das desigualdades sociais e à promoção de um mínimo desenvolvimento social que integrassem as classes populares e as mantivessem amorfas sob o jugo da classe dominante. Para Gohn (1991), apesar de este período representar o desmonte dos direitos civis básicos e a extinção de políticas públicas sociais também suscitou a necessária desconstrução de alguns mitos, como a crença no nacionalismo, no progresso ilimitado (baseado no modelo de acumulação vigente) e na estratégia de conciliação entre classes como forma de fazer política. Assim, alguns movimentos populares se fortalecem, operando um salto qualitativo, unificando suas demandas localizadas ao redor de setores problemáticos no âmbito social. Opera-se uma construção de identidades por meio das semelhanças pelas carências sofridas, pelo desejo de se ter acesso aos direitos mínimos dos indivíduos e grupos enquanto cidadãos. As reivindicações isoladas dão lugar a formas agregadas mais amplas das demandas populares.

MNLM e relações de força atuais

Pretende-se que existam sempre governantes e governados ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça?
Gramsci (In LIGUORI & VOZA, 2017)

O Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM) surge no interior dessas lutas como movimento social urbano que reivindica, principalmente, uma moradia digna para aqueles que habitavam favelas, cortiços ou que simplesmente não tinham onde morar, dada a distribuição desigual e injusta do espaço urbano. Surge, portanto, da necessidade de se criar uma organização nacional capaz de articular e dirigir a luta pela Reforma Urbana. Pode-se afirmar que o MNLM encontra suas origens históricas recentes nas ações de caravanas de moradia à Brasília com o objetivo de cobrar do governo federal as reivindicações de uma imensa massa de sem-tetos, mutuários do Sistema Financeiro da Habitação, inquilinos e favelados, então representados por associações, federações estaduais e movimentos locais. A realização do I Seminário Nacional de Moradia Popular foi promovido pela CNBB

(Confederação Nacional de Bispos do Brasil), a Pastoral da Moradia de São Paulo e os trabalhos de entidades de assessoria aos movimentos populares, sobretudo da ANSUR (Articulação Nacional do Solo Urbano). Outro marco histórico recente que pode ser considerado um vetor para a articulação nacional dos diversos movimentos populares por moradia foi a Emenda Popular da Reforma Urbana apresentada pelo Fórum Nacional de Reforma Urbana, durante o processo de elaboração da atual Constituição Federal de 1988. Mobilizando entidades da sociedade civil de vários estados brasileiros, chegou a coletar 165 mil assinaturas por todo o país, promovendo a união dos movimentos de moradia e, inclusive, iniciando um processo de conscientização de seus integrantes sobre o direito não apenas à moradia, mas à cidade (seus serviços e estruturas).

Oficialmente, o MNLM foi fundado em 1990 no I Encontro Nacional dos Movimentos de Moradia, realizado na cidade de Goiânia (GO), com representação de 13 Estados da federação. O objetivo central era universalizar a luta dos excluídos, constituindo uma nova compreensão do direito de morar baseada na busca de uma cidade onde a habitação, a saúde, a educação, ao saneamento básico, a infraestrutura urbana, ao transporte, ao trabalho e ao lazer, possa ser usufruída por todos, segundo suas necessidades geridas por todos, segundo sua disponibilidade e interesses para o presente e para as futuras gerações. Atuando em 18 estados, o MNLM conta, hoje, coordenações municipais, estaduais e uma nacional, com representantes eleitos pelos seus próprios integrantes. Qualquer pessoa do MNLM pode candidatar-se a delegado, contanto que atenda a um dos seguintes critérios: ter ao menos seis meses de atuação no Movimento, ser morador de uma ocupação ou compor algum núcleo (como o de regularização fundiária, formação, juventude e mulheres). A principal forma de luta do MNLM são as ocupações a prédios públicos abandonados e ociosos, ou seja, aqueles que não atendem à função social da propriedade (constitucionalmente garantida). Segundo os coordenadores do Movimento¹⁵³, seu objetivo principal é o de:

(...) estimular a organização e articulação da classe trabalhadora na busca da unidade de suas lutas, pela conquista de uma política habitacional de interesse social com reforma urbana, sob o controle dos trabalhadores, que garanta a universalização dos direitos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade socialista, igualitária e democrática.

¹⁵³ Retirado de <http://mnlmrj.blogspot.com/p/apresentacao.html>.

Porém, na contramão da lógica coletivista do MNLM, vivemos, atualmente, em uma sociedade de valorização do individualismo, na qual as utopias coletivas foram diluídas, fragmentadas e privatizadas: é no âmbito individual que as soluções são pensadas, ainda que os problemas sejam socialmente (globalmente) produzidos. A dificuldade de generalizar as experiências individuais em reivindicações sociais, de convertê-las em questões de uma política comum e, em última instância, de reformular a ótica coletiva sobre as utopias privatizadas da vida social é a principal condição (e primeira consequência) do modo de pertencimento e de participação do sujeito na atual ordem social – e o estorvo “capital” para a construção de uma nova cultura de participação popular ativa, baseada em uma concepção de mundo crítica, coerente e unitária.

Como vimos, a partir do início do século XX, frente ao agravamento do processo de pauperização das classes populares e das condições de alienação a que estavam submetidas, o que ocorre é o início da organização dos segmentos mais conscientes dos trabalhadores e de pensadores críticos orgânicos nas mais diversas formas, gerando aquilo que seria a construção de uma identidade coletiva de classe. Surgem assim sindicatos, irmandades secretas, associações de ajuda mútua, cooperativas, etc., editando periódicos e folhetins diversos, construindo uma crescente “sociedade civil proletária” (ABREU, 2008, p.99) que, mais do que agitar aos trabalhadores para a luta, promoviam uma nova forma de relacionamento social com base em uma sobrevivência compartilhada, coletivizada e progressivamente politizada em suas relações conflitivas com a sociedade civil especificamente burguesa (fundada no contrato individual). Tais organizações procuravam não somente a união dos trabalhadores por categoria ou profissão em defesa de seus interesses corporativos, mas privilegiavam sobretudo a unidade intelectual, ética e política de classe, constituindo uma vontade coletiva para enfrentar as dificuldades materiais e as condições de miséria e degradante. A sociedade civil desenvolve-se dividida entre duas formas diferentes de materialização com finalidades contrárias, configurando a disputa essencial entre o contrato mercantil privado e a fraternidade dos setores oprimidos.

A partir de meados do século XX e até hoje, sem a força organizada das classes populares, o setor proletário vem sendo atropelado pelos imperativos econômicos da ordem capitalista, causando insegurança e favorecendo a crescente violência social. Especialmente nas últimas décadas do século XX, o que se observa é a emergência de uma tendência

ideológica de pensar o sujeito como algo desprovido de conexão com suas condições históricas e estruturais de existência. Trata-se de um tipo de existência passiva (TERRA, 2012) que, segundo Claudia Alves (2010), retira do sujeito o sentimento de pertencimento e a possibilidade de participação nos espaços de poder de decisão nos âmbitos políticos, culturais e sociais.

Milton Santos (2007) afirma que os processos “globalitários” contemporâneos transformaram a flexibilidade (expressão santificada pelos seguidores da economia de mercado) em motivo comportamental de nossa vida social. O receituário neoliberal não se limitou a adequar os Estados e suas instituições às novas necessidades do capital globalizado: através de um tipo de autorregulação heterônoma, a precariedade e a incerteza das condições materiais de vida tornaram as relações sociais bastante tímidas – e as relações humanas extremamente frágeis.

A globalização do sistema de [anti]valores neoliberais baseado no individualismo, no consumismo e na competitividade, como processo hegemônico, mobiliza uma intensa dinâmica de desintegração social. Semeraro (2011, p. 470) aponta a soberania absoluta do indivíduo (burguês) na qual o Estado – ao invés de garantir a justiça social e a universalização de direitos – é posto a serviço desse, impondo “uma concepção onde o indivíduo é considerado como ser social, consciente e ativamente responsável por um Estado que forma a ‘comunidade de cidadãos livres’”.

O que se faz necessário frente a essa realidade é a fundação de um novo modelo democrático com uma reinvenção e renovação da democracia ou, mais bem, sua real democratização, instituindo aquela a que se chama de “alta intensidade”, protagônica ou participativa: uma socialização radical que promova a soberania popular, a participação mais do que a representação ou delegação de responsabilidades nos rumos da vida social e o protagonismo dos sujeitos políticos coletivos. Tratando-se de um ator social totalmente isolado, o indivíduo não tem a força política necessária para reivindicar e ampliar seus direitos, para fazer de seu protesto uma proposta a ser incluída na agenda política da sociedade. É necessário, portanto, repensar que sujeito é esse capaz de empreender a tarefa (contínua e incessante) de democratização da democracia. Abreu (2008) afirma que tal processo requer a reconstrução de um movimento social popular baseado na consciência de classe, como bloco histórico dotado de projeto e força contra-hegemônicos. E, certamente, a

reconstrução e o fortalecimento da identidade de classe oprimida não é apenas possível, mas provável, já que tem uma materialidade real. De fato, as conquistas na implementação dos maiores valores do processo civilizador que moveram mulheres e homens por mais de dois séculos (liberdade com equidade e justiça social), não devem nada ao movimento histórico do capital. Desde este ponto de vista, reinaria somente a [in]justiça privada, a divisão desigual dos meios de subsistência e de poder, a competição desenfreada pela sobrevivência, o estranhamento entre indivíduo e sociedade e a alienação universal dos atributos humanos.

Para Gramsci (1991, p.137), uma coerente “democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados” e, portanto, tem como modelo um autogoverno geral e o crescimento cultural de todos – existindo, nesse processo, a possibilidade de que esse tipo de democracia abra a perspectiva do socialismo. O autor aponta para a superação da sociedade de classes na medida em que supõe e exige que os setores subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, para deixar sua condição de classe dominada. Os sujeitos se formem como protagonistas e propositivos que mantenham suas práticas sociais baseadas em valores orientados pelos princípios básicos de Liberdade e Justiça Social, é, portanto, condição *sine qua non* para levar a cabo o processo de construção de um projeto popular de sociedade radicalmente democrática.

