



RevistAleph

Vinculada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFF

Ano 2020

Nº 35 -

ISSN 1807-6211

Caminhos para a inclusão:

T A I N E E H N S B I H L O C P F C P E
T N E M C T I S E Y S O N S R R N T A I
A A T D I G E P P L I Y W G A H E S U T
M A R F T L I C I L E D U S E I E H B S
A E O Y O V L K N O A L H R E C A C I E
P N C O I L R I N O V A Ç Õ E S D E N L
O D E I O R L C T S L T P A T N E H D O
E T T A A N E O H E C O O K E E O E R I
E O A C E F M T T T C V G A I F N N N R
P T A R I E O E A T D N E I R E T E O T
T A M I T T E T D H R C O G A A I O C O
P N S N I R S G T U E O H L M F A G D U
N I N T E R C U L T U R A L I D A D E L
R B L S Y R B R A X O U O W M G S T D N



Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n.

Bloco D - Faculdade de Educação - Sala 536

Telefone: 55 (21) 2629-2706 E-mail: aleph.ese@id.uff.br

Instagram: @revistaleph

Facebook: <https://www.facebook.com/revistaleph/>

Descrição da capa

Capa com fundo amarelo intenso e letras em azul escuro, no canto esquerdo o logo da revista com o ano 2020 e o número 35 da edição

Ao lado do logo, centralizado, o nome do periódico: REVISTALEPH, em letras grandes.

Sob o nome, em letras menores a frase: Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF

Mais abaixo o ISSN: 1807 6211.

Abaixo, parte do título do dossiê da publicação centralizado: Caminhos para a Inclusão.

O restante do título encontra-se em um grande quadrado azul escuro que toma boa parte da capa, preenchido por letras brancas enfileiradas e dispostas de forma aleatória.

Destacadas em vermelho, estão as palavras do restante do título:

Tecnologia, em diagonal

Inovações, cruzando a palavra tecnologia na interseção com a letra o

Interculturalidade na penúltima série de letras.

Abaixo do quadrado azul, no fundo amarelo, em letras azuis, centralizado, está o endereço:

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n

Bloco D - Faculdade de Educação - sala 536.

Telefone: 55(21) 26202706 E-mail:aleph.ese@id.uff.br

Instagram: @revistaleph

Facebook: <https://www.facebook.com/revistaleph>

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

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

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

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

Modo de acesso: World Wide Web.

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

ISSN: 1807-6211

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

CDD 370

COMISSÃO EDITORIAL

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

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Cecília Maria Bouças Coimbra, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. 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 DO Nº 35

Docentes

Andrea Serpa Albuquerque (UFF)
 Dagmar Mello (UFF)
 Érika Souza Leme (UFF)
 Mariana Lima Vilela (UFF)
 Nazareth Salutto (UFF)
 Rejany dos S. Dominick (UFF)
 Walcéa Barreto Alves (UFF)

Bolsistas

Franciane Carvalho de Mello - Pedagogia - Bolsa de Licenciatura
 Maria Paula Gonzaga Magalhães - Pedagogia - Bolsa de Extensão
 Nárgela da Costa Pereira - Pedagogia - Desenvolvimento Acadêmico
 Viviane Petrucio Fonseca - Pedagogia - Voluntária

CAPA

Idealização – Equipe Aleph

Produção Gráfica – Maria Paula Gonzaga Magalhães, Nárgela da Costa Pereira e Franciane Carvalho de Mello, editado pelo CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)

Fonte da imagem - produção autoral do grupo

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESTRANGEIRA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

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 suprimir 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 EM PORTUGUÊS, INGLÊS, DEMAIS LÍNGUAS E DAS NORMAS DA ABNT

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

Avaliadores

Abdeljalil Akkari - Université de Genève
 Adriana Campani - Univ. Estadual Vale do Acaraú
 Adriane Matos de Araújo - UERJ
 Adrienne Ogêda Guedes - UNIRIO
 Aimi Tanikawa de Oliveira - FME/Niterói
 Allan Damasceno - UFRuralRJ
 Ana Regina Campello - INES
 Annabelle Loivos Considera - UFRJ
 Angela Simone de M. Esteves - SEEDUC
 Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez - UERJ
 Carla Sena dos Santos Pinto - FME- Niterói
 Carlos Alberto L. de Almeida - UNESA
 Carlos Samuel Rossi - UNESP
 Christina Holmes Brazil - UNIABEU
 Clarissa Bastos Craveiro - IEAR/UFF
 Claudia Pimentel - INES
 Cláudio Alves Furtado - UFBA
 Cristiane Gonçalves de Souza - FME/Niterói
 Cristina Laclette Porto - CIESPI/PUC-RJ
 Daniela de Carvalho Marçal - PUC-RJ
 Dagmar Mello e Silva - UFF
 Débora Schardosin Ferreira - SME/POA-RS
 Diego Carlos Pereira - UNESP
 Eliana Marques Zanata - UNESP
 Erika Souza Leme - UFF
 Eugenia da Luz Silva Foster - UNIFAP
 Fernanda Ferreira Montes - UFF
 Francisco V. Ferreira da Costa - IFBA
 Guilherme Cruz de Mendonça - IFRJ
 Hustana Maria Vargas - UFF
 Isabel M. da C. Lousada - Univ. Nova de Lisboa
 Jânio Jorge Vieira de Abreu - UESPI
 Jonathan Fernandes de Aguiar - UFRJ
 Kátia Regina Xavier da Silva - CPII - RJ
 Kátiuscia Cristina Vargas Antunes - UFJF
 Leandro Marlon B. Assis - SEEDUC/RJ
 Liana Garcia Castro - UFRJ
 Lindiane F. do Nascimento - IBC
 Ludmilla Veiga Franco - UFF

Maíra Gonçalves Lacerda - PUCRJ
 Manuel Gustavo Ribeiro - UFF
 Márcia Denise Pletsch - UFRuralRJ
 Marcia Guerra Pereira - IFRJ
 Marcia Maria e Silva - UFF
 Maria Luiza Fulin Bampi - UERJ
 Maria Nazareth Salutto - UFF
 Marília Etienne Arreguy - UFF
 Mario Jose Missaglia Junior - INES
 Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
 Marta Cardoso Guedes - CPII - RJ
 Maura Ventura Chinelli - UFF
 Maurício Rocha Cruz - INES
 Michele Pereira de S. da Fonseca - UFRJ
 Mônica Pereira dos Santos - UFRJ
 Mylene Cristina Santiago - UFJF
 Nelma Alves Marques Pintor - UNESA
 Neuza Rejane Wille Lima - UFF
 Nicanor Rebolledo Recendiz - UPN - México
 Núbia Santos- PUC-RJ
 Osilene Maria Sá e Silva da Cruz - INES
 Rejane M. G. da Silva - Univ. Est. I Vale do Acaraú
 Rejany dos S. Dominick - UFF
 Renata Codeço Dias - UFF
 Renato Pontes Costa - PUC-RJ
 Ricardo Marciano dos Santos - FAETEC-RJ
 Rita de Cássia Oliveira e Silva - UFRJ
 Rosana Deise Oliveira Silva - UFSCAR
 Rosane Karl Ramos - SME/ Petrópolis
 Ruth M. Mariani Braz - IFR/Ji-Paraná
 Salete de Fátima Noro Cordeiro - UFBA
 Sandra Cristina Moraes de Souza - UFPB
 Simone Berle - Coluni/UFF
 Talita Vidal Pereira - UERJ/FEBF
 Tathianna Prado Dawes - UFF
 Tatiana Bezerra Fagundes - SME/Rio de Janeiro
 Vanessa Santana Caetano - SME/Rio de Janeiro
 Walcea Barreto Alves - UFF

APOIOS



UEPB



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



Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação



Pró-Reitoria de Graduação



PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Faculdade de Educação
Universidade Federal Fluminense



Divisão de
prática
discente



SUPERINTENDÊNCIA DE
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO



Labestrads
UFF



UFRJ

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|-----|
| EXPEDIENTE | I |
| DIRETRIZES PARA AUTORES | II |
| AVALIADORES | III |
| APOIOS | IV |
| SUMÁRIO | IV |

Editorial

| | |
|---|---|
| INTERLOCUÇÕES DE RESISTÊNCIA E RE-HUMANIZADORAS | 2 |
| Andrea Serpa Albuquerque, Dagmar Mello e Silva, Érika Souza Leme, Mariana Lima Vilela, Nazareth Salutto, Rejany dos S. Dominick, Walcéa Barreto Alves | |