Para tanto, deve-se pensar o Estado como um campo institucional a ser “disputado, recriado e dirigido coletivamente” (SEMERARO, 2017) de forma ética e educadora, a partir do protagonismo dos *sujeitos políticos coletivos*, das necessidades concretas da maioria da população e dos anseios da classe trabalhadora. Nas palavras de Gramsci, trata-se da necessidade de “(...) formular a definição mais radical de democracia que elimina a separação e a superioridade estabelecida entre dirigentes e dirigidos” (apud LOLE, GOMES & DEL ROIO, 2017) a fim de engendrar o processo de construção de uma sociedade autodeterminada, a partir da qual se possa estabelecer “não apenas um ‘autogoverno dos produtores associados’, mas se socializem também a política e todas as instituições públicas” (SEMERARO, 2017, p.49).

Gramsci (Q13 Apud SEMERARO, 2017) aponta que o mundo moderno não pode ser reduzido a uma suposta vitória hegemônica da burguesia, pois é também a época histórica em que se forjaram sujeitos coletivos populares os quais, através de lutas, resistências e revoluções, deram um novo rumo à história. E, de fato, presenciamos atualmente algumas

experiências nesse sentido. O comprova o crescente protagonismo de movimentos sociais de caráter popular historicamente explorados que, por meio de uma dinâmica de luta por justiça social põem em funcionamento experiências de disputa hegemônica, nos níveis local e regional, dentro e fora do campo institucionalizado. São movimentos populares heterogêneos, diversificados, mas que compartilham o compromisso de criar o poder democrático de forma imediata e as suas reivindicações, contundentes e controvertidas, defendem uma democracia participativa como resposta às privações geradas pela globalização.

Observa-se, no interior dos movimentos populares, um tipo de atuação política de múltiplos sujeitos políticos coletivos autônomos (e pedagógicos) que está estabelecendo novas formas de relacionamento social, tecendo redes de confiança entre os mais diversificados indivíduos, superando a atomização e a fragmentação social engendradas pela globalização da ideologia neoliberal do realizar-se privadamente. Nas palavras de Coutinho (1979, p. 38) essa *síntese política* “[...] é imprescindível se não se quer que esses sujeitos coletivos sejam coagulados ao nível da defesa corporativista de interesses puramente grupais e particularistas, reproduzindo assim a atomização da sociedade civil que serve objetivamente à dominação burguesa”.

Tais processos de ressocialização ou, ainda, de socialização da contraordem (CALDART, 2007), têm encontrado espaço privilegiado nos movimentos populares, uma vez que a dinâmica de luta dos mesmos permite a reconição e a reinvenção de si e da sociedade, base do processo formativo da humanidade nos sujeitos. Caldart (2007) assevera que os movimentos populares constituem, neste sentido, um “princípio educativo”, um “todo educante” que não ensina, mas problematiza e reinventa valores, criando uma nova cultura de cultivo da humanidade, através do *aprendizado coletivo das possibilidades da vida*. A dinâmica da luta por justiça social corresponde, decerto, a um processo educacional, pois pressupõe a aprendizagem, na ação transformadora, de novas formas de relações sociais no seio da sociedade civil.

O mutirão na Ocupação Manoel Congo: dimensão político-educativa

*Os excluídos se educam, sobretudo,
Nas lutas de resistência*
Miguel Arroyo (2000, p.08).

Para Caldart (2007), abordar o sentido educativo de um movimento popular ou prática social requer a adoção de uma determinada concepção de educação. Na mesma linha, Arroyo (2000) assevera que a fim de visualizarmos os processos formativos no interior de um movimento popular devemos recuperar matrizes constitutivas da teoria pedagógica, assumindo uma concepção mais universal da educação, isto é, atentando para a universalidade da ação educativa. Este olhar permite ampliar o conhecimento em relação ao conceito de humanização e processo educativo situando-os dentro de desafios históricos concretos. Aprimorar e assumir o conceito dialético da educação – enquanto processo social que acontece através das próprias relações que são constituídas – significa acompanhar de forma clara a visão de complexificar as relações de produção e historicizando também a área de conhecimento pedagógico.

O resgate da relação essencial entre educação e humanização pressupõe (re) associar teoria e prática, trabalhos material e intelectual. Tal *práxis* social, orientada para a formação integral do ser humano e para a construção de uma sociedade orgânica (SEMERARO, 2017), requer a destruição da educação dualista baseada na tradição de cunho elitista na qual um pequeno grupo de privilegiados é concedida a prerrogativa de filosofar e assumir o papel de intelectuais na sociedade. Trata-se de reconhecer a possibilidade real de que todo e qualquer sujeito é capaz de desenvolver-se como subjetividade ativa, organizando-se politicamente como uma força criativa das classes subjugadas (SEMERARO, 2017) – o que, em termos gramscianos, significa assumir que “todos são filósofos” e que cada indivíduo pode tornar-se “intelectual orgânico” de uma coletividade e deve conquistar o papel de “dirigente” de sua própria vida. Os novos movimentos populares, através de suas ações coletivas, aparecem como espaços de fermentação desse processo: neles, podemos vislumbrar alguns dos elementos que compõem a filosofia da *práxis* como “expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo” (GRAMSCI, Q10, §41 Apud SEMERARO, 2014, p.141). Assim, o que se faz necessário, segundo Coutinho (1979, p.37), é a criação de:

(...) mecanismos de representação direta das massas populares (associações, sindicatos, associações profissionais, comitês de empresa e de bairro, etc.), mecanismos através dos quais essas massas populares e em

particular a classe operária – se organizam de baixo para cima e constituem aquilo que poderíamos chamar de sujeitos políticos coletivos.

O Movimento Nacional de Luta por Moradia (MLNM) pode ser visualizado como um desses sujeitos. Na cidade do Rio de Janeiro há, atualmente, cerca de 30 ocupações urbanas coordenadas pelo MLNM. No presente trabalho analisamos uma dessas, a Manuel Congo, localizada na Cinelândia, ao lado da Câmara dos Vereadores da capital fluminense. A análise, além de bibliográfica, foi realizada a partir de entrevista semiestruturada que fizemos a uma das coordenadoras e moradora da ocupação, que participou e ainda participa ativamente do planejamento e organização da mesma.

No dia 28 de outubro de 2007 cerca de 100 famílias ocupam o prédio do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), abandonado desde 1996. As famílias vinham se reunindo há um ano, a fim de discutir a possibilidade de se ocupar esse prédio específico. Havia uma grande preocupação em relação ao ato da ocupação naquele edifício, uma vez que no ano de 2005 um grupo anarquista organizado tentou ocupa-lo e foi violentamente reprimido pelo Estado, o qual utilizou de diversos aparatos (atiradores de elite, helicópteros da Polícia Federal, derrubada de paredes, detenções, etc.) para desocupar o prédio. A decisão de ocupá-lo foi conflituosa, porém no dia 1º de outubro de 2007 (no Dia Internacional de Luta pelo Habitat) decidiu-se de forma unânime que realizariam o ato, de que ali resistiriam e – nas palavras de nossa entrevistada – “só sairiam mortos”. As famílias entram à noite, trocam os cadeados e lá permanecem – sem luz, água, ou qualquer infraestrutura. Já na madrugada do ato da ocupação há uma tentativa de despejo violento por parte da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), a qual atua de forma truculenta e terrorista, tentando entrar no prédio de maneira abrupta, agredindo verbalmente as famílias, ameaçando-as de todas as formas possíveis. Apesar do terror psicológico, sofrido por todos, mas afetando principalmente as crianças, os ocupantes permanecem no edifício, tentando abrigar-se no terraço do mesmo. Resistem. Por tratar-se de um prédio federal, a PMERJ recua. Porém, no dia seguinte, o INSS entra na Justiça Federal (JF) com um pedido de reintegração de posse. Após muita luta e disputas judiciais, conseguem negociar a não-desocupação junto ao Ministério das Cidades para paralisar a ação de reintegração. Importante notar que a atuação da “Justiça” neste episódio foi deplorável e totalmente arbitrária, inclusive escondendo o processo do grupo de advogados dos ocupantes. Criam uma associação para lograr a posse,

permitida apenas, nesse caso, a pessoas jurídicas. Com base na lei constitucional que define a função social da propriedade, conseguem a concessão real de uso em nome da Associação. A Brigada de Habitabilidade e Segurança do MNLM faz o reconhecimento e mapeamento da área, e começa a delinear o projeto para o edifício. Inicialmente todo o espaço é coletivizado, porém busca-se um tipo de equilíbrio entre o individual (moradias) e o coletivo (espaços para formação e geração de renda).

Atualmente, ocupam o prédio 42 famílias e 120 moradores. As obras, realizadas na forma de mutirões autogestionados, estão orientadas para criarem os seguintes espaços: do 3º ao 10º andar estão sendo construídas as moradias, as quais serão individuais, mas com interesse coletivo, garantindo a privacidade dos ocupantes, porém impedindo a mercantilização das mesmas (compra, venda e locação). O térreo do edifício está destinado a uma Casa de Cultura com a criação da “Casa de Samba Mariana Crioula” e um pequeno restaurante a fim de gerar trabalho aos ocupantes e a renda necessária para a manutenção do prédio. No segundo andar a ocupação contará com um auditório para formação geral (cursos educacionais, capacitação e atualização profissional, além de assembleias e reuniões), com um espaço para a ciranda infantil (baseada na perspectiva do pedagogo Paulo Freire) e, inclusive, com a construção de um pequeno salão de beleza, também para geração de trabalho e renda – e considerando que a maioria dos ocupantes é de mulheres. Aliás, todo o projeto foi pensado a partir do perfil específico dos ocupantes, levando em conta as particularidades do grupo e de seus integrantes.

Até o momento há algumas moradias finalizadas, mas todas as famílias permanecem morando no local. Apesar do grande número de ocupantes, não há chaves para as portas dos apartamentos. Apenas as destinadas a entrar no edifício, às quais todos – excetuando as crianças – têm acesso. A organização é feita de forma a suscitar a responsabilização comum do espaço e das relações humanas ali desenvolvidas. Há um escritório, uma ciranda infantil improvisada e quartos também improvisados. As obras têm sido feitas e o projeto tem sido pensado coletiva, em forma conjunta e horizontal. Todos os dias de manhã, durante uma hora, debate-se os rumos do projeto. Não há hierarquias entre os mutirantes (os capacetes que usam são todos da mesma cor), que planejam e fazem as refeições junto a todos. Morar ali é um desafio que as famílias enfrentam diariamente, já que o local se assemelha, ainda, a um grande canteiro de obras. Resistem, nas palavras de nossa entrevistada, pois

“desconstroem, na vivência cotidiana, os valores do ter, construindo valores do ser”. Ainda segundo a ocupante, o desafio é precisamente “fazer o trabalhador mutirante compreender a experiência do trabalho emancipado, além do trabalho alienado” – e, acrescentamos, sua dimensão educativa.

No cenário atual de hegemonia consolidada, o processo de ampliação e de universalização dos direitos, via institucional, vem perdendo seu ânimo e força histórica. Como consequência e em nome do avance global do capital, são continuamente abandonados os compromissos estatais com o bem-estar da vida social. Se é certo que as práticas históricas de resistência e luta das classes subalternizadas foram a efetiva força democratizante de nossas sociedades, é também inquestionável o fato de que a materialidade dessa mesma força humana jamais poderá ser limitada aos processos políticos eleitorais e puramente institucionais. Nas palavras de Coutinho (1979, pp.37-38), “a essa socialização objetiva da participação política deve corresponder, em medida cada vez maior uma socialização dos meios e dos processos de governar o conjunto da vida social.” Para Abreu (2008, p.316), é na reconstrução da identidade social fundada na vida daqueles que trabalham ou desejam viver de seu trabalho, no movimento organizado desses sujeitos, que encontramos “terra firme” para a construção de uma democracia socialista.

Gohn (2005) afirma que o processo de [re] criação da identidade dos setores explorados, ou ainda, da identidade de classe, só se torna possível a partir da vinculação do sujeito com um coletivo diversificado, culturalmente heterogêneo, mas que transmita um projeto comum e alternativo de organização social. A autora afirma que o coletivo deve ser o cenário, o espaço de construção das vontades, “através do pluralismo de ideias, de seus embates, e da formulação de linhas comuns que possibilitam a canalização das vontades individuais em vontades coletivas” (GOHN, 2005, p.107). Urge, portanto – como assevera Coutinho (1979, p.44) incorporar as amplas maiorias ao cenário político:

Ampliar a organização e a articulação desses vários sujeitos políticos coletivos de base e, ao mesmo tempo, lutar por sua unificação (respeitadas sua autonomia e diversidade) num poderoso bloco democrático e popular [...] é um passo decisivo no sentido de criar os pressupostos para o aprofundamento e a generalização do processo de renovação democrática.

Trata-se de disputar e de (re)criar a instituição do Estado e o poder político em uma relação de superação dialética entre a democracia socialista (radical ou de alta intensidade) e

da democracia liberal (burguesa), eliminando, conservando e elevando a um nível superior as conquistas da segunda (COUTINHO, 1979, p. 40-44), abrindo a possibilidade concreta de “intensificar a luta pelo aprofundamento da democracia política no sentido de uma democracia organizada de massas, que desloque cada vez mais ‘para baixo’ o eixo das grandes decisões hoje tomadas ‘pelo alto’.”

Considerações

Analisando as formas de sociabilidade das atividades cotidianas da ocupação, é possível afirmar que os valores e conhecimentos que o Movimento mobiliza, especificamente nessa ocupação, podem ajudar na mudança comportamental dos sujeitos implicados no mesmo, desenvolvendo uma postura crítica e participativa que permite a construção de formas mais democráticas de organização coletiva. As atividades envolvidas na reforma estrutural do edifício ocupado, além de produzirem uma moradia digna para a população envolvida na luta por sua posse, parecem estar possibilitando o desenvolvimento e fortalecimento da consciência e prática como agentes protagonistas por meio de um trabalho participativo, horizontalizado e coletivizado, apontando para um modelo um autogoverno geral e possibilitando o crescimento cultural de todos os envolvidos. A experiência que se desenvolve na Manuel Congo converte a ocupação em um espaço de criação de novas formas de relacionamento social entre a classe trabalhadora, que estão construindo a si mesmos como sujeitos históricos ativos através do fortalecimento do sentimento de pertencimento e na mudança na forma de participação (direta) e definição dos rumos da vida coletiva por meio de assembleias, atividades laborais e trocas de experiências/vivências.

Neste estudo inicial, os valores de solidariedade, cooperação, justiça social, ética e equidade manifestam-se nas práticas cotidianas realizadas na Ocupação Manuel Congo. Encontramos indícios de que tais atividades podem ser consideradas práticas político-pedagógicas dinâmicas, dialógicas e críticas por meio da qual as pessoas se constroem a si mesmas como protagonistas do processo de desenvolvimento material e cultural de sua vida social – isto é, esses sujeitos se historicizam a si mesmo a sua própria realidade. Em outros termos, as atividades possibilitam a aprendizagem de novas formas de sociabilidade, um novo tipo de sujeito, capaz de tornar-se governante de si mesmo.

Referências

ABREU, Haroldo. **Para Além dos Direitos**: cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

ALVES, Claudia. *Problemas da relação Educação-Cidadania na História Brasileira*. In: FELGUEIRAS, M.L. & VIEIRA, C.E. (Eds.). **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 2010.

ARROYO, Miguel. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: BUFFA, E., et al. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **Ocupação da Fazenda Santa Marta em Santa Maria-RS (1991-1993)**. Monografia. 2004. (Graduação em História do Brasil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia como Valor Universal*. In: SILVEIRA, E. et al. **Encontros com a Civilização Brasileira, v.9**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FORNAZIN, Henrique. **Luta pela moradia na Ocupação Manuel Congo**: imagens e implicações subjetivas. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e a Luta pela Moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

HARVEY, David. A Liberdade da Cidade. **GEOUSP - Espaço e Tempo**. São Paulo, Nº 26, 2009. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26/09-18-HARVEY,David.pdf>> Acesso em: 23 de dez. de 2018.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola. 2011.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo. 2017.

LOLE, Ana.; GOMES, Victor Leandro; DEL ROIO, Marcos. (Orgs.). **Gramsci e a Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2017.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria Marxista da Dependência (TDM): problemas e categorias, Uma visão histórica**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

MARX, Karl. A Questão Judaica. **Lusofia Press**, 2008. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf>. Acesso em 2 de Jan. de 2019.

MARX, Karl. **Introdução à contribuição à crítica da Economia Política**. Luta Socialista, 2012.

Disponível em:

<http://lutasocialista.com.br/livros/MARX%20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%20E7%E3o%20E0%20Cr%20da%20Economia%20Pol%20EDtica.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes & PRONKO, Marcela. **A demolição de Direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro, EPSJV-Fiocruz. 2014.

SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Eladir. F. N. FAFERJ – **Organização, resistência e luta contra as remoções**. In: XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro (XI CONLAB), 2011, Salvador. XI CONLAB 2011, 2011.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

SEMERARO, Giovanni. *A Concepção Revolucionária da Política em Gramsci: uma análise do Caderno 13. Movimento Revista de Educação*. Faculdade de Educação – UFF. Niterói, ano 4, n.6, pp.34-53, jan/jul. 2017.

SEMERARO, Giovanni. *Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia v. 28, n. 55, p. 131-148, 2014.

SEMERARO, Giovanni. A ‘utopia’ do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares”. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 20, n. 44, p/. 465-480, jun. 2011. ISSN 2238-2097.

SILVEIRA, Pedro Sergio da. **O Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN) e a luta pela reforma urbana na Nova Santa Marta, RS**. Monografia. 2014. (Licenciatura Plena e Bacharelado em História) – Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e Trabalhadores: Cocheiros e Carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)**. Tese. 2012. (Doutorado em História). Faculdade de História – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Data do envio: 30/05/2020.

Data do aceite: 17/06/2020.

EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E REGIMES ATENCIONAIS FRAGMENTÁRIOS

SPIRITUAL EXERCISES AND FRAGMENTARY ATTENTIONAL REGIMES

Caio Vinícius Gonçalves de Lima¹⁵⁴**Resumo**

O objetivo do presente artigo é, a partir da concepção grega de *Prosokhé* (atenção) como veículo da ascese, conceito explorado por Pierre Hadot em seu livro “Exercícios Espirituais: de Sócrates a Foucault”, tentar traçar a relação entre as práticas dos Exercícios Espirituais e a formação estética da afetividade e das faculdades mentais (pensamento, memória e atenção). Investiga-se como a escola formal contemporânea, em sua interrelação com o mundo, especificamente o mundo do trabalho, contribui para a formação dos regimes atencionais, o que se buscará evidenciar pela exposição de normas, práticas e estatísticas próprias do universo educacional. Ao final, discute-se a relevância da formação da atenção para o ofício do educador. O método de exposição e arguição ora utilizado é pautado na exploração dos conceitos apresentados em sua relação com os fatos históricos.

Palavras-chave: Exercícios Espirituais. Atenção. Educação Estética.