Autores Convidados

| | |
|---|----|
| CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS E INFÂNCIAS: UM CONVITE À COLETIVIDADE | 7 |
| Perseu Silva | |
| QUANDO ME PERCEBI PROFESSORA: IDENTIDADE, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS | 27 |
| Mônica dos Santos Toledo | |
| ARTE HUMANA - HUMANA ARTE | 48 |
| Schirley P. França | |
| ENTRE LIMIARES E FRONTEIRAS: O FAZER PEDAGÓGICO EM MUSEUS | 58 |
| Patrícia Braga do Desterro | |



Dossiê Temático

| | |
|--|-----|
| LA TRADICIÓN XHITA Y PEDAGOGÍA TRANSCULTURAL EN PERSPECTIVA Olga Martinez Archundia, Nicanor Rebolledo Recendiz e Gloria Ornelas Tavarez | 78 |
| LA ENSEÑANZA SUPERIOR NO APRENDE. UNA ESTRATEGIA PARA HACER UNIVERSAL A LA UNIVERSIDAD. Alicia Fernanda Sagüés Silva | 107 |
| INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE: O SABER DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA Adriana Campani, Navilta Veras do Nascimento, Rejane Maria Gomes da Silva | 125 |
| A TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO À DISTÂNCIA EM MEIO AO COVID-19 Sandra Cristina Morais de Souza, Jessiane Dayane Soares da Silva e Mariana de Araújo Cabral | 144 |
| ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS DE PESQUISA Izane Flexa, Carolline Septimio Septimio Limeira | 161 |
| INGRESSO DE SURDOS ATRAVÉS DAS COTAS NO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Cristiana de Barcellos Passinato | 182 |
| PROFESSORA OUVINTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Claudia Pimentel, Keissy Sibelly Morais Limite, Vivian Buenaga | 200 |
| TURISMO ACESSÍVEL EM PORTO ALEGRE: MATERIAL INFORMATIVO EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA Jeruza Santos Nobre, Kamila Lemes Soares, Eduardo Cardoso | 219 |
| EM NOME DO OUTRO: REFLEXÕES SOBRE AS IDEIAS DE SKLIAR Simone Maia Guerra | 238 |
| CAMINHOS LEGISLATIVOS E EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PERCORRIDOS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu | 253 |



Experiências Instituintes

| | |
|---|-----|
| ESCOLA-UNIVERSIDADE: NARRATIVAS, FAZERES DOCENTES QUE APROXIMAM UNIVERSIDADE, ESCOLA E PROFESSOR – POR FORMAÇÕES HORIZONTAIS Jonathan Aguiar | 273 |
| POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR COM AS CRIANÇAS Bruno Muniz Figueiredo Costa | 291 |
| REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO SOCIAL NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS IFRJ-NITERÓI Ligia Scarpa Bensadon | 307 |

Pulsações e Questões Contemporâneas

| | |
|--|-----|
| FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO Jaqueline Luzia da Silva | 330 |
| CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO Carolina Dutra, Marina Sodré | 348 |

Homenagem

| | |
|--|-----|
| AO MEU AMADO MESTRE: PROFESSOR DOUTOR JORGE NAJJAR Leonardo Dias da Fonseca | 360 |
| AO MEU MESTRE PROFESSOR JORGE NAJJAR Solange Santiago Ferreira | 364 |
| MEU MESTRE E EU Marcelo Mocarzel | 366 |





INTERLOCUÇÕES DE RESISTÊNCIA HUMANIZADORAS

Dagmar Mello e Silva,
Erika Souza Leme,
Nazareth Salutto,
Rejany dos S. Dominick,
Walcéa Barreto Alves

Damos início a essa conversa buscando, no passado, elementos para apresentarmos a proposta do presente dossiê: ***Caminhos para a inclusão: tecnologia, inovação e interculturalidade***. Como ponto de partida para a apresentação deste novo número, elegemos o ano de 1968, por ter sido um tempo da história atravessado por três eventos que nos ajudam a pensar os desdobramentos nas lutas e resistências políticas do presente, para uma sociedade inclusiva. Esse retorno ao passado nos remete ao ***Maio de 1968*** na França, a ***Primavera de Praga*** e ao ***A15*** - Ato Institucional número V - decretado pela Ditadura Militar Brasileira.

Estes marcos históricos nos soam como alegorias que cumprem um importante papel político e pedagógico no presente, pois muitas das práticas e demandas sociais daquele tempo remoto, ainda reverberam nos dias atuais. Basta abrirmos nossas escutas para as “palavras de ordem” que a juventude dos anos 60, levaram para as ruas - ***“Faça amor e repita!”***, ***“Viver sem tempos mortos!”***, ***“amai-vos uns sobre os outros”*** – esta última fazendo alusão a processos moralizantes, que vão ao encontro de ideais dogmáticos colonizadores, que tentam oprimir e excluir aqueles que não se submetem a seus princípios fundamentalistas.

O leitor pode se perguntar o que essas palavras proferidas há tanto tempo, teriam em comum com a proposta do dossiê dessa revista e te responderemos dizendo que, em tempos de pulsões de morte e das investidas necropolíticas dos nossos governos, evocar a presença de *Eros*, nunca foi tão necessário para a afirmação da vida.

Enquanto o A15 representou um dos lados mais sombrios do fascismo, aquele que nega a diferença, desprezando as múltiplas formas de existência em suas livres expressões, o Maio de 68 e a Primavera de Praga podem simbolizar que sempre é tempo de reinventar a política e, por conseguinte, a vida. Se em 1968 o mundo assistia uma revolução dos costumes, o levante das minorias oprimidas e o direito à livre expressão - ***“é proibido proibir”*** -, aqui no Brasil, era dado o mais duro golpe que um povo poderia sofrer; a destituição do direito de poder lutar para ter direitos garantidos! Trazer à cena esses movimentos é um modo de colocar no centro do debate político as questões cotidianas que atravessam as instituições, confirmando as Teses Históricas de Walter Benjamin para quem o passado não é algo concluído. O retorno ao passado é revolucionário na medida que abre caminhos para nos libertar dos grilhões do presente.

No que se refere à Educação, compreendê-los como alegorias, imagens dialéticas entre passado, presente e futuro, tal qual Benjamin nos convida a pensar,

quais caminhos desejamos seguir para alcançar aquilo que chamamos de inclusão. Caminhos que se contraponham aos cartéis econômicos que desejam privatizar a Educação pública com o apoio de organismos do Estado, cujos tentáculos se estendem para outros setores sociais, privatizando o espaço público.

Se ora trazemos o passado à memória, é porque acreditamos que ele nos ajuda a criar outros enfrentamentos para as ameaças tecnocráticas que estão a serviço do capital e de uma cultura tecnológica distante da alteridade, uma cultura que enxerga apenas os cruzamentos de algoritmos. As questões aqui postas, dizem respeito a formas de criação e recriação de modos instituintes para pensar sentidos desterritorializados para palavras como **inclusão, tecnologia, inovação e interculturalidade**.

Quando terminamos de organizar o volume, percebemos que os autores propuseram a criação de fendas, brechas de luzes que permitem vislumbrar, mesmo em tempos tenebrosos, que há potenciais transformadores. Faróis que podem nos ajudar como guias para um mundo em que ser diferente é inerente a vida, as nossas maneiras de existir e de nos recriarmos como humanidade.

Desta vez a **sessão autores convidados**, cuja organização contou com a participação das professoras Dr^a Mariana Lima Vilela e Dr^a Andrea Serpa, abriu espaço para a multiplicidade de pensamentos que se articularam em dois eixos de discussão: “A escola como espaço de formação docente” e “Educação e formação em diversas dimensões institucionais e culturais”. Os quatro artigos são desdobramentos da interlocução construída, em 2019, no contexto do componente curricular Pesquisa e Prática Educativa I (PPE I), do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF. Período em que foram realizados encontros sobre experiências pedagógicas onde se inaugurou uma imersão direta de graduandas e graduandos no campo de atuação profissional, buscando articular o estágio em sua dimensão integradora, a fim de mobilizar a discussão sobre questões pertinentes ao processo formativo. Nos textos são apresentadas as contribuições e abordagens trazidas pelos autores e autoras que expressam elementos fundamentais tecidos de práxis educativa, nas dimensões da formação humana, do sensível e dos afetos. Vozes que tornam audíveis aspectos intrínsecos ao papel do educador.

A seguir apresentamos aspectos dos percursos escolhidos pelos autores e autoras convidados que se lançaram no mar de reflexões, enredados por práticas que rompem com o estabelecido. Nos “Contextos de Formação Docente, Práticas Pedagógicas Cotidianas e Infâncias: um convite à coletividade”, *Perseu Silva* traz as narrativas do seu processo de formação para construir uma conversa na qual a educação democrática é reconhecida como prática necessária para a ruptura das estruturas de poder que nas escolas se reproduzem.