Abstract

The aim of the presented article is to, by means of the Greek conception of *Prosokhé* (attention) as a vehicle for asceticism, a concept explored by Pierre Hadot in his book “Spiritual Exercises: from Socrates to Foucault”, trace the relation between the practice of the Spiritual Exercises and the aesthetic development of affectivity and the mental faculties (thinking, memory and attention). The article explores the way contemporary formal school, in its relation to reality and, specifically, the job market reality, contributes to the construction of attentional regimes, which will be demonstrated through the correlation of norms, practices and statistics belonging to the educational field. This is followed by a brief discussion on the importance of attention development regarding the educator’s craft. The utilized method of exposition and arguing is founded on the exploration of the presented concepts in their relations to the historical facts.

Keywords: Spiritual Exercises. Attention. Aesthetic Education.

¹⁵⁴ Graduando em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Email: caio_lima@id.uff.br; Telefone: (21) 27183321; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5831-9378>



Introdução

As conquistas culturais da humanidade se devem a uma atenção profunda e contemplativa. A cultura requer um entorno em que seja possível a atenção profunda. Esta é substituída progressivamente por uma forma de atenção completamente diferente: a hiperatenção.

Byung-Chul Han

Exercícios Espirituais

Pierre Hadot (1922 –2010) foi professor de História do pensamento Grego e Romano no Collège de France, tendo iniciado seus estudos em filosofia pela via eclesiástica Católica onde foi ordenado Padre em 1922. Deixa a igreja em 1950 para posteriormente se formar na École Pratique des Hautes Études, em 1961, e, ao longo dos anos, se interessa pelo Neoplatonismo, particularmente pelo pensamento de Plotino. Em 1981 publica o livro “Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga” onde, acerca da definição do conceito “Exercícios Espirituais”, traz no capítulo dois uma interessante reflexão inaugural sobre como tal termo pode ser pensado dentro da contemporaneidade:

Voar todos os dias! Pelo menos por um momento, que pode ser breve, desde que seja intenso. Um ‘exercício espiritual’ todos os dias - sozinho ou na companhia de alguém que também deseja melhorar a si mesmo. Exercícios espirituais. Saia da duração... tente se livrar de suas próprias paixões, vaidades, e a coceira para falar sobre o seu próprio nome, que às vezes queima você como uma doença crônica. Uma calúnia nula. Livre-se da pena e do ódio. Amar todos os seres humanos livres. Torne-se eterno transcendendo você mesmo (HADOT, 1995, p. 81, tradução minha).

Comenta Hadot que a passagem acima não foi retirada de nenhum livro de filosofia antiga, dos estoicos ou epicuristas (ou de algum livro de autoajuda), e sim parafraseada do sociólogo contemporâneo Georges Friedmann, um teórico marxista formado pela Escola Normal Superior em Paris e diretor atuante do Centro Nacional de Pesquisa Científica Francês (CNRS) na época, que buscava entender os efeitos da mecanização e taylorização da produção sobre a psique dos trabalhadores em seu último livro *La puissance et La sagesse* (1970). A escolha do termo “espiritual”, explica Hadot, se dá não por motivos de adesão a alguma corrente da mística ou da religião, e sim pela ausência de alternativas que pudessem

expressar a mesma gama de sentidos que tal termo abarca. Exercícios mentais, exercícios intelectuais, exercícios psicológicos, são todas alternativas que, além de não terem passagem na literatura da tradição ocidental como tem o termo espiritual (aqui, segundo Hadot, basta lembrar dos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola ou a História Eremítica, de Rufinus [403d.C]), não deixam claro o objetivo de tal prática: “a transformação de nossa visão de mundo e a metamorfose de nossa personalidade (HADOT, 1995, p. 82, tradução minha)”¹⁵⁵.

Regimes Atencionais e fragmentação da experiência

A atenção pode ser entendida como um dos recursos cognitivos fundamentais da vida terrestre, sendo parte integrante de todos os animais, voluntária ou involuntariamente, figurando como todo e qualquer processo pelo qual um organismo se atém a um determinado objeto ou fenômeno a partir de um estímulo. Em sua forma mais rudimentar, se apresenta como simples “taxia”. Konrad Lorenz, ocupante da cadeira de Psicologia na Universidade de Königsberg (cadeira anteriormente denominada metafísica e ocupada por Kant) em seu livro “The foundations of Ethology” (LORENZ, 1981, p. 268) expõe a sequência evolutiva do aparato atencional, indo desde a simples phototaxia positiva dos insetos que se dirigem em direção à luz (phototropia), ao complexo processo de reconhecimento, manipulação e proteção dos ovos por parte dos Gansos Bravos (Anseranser). Nos animais vertebrados superiores, a atenção se integra essencialmente à consciência, estando presente em todos os momentos nos quais estamos acordados, sendo talvez a característica definidora do funcionamento do estado desperto. Ela requer percepção formal, ou seja, o reconhecimento de uma forma que nos permita focar nosso aparato sensível e inteligível em determinado objeto para que acompanhem seu fluxo ou estado. Nesse sentido, para os humanos, a linguagem verbal figura apenas como auxiliar no processo atencional, sendo as linguagens visual, auditiva e tátil frequentemente mais relevantes no que se refere à construção de conceitos e esquemas formais mediadores da atenção.

¹⁵⁵ “Exercícios espirituais. A expressão desafia um pouco o leitor contemporâneo. Antes de tudo, não é mais muito bom hoje usar a palavra 'espiritual'. Mas devemos nos resignar a usar esse termo, porque os outros possíveis adjetivos ou qualificadores: psíquico, moral, ético, intelectual, pensamento, alma, não cobrem todos os aspectos da realidade que queremos descrever. [...] A palavra 'espiritual' permite compreender que esses exercícios são o trabalho, não somente do pensamento, mas de toda a psique do indivíduo e, em especial, revela as verdadeiras dimensões desses exercícios: graças a eles, o indivíduo eleva-se à vida do Espírito objetivo, isto é, à perspectiva de Todo” (HADOT, 1974, p. 26, tradução minha).

Partindo da ideia de que a atenção do ser humano se torna gradualmente um ato intencional da consciência, mediada por diferentes linguagens, podemos pensar que a interação entre mundo e subjetividade se dá pelo laço da atenção, da abertura de um ser que possibilita que a presença do outro o afete. Dessa maneira, prestar atenção é um ato de apreciar algo, de prece. Segundo Eclea Bosi:

Para Simone Weil a atenção é uma forma alta de generosidade. Todas as outras vantagens da instrução são secundárias comparadas ao exercício da atenção: é um bem em si independente de recompensa ou aquisição de informações. Os estudos são nada mais que uma ginástica da atenção, seja qual for seu conteúdo (BOSI, 2003, p. 12).

Mas, se por um lado, a receptividade atencional do ser humano permite que o mundo esteja vivo dentro de si por meio da estesia, por outro, as eventuais hostilidades da realidade nos alertam para a impossibilidade de termos a atenção plenamente aberta a tudo sem que tomemos o cuidado da compostura, ou seja, a decisão consciente de nos posicionarmos, de nos abrir ou nos fechar diante de determinados fenômenos.

Dado o caráter formal da atenção (filomórfico), há de se ressaltar que, sendo o aparato cognitivo humano fundamentalmente neuroplástico, a formação de uma memória atencional se configura intimamente na relação entre o ambiente e a vida do espírito. As diferenças de estímulo atmosférico e social, ao longo do tempo, não somente forjam regimes atencionais específicos, garantindo a possibilidade de que o indivíduo seja capaz de discernir entre as diferentes inflexões formais presentes na paisagem, como também afetam a saúde daqueles que experimentam ambientes mais ou menos harmônicos. A poluição sonora e visual são hoje problemas graves para a integridade psíquica dos habitantes das grandes metrópoles, consequências indesejáveis do planejamento urbano deficitário que se deixa arrastar pelo ritmo do capital e não o da razão humana e seus valores éticos e estéticos.

A fragmentação da experiência e, conseqüentemente, da atenção, vividas diariamente por aqueles que estão submetidos pelo regime urbano-industrial de poluição atmosférica, visual e sonora - frutos da truculência do sistema de propaganda, engenharia social e trabalho sob o capital - , promovem uma forma de apreender o mundo que se enclausura na micro linguagem da informática, dos livros, da televisão, e, talvez, se veja incapaz de conceber os sentimentos de totalidade e enraizamento. Um regime atencional, portanto, indica um processo de desenvolvimento psiquegógico que combina em si os atos

intencionais pelos quais o indivíduo atua em nome de sua própria liberdade ao decidir pela apreciação ou contemplação de diferentes formas existentes no mundo, na paisagem e na arte, e, também, o histórico de experiências intervenientes que se apresentam a nós sem que tenhamos controle sobre elas. Um regime atencional surge da interação voluntária ou não entre espírito e mundo, da intenção de se harmonizar ou antagonizar com os fenômenos que se lhe apresentam. Nesse sentido, Costa argumenta que:

se a apreensão da linguagem por parte do homem não é da ordem de suas decisões voluntárias, visto que os seus sentidos a colhem esteticamente, a sua irremissível condição de intérprete faz com que **escolha o significado que empresta a todo e qualquer fenômeno que lhe suceda** ou presencie, resultando daí tanto a possibilidade do acerto e do erro, **da harmonia e da desarmonia**, como também de uma escuta e de uma **atitude consonantes ou dissonantes diante da música do mundo** (COSTA, 2013, p. 90, grifo do autor).

Assim, a experiência de apreciar um concerto de orquestra filarmônica revela a vigência de um regime atencional especificamente harmônico caso o ouvinte tenha a escuta treinada para esse tipo de música, ao passo que a experiência cacofônica dos ruídos de canteiro de obra ou do conjunto de buzinas no engarrafamento podem não suscitar o mesmo tipo de atenção, configurando, pelo contrário, a possibilidade da interrupção constante do estado de espírito no qual pretendemos nos encontrar.

Nesse ensejo, Bosi argumenta que:

A atenção traz consigo uma “liberdade para o objeto”, como se ela cortasse as peias que nos prendem a nós mesmos. É um sair de si, que pela sua qualidade de doação se assemelha à prece. Walter Benjamin (1985, p. 159) escreveu:

Se Kafka não rezava, o que ignoramos, era capaz ao menos, como faculdade inalienavelmente sua, de praticar o que Malebranche chamava “a prece natural da alma” – a atenção. Como os santos em sua prece, Kafka incluía na sua atenção todas as criaturas (BOSI, 2003, p. 12).

A proposta do presente artigo é, então, explorar a primazia da faculdade da atenção como postura epistemológica e existencial frente à realidade e ao momento histórico, analisando políticas institucionais de mercado e de Estado em sua forma de se relacionar com a atenção e, por outro lado, perscrutar a maneira como a tradição da filosofia ocidental

entende o domínio da atenção como pressuposto fundamental para o desenvolvimento espiritual, ou melhor, para a ascese. O meio pelo qual a atenção pode ser conduzida pelas inflexões formais sutis que exigem o processo de ascese se dá através da incorporação de uma linguagem conceitual, que refina e redireciona o processo perceptivo pela introdução de parâmetros estéticos racionais. Nesse sentido, busca-se uma linguagem filosófica que se volte para a atenção a si mesmo, abarcando uma morfologia fisiológica, linguagem dos afetos, que seja capaz de traduzir a estesia em sua conexão com o mundo. Assim, como expresso por Pierre Hadot em seu livro “Filosofia como modo de vida”:

Prosoché (προσοχή) ou atenção a si mesmo, a atitude fundamental do filósofo, se tornou a atitude fundamental do monge. Podemos observar esse fenômeno na “Vida de Antônio”, de Atanásio, escrito em 357 d.C. Ao descrever a conversão do Santo à vida monástica, Atanásio simplesmente diz: “ele começou a prestar atenção em si mesmo (HADOT, 1995, p. 131, tradução minha).

1. Políticas atencionais

O hodierno funcionamento dos sistemas de cultura, ainda que largamente mediados por tecnologias mecânicas e eletrônicas, se encontra, tal qual em sua gênese primeva como constructo humano, lastreado na economia dos processos simbólicos¹⁵⁶ - tal fenômeno se evidencia na aparente semelhança entre os meios de distribuição de informação em mídia digitalizada, de um lado, e as formas diretas de comunicação pela linguagem, de outro, passando pelo intermediário do formato escrito, o que, não obstante, revela seu caráter maquinal e, ao mesmo tempo, primariamente orgânico, antropomórfico. Talvez isso nos assombre, àqueles que por motivos diversos lograram chocar-se com o incessante jorro informacional produzido pelo engenho das sociedades humanas que, à guisa de manterem-se constantemente a par dos eventos e, possivelmente, da verdade histórica, criam e instauram a comunicação mecanizada. Por formas diretas de comunicação pela linguagem não refiro-me aqui, entretanto, somente à capacidade de comunicação verdadeira entre os

¹⁵⁶“Seja qual for a instância regional – indústria cultural, sistema de ensino, campo religioso, etc.-, o processo de simbolização cumpre sua função essencial de legitimar e justificar a unidade do sistema de poder, fornecendo-lhe o estoque de símbolos necessário à sua expressão.” (BOURDIEU, P., Prefácio de Sérgio Miceli, 2007. p. 54)

membros humanos das sociedades racionalizadas, o que pressuporia a saúde e o método dos diálogos, além da convivência minimamente harmônica, mas, também, ao intento de institucionalizar o discurso cultural padronizado pela racionalidade instrumental, característica basilar dos nossos sistemas de ensino cada vez mais impessoais e voltados para a obtenção de capital cultural por intermédio da memorização.

Paradoxalmente, a derrocada de um projeto de sociedade do pensamento esclarecido, seja pela observância do declínio da utilização de formas culturais que exigem mais prolongada minúcia diante de um texto, tal qual a hermenêutica religiosa ou filosófica requerem, seja pela constatação da incapacidade para o diálogo autêntico (a perda da experiência da qual nos fala Benjamin em “O Narrador”¹⁵⁷), vem acompanhada de um aumento vertiginoso dos meios linguísticos pelos quais o espírito pode se engajar nas tarefas da aprendizagem e da crítica. Tal é o estado da nossa assujeitada civilização: onde antes reinava a carência de produtos culturais e a instrução simbólica era um raro recurso destinado a poucos privilegiados¹⁵⁸, hoje, em países extremamente desiguais, como o Brasil, vive-se diante da constante ameaça de informação fácil e intrusiva, que é, muitas das vezes, não solicitada e, não raro, mal intencionada¹⁵⁹.

Nesse sentido, não só há um número aviltante de fontes midiáticas que se pretendem portadoras da verdade em relação aos eventos históricos e aos acontecimentos do tempo presente, como também as maneiras com que determinadas organizações lograram incutir em nossa vida mental diária essas mesmas verdades se tornaram mais sutis e invasivas, passando nas últimas décadas rapidamente do nível mesoscópico e unilateral da

¹⁵⁷ “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está à serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

¹⁵⁸ A escola pública, universal e gratuita foi institucionalizada na França em 1882 com as Leis Ferry, porém apenas em seu segmento primário. Somente em 1959 com a reforma Berthoin é que se torna obrigatória a conclusão do ensino secundário (LANGOUËT, G. 2002). No Brasil a escolarização secundária só se torna compulsória a partir da promulgação da LDB de 1971. Como aponta Shiroma (2011): “Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola”

¹⁵⁹ Nas eleições de 2018 foi firmado acordo entre 28 partidos e o Tribunal Superior Eleitoral, com intuito de combater a disseminação e efeitos das Fake News. Porém, de acordo com a Empresa Brasileira de Comunicação, “Na véspera da votação do primeiro turno das eleições, as chamadas notícias falsas inundam redes sociais”. Uma das notícias analisadas pela EBC informa que ‘foi Fernando Haddad o ministro responsável pela distribuição de um livro no qual um dos textos trata de incesto’

propaganda via televisão, rádio e banners, para o nível microscópico e interativo dos computadores e celulares¹⁶⁰. Tal situação, encarada pelo ângulo individual da subjetividade que interage com esses diversos ruídos e se expõe ao influxo de conteúdo heteronômico disponibilizado, por excelência, pelos aplicativos digitais e empresas de comercialização de informação - as redes sociais exemplarmente - aponta para um constante estado de atenção flutuante e fragmentada do indivíduo médio, entrecortada pelo ritmo dos conteúdos veiculados. Em que pese o modo como funciona, por exemplo, uma rede como o Facebook, a experiência do usuário não profissional da ferramenta pode incluir, em poucos minutos, vídeos relacionados a morte, crimes, intrigas políticas e, de outro lado, vídeos de animais, boas ações e idosos carismáticos, direcionados a aliviar o estado de tensão psicológica criado pela enxurrada midiática de violência e desastres. Ainda, para além dos conteúdos compartilhados por usuários não profissionais, o Facebook e o Google, dentre outras corporações influentes no mercado de informações, desenvolveram grande capacidade técnica para comercializar anúncios de produtos de forma conveniente e administrada, a partir da captação dos dados de pesquisa dos usuários pelo histórico de buscas dos mesmos. Essa arquitetura do uso da internet configura o que o professor da Escola de Direito de Columbia Tim Wu denomina “comércio da atenção”¹⁶¹.

Diante de tal arquitetura caótica da experiência cotidiana, a capacidade dos que vivem sob um regime de constante comercialização da atenção para produzir uma resposta organizadora da práxis atencional aparenta beirar a nulidade. Se a nível institucional, para se ater ao exemplo da escola, o celular se torna gradativamente um fator de preocupação -dado a sua inegável capacidade de, ao mesmo tempo, proporcionar o acesso quase instantâneo à informação e a textos formatados e, por outro lado, retirar o foco dos alunos da questão em

¹⁶⁰ Em um censo de 2016 da empresa de estatística ‘Statista’, o Brasil é apontado como o país do mundo com a maior média de horas por dia gastas ao celular: 4 horas e 48 minutos. China, Estados Unidos, Itália e Espanha são os outros 4 países a compor o Top 5 do Ranking de uso de smartphones. Em estimativa da FGV, o Brasil teria, em maio de 2016, 168 milhões de celulares em uso. Fonte: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/brasileiros-estao-cada-vez-mais-viciados-no-celular/>

¹⁶¹ Em seu livro de 2016 “ The Attention Merchants”, Tim Wu traça a genealogia dos processos de captação coletiva da atenção auxiliada pela reprodução técnica da arte. Numa passagem sobre a questão da captação da atenção para o esforço de Guerra na Alemanha Nazista, lê-se: “At the core of the Third Reich’s attention project was a relatively simple idea: to scale the enrapturing effects of Hitler’s speeches so as to influence the whole population. Hitler’s speeches were, after all, what had turned a party with just fifty-five members into the nazi movement and a threat to the entire world. They furnished the effort its spiritual dimension. The technical challenge for the ministry (Goebbels), then, was to project the effects of the rally, which at most reached hundreds of thousands of party loyalists, across the nation of 80 million.”

pauta, a partir de notificações dos aplicativos, ou simplesmente por representar uma válvula de escape para o tédio das aulas-, a nível individual, as maneiras de se relacionar com essa tecnologia estão à mercê do senso comum e do conhecimento tradicional, dado realmente não haver nenhum tipo de bula ou dispositivo de auto regulação efetivos incutidos nesses artefatos ou nos serviços de apoio ao cliente disponibilizados pelas marcas. Não causa espanto, pois, que cada vez mais a formação da subjetividade ocorra num ritmo ditado pela arquitetura das redes informacionais de comércio da atenção¹⁶² e não pelas intenções do sistema público educacional de dotar o aluno de liberdade intelectual, o que pressuporia, em primeiro lugar, sua autonomia psicológica e atencional.