Ao assumir-se professora, *Mônica dos Santos Toledo* discute a formação de professores em diálogo com os princípios teóricos-metodológicos da *biografia narrativa*. Ela pensa sobre os processos investigativos e colaborativos de formação, considerando a relação entre universidade e escola básica. Em “Arte Humana - Humana Arte” *Schirley P. França* nos conta sobre os percursos de uma brincante que, atuando

na Trupe Familiar Carroça de Mamulengos, percorre a multidiversidade de aprendizados, vivenciados nas itinerâncias do grupo pelo Brasil. *Patrícia Braga do Desterro* vai se situar entre os limiares e fronteiras do fazer pedagógico em museus para pensar tais espaços numa perspectiva de formação do(a) pedagogo(a) para além das fronteiras da escola.

Atendendo ao convite para pensar o tema proposto por nosso *dossiê* temos oito artigos que entrelaçam culturas pré-hispânicas, o momento de pandemia, as tecnologias e a acessibilidade em um mundo excludente.

Olga Martinez Archundia, Nicanor Rebolledo Recendiz e Glória Ornelas Tavares analisam um ritual de origem pré-hispânica, que constrói a identidade cultural de uma comunidade através de estratégias de convivência social, fornecendo modelos de vida ecologicamente amigáveis, além de valores essenciais na formação das pessoas e, portanto, Educa. *Alicia Fernanda Sagüés Silva*, também aceitou nossa convocação e nos estimula a pensar como os conteúdos estudados na Universidade são produzidos sem dialogar com os conhecimentos oriundos dos Povos Originários, embora representantes desses grupos frequentem os espaços acadêmicos, principalmente na forma de alunos incluídos por propostas progressistas.

A inovação pedagógica na docência universitária e o ensino remoto emergencial como um processo educativo de tensionamento, desequilíbrio, conflito e ruptura com as formas existentes de exclusão e homogeneização cultural, foi o percurso escolhido pelas professoras *Adriana Campani, Navilta Veras do Nascimento e Rejane Maria Gomes da Silva*, para atenderem ao chamado do *dossiê*. Por um caminho muito próximo do anterior, *Sandra Cristina Morais de Souza* procurou problematizar a transição do ensino presencial para o ensino remoto à distância em meio ao COVID-19.

Izane Flexa e Carolline Septimio Limeira atenderam ao nosso chamado partindo do tema sobre o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Transitando por vias muito próximas, *Cristiana de Barcellos Passinato* optou por discutir os possíveis embates ocorridos e soluções geradas para o ingresso e permanência de surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na luta pela inclusão de pessoas com deficiência na escola, as professoras *Claudia Pimentel, Keissy Sibelly Morais Limite e Vivian Buenaga* destacam a importância da construção de materiais didáticos que favoreçam a experiência visual das crianças surdas e o turismo acessível em Porto Alegre, mediado por material informativo em comunicação aumentativa e alternativa, foi a proposta inovadora que *Jeruza Santos Nobre, Kamila Lemes Soares e Eduardo Cardoso*, apresentaram, com vistas a promover o acesso a diferentes públicos viajantes.

“Há tempos, Carlos Skliar vem se dedicando às questões da inclusão, da alteridade, da mesmidade, do outro”, foi por isso que *Simone Maia Guerra* se propôs a discutir algumas ideias do autor como “um convite àqueles que, de alguma forma, sentem-se afetados pela inclusão”. Finalizamos nosso *dossiê* com o texto de *Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu*, que realizou uma pesquisa sobre a (in) visibilidade das

peças com deficiência, expondo os principais documentos que regem a educação especial no Brasil.

Dando prosseguimento aos percursos desse número, chegamos à sessão **Experiências Instituintes**, na qual o artigo Escola-Universidade: narrativas, fazeres docentes aproxima Universidade, Escola e Professor – Por Formações Horizontais, de *Jonathan Aguiar*, apresenta sua percepção de como os professores formadores compartilham suas experiências, reflexões e teorizações sobre alfabetização, no polo de Itaperuna/RJ, em aproximação com a universidade. Por sua vez, *Bruno Muniz Figueiredo Costa*, cartografa vivências escolares em diálogos com as crianças para dar forma a uma geografia escolar com as crianças.

O texto que faz a passagem para a sessão **Pulsações e Questões Contemporâneas** nos instiga a pensar, com as reflexões de *Ligia Scarpa Bensadon* sobre o diálogo social no processo de implantação do Campus IFRJ-Niterói. Chegamos ao texto que debate sobre a formação de educadores para a alfabetização de Jovens e Adultos, em um projeto de extensão experienciado por *Jaqueline Luzia da Silva*. Para encerrar, *Carolina Dutra e Marina Sodré*, tecem considerações psicanalíticas sobre o Projeto de Lei Escola sem Partido, a partir de uma leitura lacaniana.

Fechamos esse número nos solidarizando com aqueles que perderam parentes e entes queridos, para a Pandemia do vírus Sars Cov 2, lamentando que muitas dessas perdas poderiam ter sido evitadas não fosse as orientações descontraídas, conflitivas e até de descaso de políticos e gestores governamentais que se negaram a ouvir as vozes da Ciência para o controle sanitário e atendimento à saúde.

Nos despedimos com nossa homenagem póstuma produzida pelas vozes, escritas e imagens de ex-alunos do professor Jorge Najjar, perda irreparável para a Faculdade de Educação da UFF, e também para a sociedade. Mas com a certeza de que ele estará sempre presente em nossas memórias, como alguém que soube tão bem realizar a tarefa de Ser Mais... Ser Professor.

R B R A X O U O W M G S T D
F M T T H D O A A I F N N N
E H N S B I H L O C P F C P
H I E H Y S O N S R R N T A
C C A C L I Y W G A H E S U
M I T T L E D U S E I E H B
V A U T O R E S R E C A C I
L R A W G A T E T D U D E N
R L C T E N L O K E E O E R
N E O C O N V I D A D O S R
F M T T H D O A A I F N N N
E O E A T D N A R F E T E O
T E T D H R C E O Y A I O C
R S G T U E O H L M F A G D
H N S B T T A A N E E H D I
R B R A X O U O W M G S T D
E H N S B I H L O C P F C P
H I E H Y S O N S R R N T A
R B R A X O U O W M G S T D
E O E A T D N A R F E T E O

CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS E INFÂNCIAS: UM CONVITE À COLETIVIDADE

CONTEXTS OF TEACHER EDUCATION, EVERYDAY PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHILDHOODS: AN INVITATION TO THE COLLECTIVITY

Perseu Silva¹

Resumo

Este texto surge da conversa com estudantes da graduação em Pedagogia da UFF e coloca em discussão os contextos de formação docente, as práticas pedagógicas cotidianas e as infâncias. Para isso, trago narrativas do meu processo de formação, incluindo experiências como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a educação democrática como prática necessária para a ruptura das estruturas de poder que nas escolas se reproduzem.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas cotidianas. Infâncias. Crianças. Escola.

Abstract

This text is created from the conversation with undergraduate students of Pedagogy at UFF and discusses the contexts of teacher education, everyday pedagogical practices and childhoods. For this, I share narratives of my formation process, including experiences as a teacher in the Early Years of Elementary Education, understanding democratic education as a necessary practice for the rupture of the power structures that are reproduced in schools.

Keywords: Teacher education. Every pedagogical practices. Childhoods. Children. School.

¹ Docente do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Mestre em Educação (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Email: perseusilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-779X>.

Para início de conversa

Este texto busca trazer para discussão alguns temas com os quais tenho trabalhado ao longo dos meus processos de formação como docente pesquisador. Nasce do convite para conversar com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, compartilhando *prácticasteorias*² e pensando a profissão. Por isso, trago para a escrita algumas das narrativas que se enredam no meu processo de formação. Narrativas minhas e das crianças. Desta forma, vou propondo uma conversa que começa discutindo a formação; depois, as práticas pedagógicas na escola; e chega nas infâncias. Embora, os assuntos estejam dentro uns dos outros. Esse texto busca lançar pequenas faíscas como possibilidade de insurgências e rupturas nos processos hegemônicos, marcados pela colonialidade, na manutenção das estruturas de poder do capitalismo, do patriarcado e do pensamento eurocêntrico.

Formação

A formação docente é um processo constante, marcado pelo passado e contínuo no presente e no futuro. É um processo que não se encerra, antecedendo a formação acadêmica e continuando após esta. Certa vez, a professora e pesquisadora Regina Leite Garcia disse que tinha o desejo de colocar em seu currículo, dentre outras coisas, as viagens que tinha feito. Falava indicando como as experiências que vivia nesses momentos eram importantes para ser quem ela era³, inclusive, profissionalmente. A fala

² Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, aprendi a necessidade de superar dicotomias impostas pelo modo de se fazer ciência na modernidade. Desta forma, por vezes, escrevo alguns termos juntos e em itálico, indicando sua indissociabilidade. Outros termos aparecerão assim escritos.