Frente a esse quadro, poucas são as respostas oferecidas pelas instituições de ensino profissionais, confessionais não-monásticas, e, não obstante a profissionalização da ciência, científicas, enquanto as soluções psiquiátricas parecem ter desfrutado grande crescimento nas últimas décadas. Tomando como ponto de partida o parâmetro de que a escola serve primariamente à formação do trabalhador e do cidadão¹⁶³, e que tal objetivo estaria refletido nos percursos formativos adotados em cada escola de acordo com sua liberdade frente às determinações contidas na LDB e nos Planos Curriculares Nacionais, a constatação da ausência de uma política efetiva para a formação contínua da autonomia subjetiva não deveria surpreender. De fato, a única menção no texto oficial da LDB ao processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo apoiado pelo trabalho educativo se faz no Artigo

¹⁶² Sobre a formação (ou semi formação) e sua relação com a estrutura técnica característica de cada época cf. Bourdieu: “Muito provavelmente, poder-se-ia definir para cada época, além de um lote de temas comuns, uma constelação particular de esquemas dominantes e um número de ‘perfis epistemológicos’ correspondente às escolas de pensamento. De fato, pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas [...]. Esta hipótese encontra uma confirmação exemplar na célebre análise das relações entre a arte gótica e a escolástica proposta por Erwin Panofsky. **O que os arquitetos tomam de empréstimo à escola mesmo sem saber é um *principium importans ordinem ad actum*, ou então, um *modus operandi*.** [...] Por exemplo, o princípio de clarificação (*manifestatio*), esquema de apresentação literária descoberto pela Escolástica, segundo o qual o autor torna palpável e explícito (*manifestare*) a ordenação e a lógica de seu propósito -diríamos seu “plano”- também rege a ação do arquiteto e do escultor, o que se pode verificar pela comparação do *Juízo Final* do tímpano de Autun com os de Paris ou de Amiens onde, a despeito de uma riqueza maior de motivos reina a mais extrema clareza graças ao jogo das simetrias e correspondências.” (BOURDIEU, 2007, p. 209-210, grifo do autor) É patente, no entanto, a transposição de termos que se opera aqui: os esquemas fundamentais que antes poderiam ser verificados como estando assentados no encadeamento da relação geradora Universidade->Escola->Arquitetura (sendo a Universidade o acesso privilegiado à Verdade e tanto a escola quanto a arquitetura seus meios de difusão), no marco da sociedade informatizada surgem primariamente do contato com a tecnologia informática ainda na infância, em que pese o fato de a clivagem social a permitir ou não esse contato esteja cada vez menor.

¹⁶³ Artigo 2 da LDB 9.394/96: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

29, seção II, onde se lê: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, **psicológico**, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Portanto, está delimitado aí o esforço normativo oficial para que se ofereçam os meios com os quais o indivíduo poderá lidar diretamente, numa perspectiva educacional, com a formação de sua estrutura psicológica, ficando confiada à família e à sociedade civil os outros cuidados.

Para que se possa então proceder a uma tentativa de mensuração do problema da formação psicológico-atencional e seus distúrbios, tomando apenas uma faceta do mesmo como caso de análise, um dos indicadores essenciais a serem consultados é o que diz respeito à ampliação da medicalização da atenção. Nesse intuito, vale resgatar os dados sobre a epidemia de consumo de Ritalina, vivenciada pelos estudantes brasileiros (de todos os níveis de ensino) nos últimos anos, e que, não por acaso, também é um problema que atinge os estudantes nos Estados Unidos.

Segundo Ortega:

O metilfenidato, conhecido no Brasil como Ritalina, é o estimulante mais consumido no mundo, mais que todos os outros estimulantes somados. Sua vinculação ao diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido fator predominante de justificativa para tal crescimento [...] no ano 2000, o consumo nacional foi de 23 kg. Apenas seis anos depois, o Brasil fabricava 226 kg de metilfenidato e importava outros 91 kg.

e ainda:

A fabricação mundial declarada de metilfenidato passou de 2,8 toneladas, em 1990, para 19,1 toneladas em 1999, o que representa um aumento de mais de 580%. Este aumento é devido ao uso do metilfenidato para o tratamento de TDAH, divulgado mais amplamente na década de 1990. No ano 2000, esta produção caiu para 16 toneladas. Mesmo com queda em alguns anos, a tendência foi de crescimento, chegando a 33,4 toneladas em 2004, 28,8 toneladas em 2005, e quase 38 toneladas produzidas em 2006. Destas 38 toneladas, 34,6 foram produzidas pelos EUA, que são não somente os maiores fabricantes, mas também os maiores consumidores. A maior parte do que os EUA produzem é para uso interno. O consumo nos EUA vem crescendo a cada ano, e hoje representa 82,2% de todo metilfenidato consumido no mundo (ORTEGA, 2010, p. 500).

Diante de tal diagnóstico talvez nos seja lícito questionar a forma como as modernas sociedades informatizadas condicionam a atenção e a percepção de seus membros (também dos seus membros marginalizados) por meios educacionais legítimos, como nos alerta Foucault sobre a Escola e o Exército¹⁶⁴, mas também, e hoje principalmente, pelos meios educacionais não legítimos do uso da coerção atencional, nominalmente a dominação da experiência pessoal pelo fluxo informático das narrativas e propagandas e pela reprodução técnica da arte e da linguagem, em contradição com algumas prerrogativas da LDB. Em outras palavras, por que talvez seja interessante para o Estado que sejamos viciados em Smartphones e redes sociais? Num artigo da década de 1930 intitulado “A Metrópole e a Vida Mental”, Simmel alega que:

A base psicológica do tipo metropolitano de individualidade consiste na intensificação dos estímulos nervosos, que resulta na alteração brusca e ininterrupta entre estímulos exteriores e interiores, o homem é uma criatura que procede a diferenciações. Sua mente é estimulada pela diferença entre a impressão de um dado momento e a que a precedeu. Impressões duradouras, impressões que diferem apenas ligeiramente uma da outra, impressões que assumem um curso regular e habitual e exibem contrastes regulares e habituais - todas essas formas de impressão gastam, por assim dizer, menos consciência do que a rápida convergência de imagens em mudança, a **descontinuidade aguda** contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas. Tais são as condições psicológicas que a metrópole cria (SIMMEL, 1979, p. 12, grifo do autor).

Nesse sentido, a heteronomia na vida do espírito parece ter seguido um caminho semilinear no que se refere ao aumento da capacidade das estruturas presentes nas grandes cidades (não obstante os efeitos da conurbação e da informatização do campo também) de ditar o ritmo de nossas percepções e, conseqüentemente, de nossa vida mental. Em relação a tal fato, levanta-se a hipótese de que a transmissão dos conteúdos escolares se assenta sobre uma base epistemológica correlata, ou seja, rígida, e, ao mesmo tempo, altamente fragmentada, o que não só oculta a aprendizagem consciente da forma de utilização da

¹⁶⁴ “Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas as forças se multiplicam. O grande livro do homem máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas as primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo.” (FOUCAULT, 2014, p. 134)

atenção, como também a dificulta por meio da aparente diversidade e incomunicabilidade conceitual entre as muitas subdivisões do conhecimento escolar presentes no currículo. Assim, a exegese que o aluno faz do mundo a partir de seus próprios conceitos e experiências e a relação que se constrói entre sua apropriação das dinâmicas do mundo social e natural e sua tomada de decisões não se tornam hábitos sistemáticos. Dialogar sobre a própria existência e, partindo daí, se utilizar de técnicas que possam criar novos afetos e conceitos que influam na vida de cada aprendiz, como o são a meditação e a escrita poética, são atividades secundárias e esporádicas dentro do currículo escolar, pois o imperativo categórico da formação para o trabalho alienado ultrapassa em importância as necessidades existenciais dos alunos, embora saibamos que nenhum trabalho, mesmo o alienado, possa ser minimamente produtivo sem saúde psicológica.

2. Trabalho, educação e regimes atencionais

O pior atentado, que mereceria, talvez, ser equiparado ao crime contra o espírito - e que não tem perdão - é o atentado contra a atenção dos trabalhadores [...] a baixa espécie de atenção exigida pelo trabalho taylorizado não é compatível com nenhuma outra, por que esvazia a alma de tudo o que não seja preocupação pela rapidez. Esse gênero de trabalho não pode ser transfigurado, é necessário suprimi-lo.

Simone Weil

Numa interessante passagem de seu livro “Esperando não se sabe o quê” (LARROSA, J, 2018. p. 14), Jorge Larrosa aponta que “a educação não é, em primeiro lugar, a transmissão de um saber, mas a formação da atenção”. Tal indicação reflete o caráter ao mesmo tempo conceitual e perceptivo da atenção, no que se refere à capacidade de um ser dotado de vontade consciente direcioná-la para determinados objetos e processos externos e internos à sua pessoa (em que pese a superficialidade dessa definição, refiro-me aqui, por exemplo, à percepção física dos fenômenos propriamente exteriores ao indivíduo e, por outro lado, à atenção aos fenômenos interiores ao pensamento, oriundos da memória). Com isso, pretende-se aludir ao fato de que percepção e o reconhecimento estão intimamente conectados tanto à memória sensível quanto ao entendimento racional e conceitual dos fenômenos. Entretanto, dado o caráter inelutavelmente fragmentário de nossa experiência factual do mundo -que é atravessada a todo tempo por discursos e arquiteturas conflitantes-

como também de nossa formação intelectual, confiada às dezenas de professores diferentes, o que em si não seria um problema, não fosse o fato de se valerem de métodos que muitas vezes não se comunicam e que proveem uma visão de mundo também isolada (os recortes didáticos de realidade), levanta-se a hipótese da relação de causalidade parcial entre a arquitetura informacional de nossa sociedade – incluindo nossos esquemas escolares de interpretação da realidade, ou seja, uma hermenêutica fragmentária- e a epidemia de Déficit de Atenção¹⁶⁵. Por outro lado, existe também um certo tipo de inconsciência nas instituições de ensino acerca da questão da educação da atenção. A tradição nos lega um currículo subdividido em diferentes áreas do conhecimento¹⁶⁶, as quais podemos observar que se agrupam, para além da subdivisão clássica entre ciências humanas e ciências da natureza, por exemplo, da seguinte forma:

COMPONENTE CURRICULAR	Nº de tempos por ano		
	1º	2º	3º
Português	5	5	5
Língua Estrangeira	3	3	3
Arte	2		
Educação Física	2	2	
História	3	3	3
Geografia	3	3	3
Filosofia	2	2	2
Sociologia	2	2	2
Biologia	4	4	4
Física	4	4	4
Química	4	4	4
Matemática	4	4	4
Desenho		2	2
TOTAL	38	38	36

Fig. 1 – Grade curricular do Colégio Pedro II. Acesso em http://www.cp2.g12.br/images/pdf/faq/curricular_fund_final.pdf

¹⁶⁵“Em 1998, o "Instituto Nacional de Saúde Americano" (*National Institutes of Health* - NIH) publicou um documento, intitulado *Consensus Development Statement on Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity*, no qual explicita que as teorias sobre as causas do TDAH permanecem especulativas e não há nada que prove a hipótese de uma causalidade orgânica, e mais especificamente cerebral (NIH, 1998). No que diz respeito ao processo diagnóstico do transtorno, o documento deixa claro que não há teste válido para o diagnóstico e que não é possível estabelecer limites objetivos entre o TDAH, outras desordens do comportamento e o comportamento normal.”. Cf. Ortega (2010, p. 502);

¹⁶⁶A Lei de Diretrizes e Bases (LEI Nº 9.394/96), art. 26, parágrafo 1, determina que: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Ainda para além das treze divisões apresentadas no exemplo acima, se enfrenta dentro de cada um dos componentes as subdivisões em novas ramificações (mat.1 e mat. 2, etc.), podendo-se constatar normalmente a existência de 18 a 20 disciplinas diferentes durante um mesmo semestre, caso corriqueiro nas escolas de formação de nível técnico como os CEFETs. Não obstante o fato de que o trabalho educativo e/ou instrumental desenvolvido nas escolas necessite da progressiva formação de uma atenção conceitual mediada pela linguagem lógica, pode-se perceber a carência de iniciativas exclusivamente voltadas para tal fim -abordagens diretas aos problemas das técnicas de estudo e aprendizagem- , mesmo que esse tipo de conhecimento seja a pedra angular de praticamente todas as disciplinas. A atenção é uma condição básica e imprescindível do trabalho educativo e do processo de aprendizagem, sendo impossível desenvolver qualquer atividade de ensino-aprendizagem num espaço coletivo sem que as devidas atenções estejam voltadas para aquilo que se apresenta como questão de interesse. Ainda assim, não há na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) qualquer menção à questão da prática educativa voltada para a formação da atenção. Se por um lado o Sistema Educacional adota como diretriz a promoção das diversas linguagens como meio para uma formação multilateralizada, em que constam as linguagens matemáticas puras e aplicadas, a aprendizagem das línguas portuguesa e estrangeiras, além das diferentes linguagens corporais trabalhadas via educação física e teatro, por outro lado a apreensão crítica de tais linguagens em sua potencialidade como hábito formativo, como exercício constante e autônomo para a emancipação do sujeito-aprendiz, fica comprometida exatamente pela ausência de práticas voltadas diretamente para a análise consciente da situação de vida de cada um, exercício que ocorre, por sua vez, nos momentos de desvio da normalidade onde o aluno é encaminhado para o orientador ou para o psicólogo escolar. Dessa maneira, somente de forma tangencial se propõe a instituição escolar abordar a realidade existencial de cada aluno, trabalhando na hipótese de que, ao entrar em contato com o discurso científico dos livros e dos professores acerca da realidade natural, histórica e social, o estudante, no desenrolar das obrigações do ano letivo, consegue desenvolver respostas à altura de suas necessidades existenciais para consigo mesmo e para com o outro. Tal processo de escolarização, baseado num currículo pré-estabelecido pelo acordo entre as instâncias normativas nacionais, estaduais e locais, influenciadas ainda pelo lobby empresarial, se desenrola, dentro das condições de normalidade estatística previstas

pela legislação educacional, de forma impessoal, tolhendo a abertura para o saber que se dá a partir do diálogo, do espanto com o mundo e a elaboração espiritual que daí decorre.

Não são recentes as críticas ao modelo de escola governado pelas exigências do estado-mercado (cf. Polêmica Dewey x Bobbit em Tomás Tadeu)¹⁶⁷, nem tampouco as respostas organizadas pelos intelectuais da educação a tal modelo¹⁶⁸. O que, no entanto, a contradições agônicas entre os porta-vozes da mercantilização da educação, os ditos modelos construtivistas de educação, as redes confessionais de educação da elite e os defensores da escola pública politécnica revelam, é, no fundo, a adoção unívoca do modelo programático seriado e impessoal. A ausência, nas quatro instâncias, de um esforço que proporcione a abertura para o diálogo existencial autêntico entre educando e educador¹⁶⁹, diálogo que

¹⁶⁷ “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. [...] A orientação dada por Bobbit iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ela iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbit, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra ‘currículo no título’, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. **Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.**” (DA SILVA, 2005, p. 23, grifo do autor)

¹⁶⁸ “No final de 1980, o Ministério da Educação (MEC) realizou um convênio com a Faculdade de Educação da Unicamp, desenvolvendo um projeto para a implementação do PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, programa este idealizado por Mantovani de Assis. Tratava-se de um curso que trazia aos participantes uma fundamentação teórica e orientações práticas acerca da teoria construtivista piagetiana.[...] Tal programa espalhou-se nacionalmente desde sua implementação, sendo inicialmente desenvolvido em dezoito estados brasileiros, assim como em parceria com as Secretarias de Educação de vinte e cinco municípios do Estado de São Paulo e oito do Estado de Minas Gerais. Ao longo de pouco tempo, também foi implantado em oito escolas particulares nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Devido ao visível sucesso dos resultados obtidos, o MEC decidiu expandi-lo a outras unidades escolares de diversos estados: Alagoas, Amazonas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Sergipe. Ao todo, desde sua implementação até o ano de 2006, foram mais de sete mil professores capacitados pelo programa (CAMARGO DE ASSIS, 2007).” (WREGGE, M. 2012)

¹⁶⁹ Sobre a relação da apropriação de tal linguagem por parte do aprendiz: “Para falar a linguagem da tradição grega, o mundo natural só se torna significante quando passa a constituir o objeto de uma *diacrisis*, de um recorte que assegura o triunfo do “limite” (*peras*) sobre o caos sem delimitação (*apeiron*): a escola fornece o princípio desta ordenação e ensina a arte de operá-la. O gosto não passa da arte de estabelecer diferenças, entre o cozido e o cru, entre o insípido e o saboroso, mas também entre o estilo clássico e o estilo barroco, entre o modo maior e o modo menor. Quando faltam tanto esse **princípio divisório como a arte de aplicá-lo** comunicada pela escola, o mundo cultural reduz-se a um caos sem delimitações nem diferenças. Por exemplo, os visitantes de museus desprovidos deste **arsenal de palavras e categorias** que permitem nomear as diferenças e apreendê-las ao nomeá-las – nomes próprios de pintores célebres que operam enquanto categorias genéricas, conceitos que designam uma época, uma escola, um “período” ou um estilo e que autorizam as aproximações (ou paralelos) ou as oposições – estão fadados à diversidade monótona de sensações desprovidas de sentido: ‘Quando não se sabe nada de nada’, diz um operário de Dreux, **‘não se consegue ver muito bem... Acho tudo parecido, é um quadro bonito, é uma bela pintura, mas não se consegue ver muito bem.’** E um outro operário, de Lille, observa: ‘Para alguém que queira interessar-se, é difícil. Só enxerga pinturas, datas. Para se poder fazer as diferenças falta um guia, se não fica tudo igual’.” (BOURDIEU, 2007, p. 213-214. grifo do autor)

possibilita a realização do trabalho de formação propriamente espiritual do aluno a partir de diferentes práticas do cuidado de si e do pensamento crítico, indica, sobretudo, que os meios pelos quais os educandos terão para reflexionar metodicamente sobre seus próprios destinos são tratados como coisas de importância secundária. Em meio ao emaranhado de materiais didáticos, disciplinas, tecnologias e instrutores proporcionados pela escola e pela família, depara-se com a selva dos símbolos o aprendiz que, não obstante as investidas da disciplinarização escolar incidindo sobre sua linguagem corporal e falada, constrói diariamente sua visão de mundo e de si apoiado na informalidade de sua linguagem existencial.

A formação espiritual do aprendiz contemporâneo está, então, confiada à selva fragmentada dos símbolos, da imagem e da tecnologia. Sua leitura de mundo é marcada com a interdição pelas formas simbólicas governadas pela propaganda do capital e do Estado, ainda que possa se valer, em medida maior ou menor, da linguagem-técnica que coordena o processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho e, também, ainda que em menor grau, para a reflexão livre. O que, no entanto, ficará confiado à sorte, é a inércia espiritual que governa a vida do cidadão dócil, até que possivelmente os prejuízos provocados por tal desleixo conduzam o espírito à inquietação crítica. Tal diagnóstico é corroborado pela evidência do consumo epidêmico de ansiolíticos, antidepressivos e estimulantes em nossa sociedade.