³ Regina Leite Garcia (1930-2016) foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). A conversa citada aconteceu em 26 de outubro de 2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mediada pelas professoras Conceição Soares e Nilda Alves, para a produção de um vídeo em homenagem à professora Regina, exibido no recebimento do título de professora emérita da UFF, em fevereiro de 2011. Na época, eu fazia parte da equipe do Laboratório Educação & Imagem, responsável pela filmagem e edição do vídeo em questão. Além de mim, a equipe era formada por Geovana Marques, Isabel Machado, Rafael Martins, Rebeca Brandão, Simone Costa e Thaís Barcelos.

da professora Regina diz muito sobre o entendimento que formamos e somos formados em múltiplos contextos educativos, numa rede de muitos conhecimentos e significados.

O processo de “ser docente” acontece na articulação desses múltiplos contextos, que não se restringem ao acadêmico dos cursos de formação, mas que têm nestes importantes *espaçotempos* de articulação. Garcia e Alves (2017) afirmam que esses contextos⁴ atuam de modos diferentes, mas relacionados e destaca os seguintes: a *formação acadêmica*, as *práticas pedagógicas cotidianas*, as *políticas de governo*, as *coletivas dos movimentos sociais*, as *pesquisas em educação*, as *produções e usos das mídias* e as *vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas ou em outros espaçotempos em que vivemos*.

Trazer os contextos de formação, apontados pelas autoras, acontece pela necessidade de indicar alguns dos movimentos mais destacados na formação docente marcados pela vida nos contextos sociais em que estamos inseridos. Não significa serem os únicos, mas são contextos com os quais as autoras vêm, de longa data, trabalhando. Embora de alguma maneira muitos desses contextos apareçam neste texto, não tenho como objetivo explicitar detalhadamente cada um deles. Busco com minhas narrativas destacar alguns e imbricar outros, desenvolvendo algumas reflexões, especialmente, sobre as *práticas pedagógicas cotidianas*.

Pensar nos múltiplos contextos que formamos e nos quais somos formados é importante para nos ajudar a entender que nossa formação é também marcada pelas adversidades e pelas conquistas, por exemplo. Ela acontece no enfrentamento das condições muitas vezes precárias de universidades e escolas, onde banheiros estão mal conservados, salas não possuem ar-condicionado ou ventilador funcionando, instalações elétricas estão danificadas, a violência e a dificuldade de mobilidade urbanas obrigam estudantes a deixarem a sala de aula mais cedo. Também nos formam as relações de amizade que estabelecemos, as festinhas que demarcam os finais de períodos e outras comemorações, o convívio na cantina, a fila para fazer alguma cópia.

⁴ As autoras compreendem que os contextos são de ‘*prácticasterorias*’, indicando que prática e teoria estão relacionadas e criam complexas redes de conhecimentos e significações.

São estes também – e muitos outros – os movimentos que nos tornam docentes e não apenas o currículo oficial estabelecido por lei para a formação profissional.

Por cerca de 4 anos, nos dedicamos à nossa *formação acadêmica*. Este contexto é um importante *espaçotempo* de articulação de outros movimentos de formação. Ao mesmo tempo que é o contexto com menor duração, é aquele que concede a titulação necessária para o exercício da profissão. Geralmente, é para este contexto que se dirigem as críticas tão comuns e superficiais sobre a formação docente. Apesar de sua importância, ele não é definitivo, mas necessário. Em sua relação com os demais contextos, podemos compreender quais docentes as instituições pretendem formar e podemos criar possibilidades que atendam às nossas reflexões em busca de garantir uma melhor formação.

Além disso, é na formação acadêmica onde conhecemos outras práticas pedagógicas através de múltiplas expressões teóricas. Este contexto precisa se desenvolver com a presença constante de práticas dialógicas. Desta maneira, vamos conhecendo os múltiplos *espaçostempos* educativos e dialogando com processos mais sistematizados nas escolas. Entretanto, como apontam Garcia e Alves (2017, p.493), na universidade, “o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar são sempre individuais” e “toda a organização universitária está assim organizada”, dificultando criações coletivas e dialógicas.

Como veremos a seguir, esse processo de formação acadêmica, instituído também pelos currículos oficiais determinados nas políticas de governo, é gerado em disputa com os *movimentos sociais*, as *pesquisas em educação* e as *práticas pedagógicas cotidianas*.

O início da minha graduação⁵, em 2005, foi marcado pelo intenso debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, intensificado pelo projeto divulgado pelo Conselho Nacional de Educação. Uma discussão profunda que envolveu o acúmulo de conhecimentos e a militância da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), de Executivas Estaduais de Estudantes e de Centro Acadêmicos do mesmo curso, da Associação Nacional pela

⁵ Cursei Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de outras entidades da área. As discussões envolveram a reformulação do currículo do curso com a realização de muitas discussões teóricas e a troca sobre as experiências de diferentes universidades e suas graduações.

O fim do bacharelado do curso de Pedagogia, tornando-o exclusivamente uma licenciatura, era um dos pontos do qual o movimento estudantil era contrário. Mas muitas outras questões se colocaram: Qual profissional deveria ser formado no curso de Pedagogia? Que habilitações deveria ter o curso? Deveria ser um curso com ampla habilitação? Onde deveria acontecer a formação de docentes, orientadoras/es, coordenadoras/es e dos demais profissionais da Educação? Como garantir a formação desses profissionais considerando as especificidades dos diferentes níveis de atuação? As questões eram infindáveis. Muitas, talvez a maioria, ainda permanecem, como me revelam os cotidianos nas escolas e nas pesquisas. Mas, meu objetivo aqui não é respondê-las, mas sim demonstrar como esse movimento esteve presente em minha formação.

Naquela época, eu era professor formado em nível médio – o popular Curso Normal – e atuava em turma na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, era estudante da Pedagogia e participava do movimento estudantil. Desta forma, com a movimentação em torno das DCNs, pude ampliar concepções sobre a profissão, compreender como funcionam algumas instâncias decisórias, conhecer e atuar em forças que estavam em disputa e participar das negociações possíveis e necessárias. Todo esse processo que integrou minha formação não cabe dentro de uma disciplina ou da graduação como um todo, pois, “esses contextos não são espaçostempos fechados em si mas estão, de modos diversos, articulados uns aos outros” (GARCIA e ALVES, 2017, p. 492).

Na *formação acadêmica*, eu articulei o conhecimento dos contextos dos movimentos sociais e das pesquisas em Educação, além de refletir e atuar sobre as políticas de governo. Estas, inclusive, ficaram muito explícitas quando, em 2006, o movimento estudantil, que mantinha negociação com o ministro da Educação, foi surpreendido pela homologação das DCNs. Posteriormente, a luta dos estudantes

seguiu pedindo a revogação da lei, como pude vivenciar, no ano de 2007, nos Encontros Fluminense e Nacional dos Estudantes de Pedagogia, por exemplo.

As práticas pedagógicas cotidianas

Enquanto cursava Pedagogia, era comum ter atividades que envolvessem memórias, como a produção de memorial. Fiz alguns, obviamente aproveitando o que tinha escrito em um texto para colocar em outro. Afinal, “quem não cola não sai da escola”, ainda que colasse comigo mesmo. Girardello (2015) revela que o trabalho com lembranças da infância é usual e busca aproximar e sensibilizar estudantes sobre tal temática. A autora aponta que:

a lembrança de narrativas pessoais na infância das futuras professoras têm uma dimensão particularmente rica, a de permitir que elas identifiquem ali a possibilidade de uma autoria capaz de se expandir e se construir em conhecimento pedagógico e repertório didático próprio (GIRARDELLO, 2015, p. 427).

Foi assim que, em uma disciplina do Departamento de Estudos da Infância, no meu primeiro período, rememorei uma brincadeira dos meus tempos de criança. Eu brincava de ser professor. Refazia as cenas que vivia na escola. Repetia as falas de minhas professoras e meus professores. E também criava outras maneiras de ser docente. Hoje em dia, estabeleço uma relação entre a criança que fui e o professor que sou, ideia também apontada por Girardello (2015). Ao longo do tempo em que sou professor, vi muitas crianças reproduzindo suas/seus professoras/es.

Quando ingressamos em um curso de formação já temos em nossa memória muito conhecimento sobre práticas cotidianas de sala de aula. Foi preciso viver, no mínimo, onze anos de escolaridade para ingressar em um curso de formação em nível médio e, catorze⁶, para acessar uma graduação. A memória produzida ao longo desses anos de escolaridade é um processo de *ensinaraprender* complexo e, para quem deseja seguir a docência, marcado também pelo *ensinaraprender* a ser docente. Na escola,

⁶ Os cálculos incluem a obrigatoriedade da frequência de crianças na escola a partir de 4 anos de idade.

vivemos experiências que gostamos, tivemos frustrações e decepções, nos relacionamos melhor com algumas/alguns docentes e suas práticas do que com outras/os. Pensar na formação docente diante das *práticas pedagógicas cotidianas*, nos remete aos anos anteriores ao ingresso em cursos específicos de formação, ao tempo concomitante à realização destes e aos anos consecutivos já em atuação.

Vão nos formando também, de maneira contínua e não linear, não apenas nossas próprias práticas docentes, que nunca podem ser consideradas isoladas de seus contextos. As vivências cotidianas que temos com outras/os docentes, estudantes, com suas famílias e com as/os demais trabalhadoras/es da Educação se enredam em nossos modos de ser docente.

Habilitadas/os por uma formação, chegamos ao “chão da escola” como profissionais e temos o desafio cotidiano de lecionar, de estar em contato com estudantes, com outros docentes, com a dinâmica escolar etc.; tudo isso demanda um processo de formação contínuo. Esse é um movimento que se repete, mas que nunca é igual. Ser docente demanda estar aberto à necessidade de criação, de reelaboração de *prácticasteorias*. Vamos nos formando continuamente sendo docentes. Ou seja, nos cotidianos escolares, nos forjamos e somos forjados docentes. Pois, “se pensarmos no tempo de duração desse contexto na vida profissional dos docentes, podemos afirmar que é muito mais duradouro que seu curso inicial ou mesmo que eventuais cursos de formação continuada” (GARCIA e ALVES, 2017, p. 496).

A prática pedagógica cotidiana se mantém articulada constantemente com os demais contextos de formação. Neste contexto, lidamos com as *políticas de governo* através do currículo estabelecido, das verbas destinadas à Educação, da ingerência sobre a organização escolar, das avaliações externas e de larga escala. É nos cotidianos que lidamos com as burocracias administrativas, com os conteúdos determinados nos currículos, com a organização dos *espaçotempos* escolares. Enfrentamos a pouca estrutura material e a escassez de recursos didáticos ou a pouca qualidade do que temos disponível, situação comum na maior parte das escolas públicas do país. Também criamos, planejamos, trocamos ideias sobre possibilidades de atender demandas que aparecem. Reelaboramos projetos políticos-pedagógicos. Organizamos atividades de

formação, pensando nas necessidades que temos. Por vezes, somos obrigadas/os a participar de “reciclagens”, “capacitações”, “atualizações”. E os nomes dessas propostas revelam a ideia de que sabemos pouco - ou pelo menos não o suficiente - e que estamos atrasadas/os, por exemplo.

Pensar esses contextos de formação e indicar que há outros e trabalhar com narrativas e memórias nos possibilita refletir que a formação docente precisa ser compreendida em sua multiplicidade de vivências. Assim, é possível entender redes que são tecidas, com muitos fios e nós, embora não previstas nos currículos de formação ou nos currículos com os quais trabalhamos nas escolas.

Sem desconsiderar a importância da *formação acadêmica* e destacando-a como *espaçotempo* articulador de conhecimentos, ampliamos o entendimento dos processos formativos, compreendendo as memórias, as práticas cotidianas, a coletividade. Rompemos com a lógica hegemônica dos conhecimentos pretensamente produzidos de maneira exclusiva na academia. Buscamos, desta forma, conhecimentos outros, tantas vezes silenciados e invisibilizados pela produção da ciência moderna. Conhecimentos alijados pela colonialidade e seus processos hegemônicos como nos apontam a escritora, professora e intelectual bell hooks (2017) e a artista interdisciplinar, escritora e teórica Grada Kilomba (2019).

Kilomba (2019, p. 53) nos convoca a um compromisso, no qual “não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa de descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”, pois, como continua a autora, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’”. Pensar a formação em seus múltiplos contextos tem sido uma possibilidade de caminhamos na produção de conhecimentos capazes de criar uma educação antirracista, antissexista, democrática, que valorize a vida e o coletivo, que não fragmente e nem hierarquize conhecimentos. Para tanto, há também a crucial necessidade de afirmar essa intenção, fazendo emergir outras *prácticasteorias*. Então, “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52).

Em minha sala de aula

Imaginem um príncipe que queria se casar, mas queria ter certeza de se casar com uma princesa de verdade
(A princesa da ervilha, de Hans Christian Andersen).

Na escola, a circulação de diferentes textos é prática comum. Poemas, contos, lendas, mitos, trava-línguas, adivinhas, histórias em quadrinho. Há uma diversidade de textos importantes para a formação de leitoras/es e escritoras/es. Habitualmente, os contos de fada entram nas salas de aula e compõem esse acervo literário. Mas, não é a discussão sobre os gêneros textuais que trago para este texto.

Era 2016, e eu era professor de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, crianças com 6/7 anos. Um dos projetos daquele ano/série sempre foca os contos de fada. Assim, levei para turma alguns contos em suas escritas “originais” e outras versões. Todas as leituras eram sucedidas por rodas de conversa, com o objetivo de as crianças compartilharem suas impressões, conversarem sobre o texto, os detalhes que lhes chamaram atenção e as conexões que estabeleciam com os assuntos do mundo para além dos limites do conto. Não é por isso que lemos?

Essa é uma prática que desenvolvo desde os tempos em que trabalhava com turmas de Educação Infantil. E com os diferentes textos que circulam por nós em sala. Se vamos ler é porque há algo de interessante para ouvir, conversar, sentir, problematizar. Não necessariamente nesta ordem e sem a obrigatoriedade dessas ações ou de outras tantas que acontecem nesses momentos. Um texto que entra em uma sala de aula é uma partilha entre as pessoas que vivem naquele *espaçotempo*.

Naquela turma, quando li o conto tradicional “Os três porquinhos”, as crianças discutiram sobre o porquê de o lobo matar os porquinhos na história. Era porque o lobo era mau? Muitas crianças disseram que era por este motivo. Entretanto, outras discordaram. Argumentaram que o lobo precisava comer e que se alimentava de outros animais. Essa discussão se encaminhou para os hábitos alimentares e, no processo, algumas crianças diziam que nunca mais comeriam carne. Falavam sobre ser vegetariano e vegano, tema no qual eu tinha muitas dúvidas sobre definições. Mas,

como de costume, meu papel era de mediar as falas das crianças, ouvi-las e fazer intervenções, expondo outros pontos de vista, colocando outros argumentos, fazendo ponderações ou outras questões, bem como, também faziam as crianças.

Nossa sala era formada por 21 crianças e eu. Embora pareça privilégio, uma sala com crianças precisa ter um número que permita muitas trocas e intervenções criança-criança, docente-criança, criança-docente. É um direito das crianças e do/a professor/a. E, neste caso, com o acréscimo de que falo de uma turma em processo de alfabetização. Apesar desta garantia, nossa estrutura estava longe da qualidade. Nossa sala era pequena, esteticamente feia, mal pintada etc. Mas não era apenas a nossa sala. Estávamos em um prédio alugado, enquanto estava em construção nosso novo campus. Era um prédio que não tinha a menor aparência de escola. Uma situação precária.

Mas o projeto seguia, como seguimos tantas/os docentes em nossas salas de aula em situação precária⁷. Foi assim que em uma tarde eu contei a história que inicia com o trecho que abre esta parte do texto: A princesa da ervilha. Um conto escrito por Hans Christian Andersen, autor também de “O patinho feio”, de “A pequena sereia”, de “A nova roupa do imperador”, entre outros. A data de seu nascimento foi declarada o Dia Internacional do Livro Infantil, e ele nomeia um dos principais prêmios internacionais de literatura infantil.

Atenção! Vou fazer um resumo de “A princesa da ervilha” que contém *spoiler*. Então, caso se interesse, leia o conto primeiro. Na história, um príncipe procura uma princesa para se casar, mas ele quer ter certeza de que a escolhida é uma princesa de verdade. Depois de viajar pelo mundo, o príncipe retorna para casa sem alcançar seu objetivo. Então, em uma noite de tempestade, uma moça bate à porta do castelo onde morava o príncipe com sua família. Ela se apresenta como uma princesa. Naquela acolhida, a rainha resolve fazer um teste para descobrir se a moça era uma princesa de verdade, colocando-a para dormir em uma cama com vinte colchões e vinte acolchoados. No estrado da cama, pôs uma ervilha. Ao acordar no dia seguinte, a

⁷ Evidentemente, há realidades muito diferentes de precariedade em nosso país. E meu objetivo aqui não é comparar os problemas estruturais da escola em que leciono com tantas outras que precisam, por exemplo, parar suas aulas e colocar estudantes deitados enquanto do lado de fora ocorre operação policial.

princesa revela que dormiu muito mal e acordou com o corpo todo roxo, pois havia algo lhe incomodando. Assim, a família real descobre que a moça era uma princesa de verdade. O príncipe decide casar-se com ela, e a ervilha é colocada em um museu.