3. Logos, Physis e a formação do espírito

Os riscos que a existência fragmentária, heteronômica e contraditória apresenta constituem o motivo essencial pelo qual as escolas de filosofia ética¹⁷⁰ desenvolveram suas respectivas doutrinas. A esse respeito, Sócrates diz na Apologia de Platão (PLATO, 1966, p. 145, tradução minha): “Para um homem bom, nenhum mal é possível, esteja ele vivo ou morto”¹⁷¹. Indicada nessa frase está não só a característica da ação virtuosa empregada pelo

¹⁷⁰ Segundo Hadot, entretanto, a distinção entre filosofia como modo de vida e filosofia como criação de sistemas linguísticos explicativos só se configura como fenômeno moderno, sendo a filosofia antiga fundamentalmente um modo de viver que se dá a partir da conversão do indivíduo a uma determinada **escola**;

¹⁷¹ “But you also, judges, must regard death hopefully and must bear in mind this one truth, that no evil can come to a good man either in life or after death, and God does not neglect him.”

sábio, aquele que é fluente na linguagem dos seres com os quais interage e é inclinado por um ethos reflexivo a realizar ações justas, como também a sua pretensão à impassividade ou invulnerabilidade, ou seja, sua sabedoria numa arte de viver. Tomando também como exemplo a doutrina Estóica, a boa vida é aquela que se vive de acordo com a Razão ou Logos universal, que se articula através do pensamento e do discurso humanos. Esse é o mesmo Logos que constitui um conjunto de sentidos moventes, uma cadeia infinita de causalidades múltiplas segundo a qual o universo se move. Acerca dessa afirmação Pierre Hadot comenta:

Nesse período (Antiguidade), a instrução em filosofia consistia acima de tudo em treinamento para discussões e argumentação, e, conseqüentemente, em exercícios dialéticos. Aqui, novamente, nós encontramos um logos: dessa vez é o discurso humano, mas um (discurso) que é racional e justo, posto que imita aquele logos que mantém o universo em ordem.

e ainda:

É essa unidade de um único logos, ou Razão, que permeia todas as coisas. Nas palavras de Émile Bréhier: É uma só razão, singular, que, em dialética, conecta proposições conseqüentes às suas antecedentes; que, na natureza, conecta todas as causas; e que, na conduta humana, estabelece a perfeita concórdia entre os atos. É impossível que um bom homem não seja um físico e um dialético; é impossível que a racionalidade seja exercida de forma separada nessas três áreas (Física, Lógica, Ética); é completamente impossível perceber a razão inerente ao curso dos eventos no universo sem, ao mesmo tempo, perceber a razão inerente ao próprio comportamento do indivíduo (HADOT, 1998, p. 74, tradução minha).

Assim, nossa atenção possibilita o processo que tensiona um estado isomórfico da verdade entre as formas da realidade percebida e a forma espiritual da ideia, assumidas no reconhecimento humano do mundo, sem que haja, é necessário notar, uma perfeita relação de identidade entre o ente e a organização perceptiva na ideia. A figuração da verdade como caminho para a ação ética, ainda hoje um parâmetro basilar no julgamento moral e na historiografia, ancorado no conceito de provas e indícios, depende, antes de mais nada, do sutil exercício da atenção que colhe o fenômeno-outro, a compostura do olhar que não interfere e sim contempla. Por outro lado, o desenvolvimento de uma linguagem filosófica, lastreada na interação com a morfologia que nos chega a partir da gramatização ontológica da linguagem e da percepção -a classificação do mundo em substâncias, ações e qualidades-

e na sintatização funcional dos termos entre sujeitos e objetos, ativos e passivos, se moveria então no sentido da fisiologização de nossa experiência, do esforço de, partindo do reconhecimento do acolhimento atencional dos fenômenos pelas portas dos sentidos e do pensamento, construir a reflexão própria de nossa capacidade de discernir as inflexões formais do mundo a partir do refinamento de nossa faculdade estética, produzindo estesia como afeto fundante da realidade movente, assim como verdade sobre si e para si. Como entende Kierkegaard, nossas verdades são os afetos que nos movem principalmente¹⁷².

O agir atencioso não é só uma postura epistemológica como também ética e estética. O diálogo autêntico entre educador e educando é a porta de entrada para a elaboração da experiência de cada um, onde se tornam possíveis a troca e a comparação, a rememoração e o prever, como atividades fundamentais para a formação dos afetos e do senso de orientação num mundo complexo. É a partir do diálogo sobre a própria vida - sobre as expectativas de futuro diante das condições do presente e das reminiscências do passado - que se pode começar a caminhar no sentido de uma autonomia existencial, em que as práticas dos Exercícios Espirituais podem figurar como trabalho constante dos afetos e de produção de sentidos. Nesse intuito, o próprio diálogo é considerado uma forma de ascese ou Exercício Espiritual, tal como no Alcebiades ou no Banquete de Platão, pois figura como suporte linguístico para a contemplação, definindo conceitos e estabelecendo a lógica regente entre os fenômenos, que, assim organizados, podem ser contemplados de forma precisa e vívida pelo olho do espírito. Para além dos diálogos, a prece poética, forma de culto à uma determinada divindade ou parte do universo que, desde Eurípedes no clássico *As Bacantes*, passando pelos católicos e os poetas modernos, encontramos em nossa cultura falada e escrita, e que, embora em diferentes formatos, exercem a função de trazer diante da imaginação, invocar e colocar em evidência uma beleza do mundo, assim como evidenciar desafios que o caos experimentado propõe. A meditação silenciosa, terceira e última forma de exercício espiritual que gostaria de destacar, nos retira do fluxo do discurso e põe em contato com a experiência física de se estar radicalmente no corpo, apontando para os afetos

¹⁷² “Em todas as suas obras Kierkegaard se opõe, radicalmente, ao modo pelo qual a filosofia moderna se estrutura. Nela, a verdade constitui-se na subjetividade egóica, fundamento de toda objetividade, a partir da inversão da noção tradicional de adequação. Não é mais o sujeito que se adequa ao objeto, mas o objeto que precisa, desde o princípio, se adequar ao modo de conhecimento do sujeito. Para Kierkegaard algo foi esquecido na modernidade, o caráter sensível da existência, ou seja, a presença viva do existente nesse processo, tornando impossível tal adequação” (FEIJOO; PROTASIO, 2011, p. 74).

corporais como forma de linguagem que traduzem nossa conexão com o mundo e com nossa memória. A experiência catártica do silêncio meditativo, fruto da atenção concentrada nas sensações do corpo, devolve ao exercitante um estado afetivo harmônico, o afastando da repetição acomodatória do olhar e restaurando um vigor de tudo que acontece quando realmente prestamos atenção naquilo que se apresenta.

4. Considerações Finais

A prática de um agir atencioso devém de um saber fazer que relaciona em si a totalidade da existência daquele que o emprega. Na condição de pré-requisito para o processo de formação escolar ou acadêmico, figura como a minúcia necessária diante do texto que nos propõe uma experiência, realizada efetivamente ou não através de um esforço de seguir de perto o pensamento e as visões de outrem, traduzidos em palavra e imagem. Figura também como a escuta dedicada do outro, seja esse a professora ou professor, o amigo ou amiga, os dois ao mesmo tempo. Essa compleição que aceita a abertura, que não perde o viço diante da plêiade das mazelas da vida humana, se até ao esforço do diálogo, ao esforço das correspondências afetuosas e sinceras. As relações que tornam possível a construção de conhecimentos e saberes, como é o caso na academia, longe das ilusões da objetividade positivista e da pretensa univocidade da ciência, estão eivadas de afetos, de memórias e entonações que os signos carregam consigo historicamente e que nos possibilitam ter algum acesso ao que convencionamos como verdadeiro. Assim nos lembra Pierre Hadot acerca da figura de um Sócrates educador:

Como um infatigável moscardo, Sócrates importunava seus interlocutores com questões que colocavam *eles mesmos* em questão, forçando-os a prestarem atenção e a cuidarem de si mesmos.

‘meu bom amigo, você é um ateniense e pertence à melhor e mais famosa cidade no mundo pela sua sabedoria e força. Você não se envergonha de dar tanta atenção à aquisição de dinheiro, o tanto quanto possível, e, similarmente, à reputação e à honra, enquanto não dá nenhuma atenção ou pensamento à verdade (*aletheia*), à prudência (*phronesis*) ou à perfeição de seu espírito (*psyche*)?’ (HADOT, 1995, p. 89, tradução minha).

Agora, como outrora, o momento clama. Precisamos estar atentos e fortes.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Eclea. **A atenção em Simone Weil**. Instituto de Psicologia da USP. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- COSTA, Alexandre. **Quatro ensaios sobre música e filosofia**. São Paulo: Editora Coruja, 2013.
- FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de e PROTASIO, Myriam Moreira. **Análise existencial: uma psicologia de inspiração kierkegaardiana**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. 63(3), 72-98. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HADOT, Pierre. **Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to Foucault**. Oxford. Blackwell Publishers. 1995.
- HADOT, Pierre. **The inner Citadel**. Harvard University Press. 1998.
- HADOT, Pierre. **Exercices spirituels**. In: École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. Annuaire. Tome 84. 1974. p. 25-70.
- HAN, Byung-Chul. **La sociedade del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012, p. 35-36.
- LANGOUËT, Gabriel. **A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil**. UFSC. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LORENZ, Konrad. **The foundations of ethology**. Nova Iorque. Springer Science. 1981.
- ORTEGA, F. et al. **Ritalin in Brazil: production, discourse and practices**. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.14, n.34, p. 499-510, jul./set. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300003.
- PLATO. **Plato in Twelve Volumes**. Vol. 1. Tradução de Harold North. Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1966. Disponível em <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0170%3Atext%3DApoll.%3Asection%3D41d>.
- SIMMEL, Georg. **A Metrópole e a Vida Mental**. In: O fenômeno urbano. VELHO, O. G. (Org.). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WEIL, Simone. **La condition ouvrière**. Paris : Les Éditions Gallimard, 1951, 375 p. Collection idées, no 52.
- WREGE, Mariana Guimarães. **Escolas democráticas: um olhar construtivista**. Campinas. 2012.
- SHIROMA, Eneida. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

VALENTE, Jonas. **Fake news sobre candidatos inundam redes sociais em período eleitoral**. EBC. Agosto, 2018. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-dia-da-eleicao-fake-news-sobre-candidatos-inundam-redes-sociais>.

WU, Tim. **The attention merchants**. Atlantic Books. 2017.

Data do envio: 19/09/2019

Data do aceite :06/05/2020.