Após ler a história, como de hábito, fizemos nossa roda de conversa. Como já disse em outro texto (SILVA, 2019), trabalhar com artefatos culturais, como no caso da literatura, não tem a intenção de torná-los instrumentos didáticos num sentido restrito, “busco trazê-los para que provoquem conversas e reflexões, nos convidando a sair de nossos lugares”. Entendo que a escola é atravessada e atravessa o mundo. Por isso, o mundo está *dentrofora* da escola. Desta mesma forma, as infâncias também marcam e são marcadas pelo mundo. Conversar, então, é uma importante estratégia que nos permite articular os conhecimentos que as crianças produzem *dentrofora* da escola. Os das crianças e os nossos também. “O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”, como nos diz Bell Hooks (2017, p. 114). A autora também afirma que:

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso (HOOKS, 2019, p. 202).

A autora também indica que as conversas possibilitam a criação de uma comunidade pedagógica, onde cada membro se sente responsável pelo *ensinaraprender*. Ao mesmo tempo, nessa comunidade pedagógica, docentes e estudantes vão estabelecendo confiança para se colocar, expor suas ideias, argumentos, contrariedades. Por isso, tomam partido, contribuem.

Buscar essas práticas pedagógicas é ter em mente a necessidade de romper com modelos de escola onde docentes falam e alunos ouvem, onde o silêncio impera, onde há uma falsa ideia de harmonia. Estar aberto a conversas, nessa comunidade, é entender que seremos afetados mutuamente, talentos aparecerão, habilidades saltarão aos olhos. Divergências também surgirão, não-saberes virão à tona, preconceitos e discriminações emergirão.

Depois deste necessário desenrolar *prácticoteórico*, voltemos à roda de minha turma após a leitura de “A princesa da ervilha”. O primeiro fio da conversa foi puxado a partir da ervilha e da princesa. “Como a princesa sentiu a ervilha?” A resposta veio dilacerando a muitos de nós: “A mulher é frágil”. Um estudante de 6 anos afirmava com esta pequena frase a presença do machismo na sociedade. Minha surpresa foi logo interrompida pelas meninas que começaram a contrapor a ideia. Como a prática da vida nos ensina, embora tivéssemos falando da história, da princesa e da ervilha, elas começaram a falar que podiam fazer o que quisessem, que elas também podiam jogar futebol, por exemplo.

Entre os argumentos que elas colocavam, os meninos começaram a discutir o que eles podiam também fazer. Falaram sobre saias, e foram lembrados por uma estudante que os escoceses usam a vestimenta. Falaram sobre maquiagem, mas um menino lembrou dos atores do teatro e dos artistas do rock’n’roll. E entre tais discussões, mais uma frase corta a discussão: “Menino que beija menino é coisa do diabo e vai pro inferno”. Como nos conta a professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro (2019, p. 33), “em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres”.

Foi preciso interromper o furor que a discussão gerou naquele momento. Era preciso garantir a fala e a escuta umas/uns das/dos outras/os. E na continuidade da conversa: “Gays existem?” Sim, gays existem e, como geralmente acontece quando o assunto aparece – sim, crianças conversam sobre os relacionamentos dos adultos –, uma criança conta sobre o amigo da família que tem um namorado. Escrevendo sobre sua experiência docente no ensino superior, bell hooks (2017, p. 46) nos alerta: “o desmascaramento de certas verdades e preconceitos na sala de aula muitas vezes criava caos e confusão”. O caos, a confusão, essa desarmonia é parte do processo que nos desestabiliza e nos move à produção de conhecimentos.

Mas a conversa ainda tomou outro rumo. Uma criança perguntou o que era inferno. Percebi que, neste momento, o silêncio aquietou a todas/os. Ninguém sabia exatamente o que responder. Então, expliquei que muitas pessoas frequentam religiões

e que cada uma crê em coisas diferentes. Para algumas delas, existe o inferno para onde iriam pessoas que não seguiram os mandamentos religiosos. Mas há pessoas, como em nossa sala, que tinham outras crenças ou crenças. Desta vez, não precisei encarar a pergunta: “Perseu, o Deus existe? ”, que ouvi quando ainda trabalhava com uma turma de Educação Infantil. A roda de conversa que partiu de “A princesa da ervilha” acabou por ali.

Acabou, mas não acabou. Os assuntos conversados trouxeram desdobramentos de algumas famílias⁸. Como disse anteriormente, vivíamos num prédio em condições precárias, mas esta situação nunca provocou a mesma reação que a conversa. A roda na qual algumas crianças disseram que não mais comeriam carne também não. E por que será? Não pretendo fazer uma análise das ações conservadoras em si⁹. Proponho puxar alguns fios para pensarmos.

Analisando as experiências de um artigo de Philip Corrigan, Louro (2019, p. 20) indica que “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”. Aponta ainda: o projeto de formação dos meninos tem por objetivo “uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida”. A autora, então, traz suas lembranças de escola e diz: “nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2019, p. 21).

Ou seja, a escola se constitui reproduzindo e reafirmando as estruturas hegemônicas. Não há nenhuma neutralidade, em seu projeto, a escola toma partido desde sempre. Mas, como diz Kilomba (2019, p. 58), esse discurso “não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante”. Por isso, só se torna uma questão quando nos propomos a apontar e a refletir sobre as desigualdades que a hegemonia provoca,

⁸ Esta narrativa, que registro pela primeira vez por escrito, gerou denúncia de duas famílias ao Ministério Público Federal. Uma dizia que eu falei para as crianças que gays existem e que meninos podem usar batom ou coisa do tipo. A outra, que falei que Deus não existia. Naquela época, várias denúncias foram levadas à mesma instituição, em articulação política e ideológica de movimentos conservadores. Todas acolhidas pelo mesmo procurador. A reitoria do colégio publicou algumas notas explicitando o que estava acontecendo. Assim como outros colegas, estive com o procurador onde pude contar as situações que aqui escrevi.

⁹ Muitas reflexões já foram produzidas sobre essas ações conversadoras. Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

buscando práticas mais democráticas. Como nos alerta bell hooks, (2017, p. 45): “as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade”.

Apontamos (SILVA e COLOMBO, 2018) que as questões de gêneros e sexualidades estão presentes nos cotidianos escolares. Desde sempre, a escola classifica meninos e meninas na organização de filas, na maneira como os nomes estão dispostos na “chamadinha”, nas cores que aparecem nos banheiros, na diferenciação dos uniformes, nas representações imagéticas nos livros didáticos e na literatura. É isso que Louro (2019) nos faz compreender.

Pensando com as crianças

As falas das crianças na roda explicitam que elas pensam sobre os papéis sociais de homens e mulheres, de suas sexualidades, os estereótipos. Explicitam que elas trazem para a discussão o que *ensinam aprendem* e vivenciam *dentrofora* da escola. Independentemente do que queiram ou gostem as pessoas adultas, as crianças entram nas salas de aula com suas inteirezas. As infâncias já são demarcadas pela relação com os adultos e, em suas inteirezas, trazem todos os marcadores sociais: raça, gênero, classe, sexualidade, origem geográfica etc.

O filósofo Walter Benjamin (2009, p. 122) nos lembra que “a criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família”, enquanto “a burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros”. A concepção hegemônica de infância, fundada na modernidade/colonialidade, está vinculada a ideias de pureza, inocência, como um projeto que dá garantias ao futuro. Por isso, enquanto futuras mantenedoras de bens, de valores e de capital, as crianças precisam ser tuteladas e protegidas. Então, a infância é tida como algo menor, incapaz, como um espaço vazio que precisa ser ocupado, uma página em branco a ser preenchida.

Como afirma o sociólogo Aníbal Quijano (2005, p. 114), “a modernidade foi também colonial desde seu ponto de partida”. É essa colonialidade que funda concepções estruturais da sociedade moderna, pois “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110). Família, Estado-nação, ciência, religião, público/privado, infância, raça, gênero, sexualidade: concepções e conceitos da modernidade, que se relacionam para a manutenção do poder hegemônico adulto cis hétero branco, eurocentrado, racista, patriarcal, sexista, machista, LGBTfóbico.

De outra forma, Quijano (2005, p. 110) repete: “O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”. A lógica capitalista se expande no mundo a partir da colonização da América. É com a dominação e exploração dos territórios que pertenciam aos indígenas e com a escravização de negras/os e indígenas que europeus se tornam uma hegemonia mundial. Não é possível pensarmos em classe se não entendemos que a ideia de raça, criada pelo branco europeu, foi basilar para a manutenção e expansão da hegemonia europeia.

Nesse contexto, quais crianças são parte da concepção moderna de infância? A quais o projeto burguês se enquadra? Aos herdeiros, como nos lembra Benjamin. Se mesmo a estes cabe a infância como lugar de invisibilidade e de silenciamento diante dos adultos, aos deserdados e deserdadas cabem o lugar da total desproteção. Suas infâncias são constituídas pela exploração, pelo abuso, pela vulnerabilidade. É o racismo que continua ceifando as vidas de nossas crianças e jovens negras/os. Quem é chamado criança ou jovem nas manchetes dos jornais? Quem é chamado de menor? De infrator? Por vezes, tentamos ilusoriamente aproximar estas crianças do ideal branco hegemônico dizendo que a criança ou a/o jovem “fazia balé”, “estudava inglês”, “não gostava de funk”.

Há crianças que atendem ao projeto burguês e, por isso, são tuteladas, silenciadas e invisibilizadas no seu lugar de infância. Há outras que ficam à margem e lhes cabe um lugar de desproteção, cujas vidas têm pouca importância. Para estas não

existe tutela, o silêncio e a invisibilidade são totais. Que faremos nós para vê-las e ouvi-las?

Quando falamos em múltiplas infâncias, indicamos a necessidade de pensá-las num movimento que rompa com o projeto moderno de infância, com a colonialidade. Logo, não podemos falar de infância sem entendê-la marcada por raça, classe, gênero e outros marcadores que constituem a sociedade. Precisamos pensar as infâncias como múltiplas, marcadas em suas individualidades e em suas coletividades.

Muitas inquietações e poucas respostas. Mas as dúvidas e questões é que nos movem. Como docentes, pensar nas infâncias é fundamental, pois é nesse contato em sala de aula, nas trocas, que vamos também desenhando coletivamente caminhos para o *ensinaraprender*. Por isso,

é preciso pensar as infâncias como múltiplas, entendendo as crianças como também marcadas pelas diferenças sociais e não vivendo ‘em um mundo à parte’. Misturadas e imersas na vida cotidiana, as crianças produzem sentidos e conhecimentos sobre o mundo. Conversar com elas é potência para encontrar caminhos aos desafios que nos são postos cotidianamente (SILVA, 2019, p. 77).

Muitas vezes, parece um desafio pensar as crianças não apenas como estudantes. E tenho acreditado exatamente no oposto. Muitas discussões buscam refletir sobre a escola, os currículos, a formação docente acadêmica e tantas outras questões. Tenho percebido uma potência nos momentos em que nos propomos a pensar com as infâncias, quando vamos ao encontro das crianças ou passamos a escutá-las. Não apenas como estudantes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas em suas inteirezas. Esse movimento provoca minha constante necessidade por conhecimentos, ajuda a repensar práticas e a própria escola enquanto instituição.

E, sobretudo, é importante evidenciar a maneira como as infâncias existem, pois vivemos “num tempo no qual projetos de lei valorizam uma concepção de infância meramente receptora, tábula rasa” (SILVA e COLOMBO, 2018, p. 64). Então, continuando: “é preciso reafirmar a maneira crítica e criativa como as crianças têm se colocado no mundo”. Logo, é preciso que nossas práticas pedagógicas sejam

insurgentes e busquem com as crianças criar outras formas de ser docente, de ser escola.

Não basta fechar a porta da sala

Muitas vezes, entre tantas demandas e batalhas, ouvimos colegas contarem que fecham a porta de suas salas de aula e criam as possibilidades necessárias para a educação democrática, antirracista, antissexista, que valorize a vida e o coletivo, que não fragmente e nem hierarquize conhecimentos. Impelidos pelo compromisso com a educação de crianças e jovens, sabemos que os desafios são muitos na promoção de uma escola não excludente e que se oponha a apenas reproduzir as estruturas de poder.

Porém, temos *ensinadoaprendido* com os movimentos sociais a importância da organização coletiva. A lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino, complementada pela lei 11.645/2008, que inclui a História e Cultura Indígena, é um exemplo da luta dos movimentos negros e indígenas. Este é o mesmo caso das cotas nas universidades públicas. O estabelecimento e reconhecimento da Educação Infantil, em especial das creches, que vem se aprofundando desde o garantido na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases e na lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem a fundamental participação da mobilização docente. Da mesma forma, tem sido de grande importância a atuação coletiva de docentes contra a tentativa de aprovação de leis, propostas por grupos conservadores, que visam proibir discussões de gêneros e sexualidades na escola ou quaisquer outras que sejam diferentes a suas ideologias e posições políticas. Podemos destacar ainda os movimentos feministas com a aprovação da lei Maria da Penha.

Poderíamos trazer muitos outros exemplos. E não falar apenas das leis. Mas, o importante aqui é entender que ser docente é ser coletivo. Primeiramente, com nossos pares e com as crianças. Também com os demais trabalhadores da escola e com as famílias dos estudantes. Nessas relações, muitas acontecendo no *espaçotempo* que é a

sala de aula, tecemos uma escola mais inclusiva. Esse processo só é possível se refletirmos profundamente sobre nossas práticas e pensarmos com os estudantes, ouvirmos suas necessidades. E fazê-lo apenas nas salas de aula restringe a possibilidade de uma educação democrática.

Ao mesmo tempo, é preciso fazer das salas de aulas *espaçostempos* democráticos, para a criação de uma comunidade pedagógica na qual todas/os sintam-se responsáveis pelos processos de *ensinoaprendizagem*. Este é “um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2017, p. 56). Criar um *espaçotempo* de partilha. Conversar: falar e ouvir. Lidar com as divergências. “Quando se ensina os estudantes a agir assim, eles podem experimentar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta e os aliena do mundo” (hooks, 2019, p. 202). Conversar possibilita não apenas trocas de ideias, conflitos de pontos de vista, mas também questionamentos de maneiras de ser e de estar no mundo. É, pois, fundamental abrir espaço para essa partilha. Entender que precisamos fazer escolhas conscientes em nossas práticas cotidianas com esse objetivo.

As escolas são *espaçosteompos* privilegiados para viver a coletividade. É nela que, por direito, passamos ou deveríamos passar¹⁰ todas e todos. Nas salas de aula, nos corredores, nas salas de reunião, nos recreios, convivemos coletivamente com pessoas que pensam da mesma maneira que a gente e com outras que divergem, exercemos direitos, cumprimos deveres, lutamos por mudanças. Criamos, experimentamos. Acertamos e erramos. Compartilhamos valores e sentimentos. Garantimos acesso a conhecimentos que a humanidade historicamente produziu. E também produzimos outros. *Dentrofora* das escolas sentimos o mundo, estamos imersos em múltiplos sentimentos.

Marcados por essas vivências, nessas interações, nos múltiplos movimentos que não estão necessariamente previstos nos currículos oficiais, vamos nos formando e *ensinandoaprendendo*. Por isso, neste texto, trouxe narrativas sobre diferentes contextos da minha formação, evidenciando as *práticas pedagógicas cotidianas* e

¹⁰ Embora seja um direito previsto por lei, ainda não é garantido a todas/os.

apontando como as crianças, vivendo suas infâncias, são parte fundamental na mudança necessária para a educação que almejamos.

Não basta fechar a porta da sala, é preciso criar coletivamente outras possibilidades de romper as estruturas de dominação presentes na sociedade e, conseqüentemente, na educação e em nossas relações. Não existe possibilidade real de mudança fora da coletividade.

Referências

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009: 120-125.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 489-512.

GIRARDELLO, Gilka. Visitas à morada da memória: leitura e narrativa entre estudantes de pedagogia. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (orgs.). **Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015, p. 415-430.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell.. Educação democrática. In: Cássio, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-207.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019, p.7-42.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.107-130.

SILVA, Perseu. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. In: BORGES, Luis Paulo C.; CASTRO, Paula. A. (orgs). Dossiê: Escola, conhecimento e diferença. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 4, 2019, p.67-78. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhlQzWalJDhOeTsoAAAtLJeoV/view> . Acesso: 3 maio 2020.

SILVA, Perseu e COLOMBO, Luiza. Existe brinquedo só de menina ou brinquedo só de menino? Crianças, questões de gênero e de diversidade sexual nos cotidianos escolares. In: SILVA, Edgar Miranda da (org.). **Atuação docente em políticas educacionais: processos de ressignificação da política no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Imperial, 2018, p.59-70. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2018/06/Livro-Prof-Edgar-blog.pdf> . Acesso: 15 maio 2020.

SILVA, Perseu. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. In: BORGES, Luis Paulo C.; CASTRO, Paula. A. (orgs). Dossiê: Escola, conhecimento e diferença. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 4, 2019, p.67-78. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhIQzWalJDhOeTsoAAAtLJeoV/view>. Acesso: 3 maio 2020.

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020.

QUANDO ME PERCEBI PROFESSORA: IDENTIDADE, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS

WHEN I BECAME A TEACHER: IDENTITY, KNOWLEDGE AND EDUCATION PROCESSES

Monica dos Santos Toledo ¹¹

Resumo

O artigo discute a formação de professores, a identidade e os saberes docentes em diálogo com autores como Lüdke (1996), Pimenta (1999), Marcelo (2009), Tardif (2014), Nóvoa (2017) e Gatti (2019). A partir de tais referências, é proposto um diálogo com as experiências da autora, professora e pesquisadora da Educação Básica, à luz dos pressupostos da biografia narrativa (BRAGANÇA, 2009). Finalmente, com base em sua mais recente experiência profissional, a autora faz uma discussão sobre o papel de um colégio universitário na formação de professores, evocando o conceito de “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012) para pensar processos investigativos e colaborativos de formação, considerando a importante relação entre universidade e escola básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Docente. Saberes docentes. Colégio Universitário.

Abstract

The article discusses teachers' education, identity and teaching knowledge in dialogue with authors such as Lüdke (1996), Pimenta (1999), Marcelo (2009), Tardif (2014), Nóvoa (2017) and Gatti (2019). Based on these references, a dialogue with the experiences of the author, teacher and researcher of Basic Education is proposed, based on narrative biography (BRAGANÇA, 2009). Finally, based on her most recent professional experience, the author discusses the role of a university college in teachers education, evoking the concept of “deprivatization of practice” (COCHRAN-SMITH, 2012) to think about investigative and collaborative education processes, considering the important relationship between university and basic school.

Keywords: Teachers Education. Teachers' identity. Teacher knowledge. University College.

¹¹ Professora da Educação Básica no Coluni-UFF, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É Mestre em Educação pela UFRJ com ênfase em Inclusão, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. É membro do FORMAR (Grupo de pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas) e do Lif (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação), ambos da Universidade Federal Fluminense. Email: santosmonicabr@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta um percurso metodológico que inicia com uma discussão teórica sobre a formação de professores em perspectiva contínua, multifacetada e contextualizada, entendendo aspectos pessoais e profissionais como partes da construção da identidade docente. Em seguida, propõe um diálogo entre a discussão iniciada e as experiências formativas e profissionais de uma professora (a autora do texto), à luz dos pressupostos da biografia educativa (BRAGANÇA, 2009). A biografia educativa (BRAGANÇA, 2009) é uma perspectiva de pesquisa e formação que enfatiza a rememoração e a ressignificação de experiências como importantes movimentos reflexivos, capazes de promover transformações individuais e coletivas. Assim, de acordo com essa abordagem, aprendemos continuamente a partir de nossas experiências e também ao dialogar com outras experiências, em um “movimento dialético entre passado, presente e futuro [em] que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional” (BRAGANÇA, 2009, p. 42). Por fim, entrelaçando as discussões suscitadas e partindo das mais recentes vivências profissionais da autora, o artigo discute a formação de professores no contexto de um colégio universitário e a importância de se pensar processos formativos que valorizem a escola como importante espaço de formação que configurem uma estreita relação entre universidade e escola básica.

A discussão sobre a formação de professores encontra lugar importante no campo da educação, se considerarmos os muitos desafios ainda não superados nesta temática. Em produção recente, Gatti (2019) sinaliza um “sentimento de insatisfação” no campo, “especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas” (p. 177). De acordo com a autora, são questões merecedoras de discussão a desprofissionalização, a precarização e o aligeiramento da formação, as fragilidades nos processos de inserção profissional e na própria carreira, as insuficientes articulações

entre teoria e prática, entre conhecimento específico e pedagógico e ainda, entre universidades e escolas.

Ainda que sejam reconhecidos os desafios citados, também são observados alguns “consensos” (NÓVOA, 2007 *apud* GATTI, 2019) que apontam possíveis caminhos para a formação de professores na atualidade. Tais possibilidades se assentam na compreensão da docência enquanto atividade complexa, processual e reflexiva, que não desvincula aspectos pessoais e profissionais do professor, em seu percurso de formação.

Considerando os desafios e consensos citados e, sobretudo, o aspecto processual, contínuo e infindável da formação de professores, há que se destacar um importante conceito articulado à presente discussão: a identidade docente. Concordando com Pimenta (1999), compreende-se a identidade como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18), não fixa, mutável, dinâmica. Sendo um fenômeno relacional, a identidade mostra-se complexa, extrapolando o que define uma pessoa, por envolver processos coletivos, intersubjetivos.

É importante destacar que a identidade profissional tem sua construção iniciada desde as primeiras experiências sociais do professor, antes mesmo de compreender-se como tal. Essas experiências (familiares, escolares, dentre outras) são denominadas por Tardif (2014) de “pré-profissionais” e contribuem significativamente com o modo como os professores compreenderão o seu papel, o papel da escola, o papel da educação. Para o autor, portanto, “(...) o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2014, p. 79). Assim, as experiências formativas – iniciais e continuadas – terão grande relevância na consolidação ou desconstrução das ideias sobre a docência elaboradas pelos sujeitos que se formam professores e precisam levar em conta a história desses sujeitos, suas relações com a escola, com seus professores, enfim, suas experiências – escolares e não escolares – anteriores. Este argumento dialoga com os estudos de Tardif (2014) que afirma ser “(...) impossível compreender a questão da

identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2014, p. 107).

Nesse sentido, ao falarmos da relação biografia-profissão, da importância da história do sujeito enquanto parte de sua formação como professor, reconhecemos a relevância da temporalidade no processo formativo docente. A dimensão temporal relaciona-se diretamente à ideia de carreira e a uma perspectiva de formação aqui defendida: contínua, permeada por saberes diversos, (re)elaborados ao longo do tempo, em articulação com os diversos sujeitos, tempos e espaços experimentados por esse sujeito que se forma professor. A complexidade desta identidade profissional que se forma ao longo de uma vida é evidenciada por Marcelo (2009), ao afirmar que esta identidade “(...) é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (p.10).

Há que se observar, no entanto, a partir do trecho citado, que o sentido temporal e “evolutivo” abordado não é (e não há como ser) linear, considerando que ao longo da sua vida, da sua carreira, o professor tem a possibilidade de (re)ver, (des)construir, retomar, (re)considerar, revisar, refletir acerca e a partir dos diversos saberes constitutivos de sua profissão e de outros elementos que exerçam intervenção em seu processo formativo e identitário.

(...) é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 85).

A respeito dos saberes que compõem a profissão docente, Tardif (2014) afirma que são heterogêneos e variados. Estes saberes, não desvinculados dos processos formativos aqui citados e componentes da identidade do professor, em sua pluralidade, comportam aspectos relacionados à formação profissional (os saberes pedagógicos e das ciências da educação), aos saberes disciplinares (relacionados aos diferentes campos do conhecimento), curriculares (as formas como são organizados os saberes disciplinares, concretizados em programas, métodos, objetivos etc.) e experienciais

(habilidades de saber-fazer e de saber-ser, elaboradas a partir das experiências e do cotidiano de trabalho docente), conforme nos apresenta Tardif (2014). Pimenta (1999) também discorre sobre a pluralidade dos saberes dos professores, categorizando-os como “saberes da experiência” (produzidos no cotidiano da prática docente), “os conhecimentos” (relacionados às diversas áreas das ciências) e “saberes pedagógicos” (específicos do campo pedagógico e didático, relacionados ao saber-fazer enquanto professor). Esses autores apresentam, sistematicamente, a complexidade e multiplicidade do que é formar(-se) e tornar(-se) professor. Os processos formativos, nesse sentido, assumem grande importância, sendo responsáveis por possibilitar a inter-relação entre os diversos saberes, entre teoria e prática, entre a universidade e a escola.

Tais questões levam a uma revisita à trajetória de formação da própria autora deste texto, colocando em diálogo suas memórias, os diferentes saberes elaborados em sua profissão e autores referenciais, que muito contribuem para este percurso formativo não encerrado.

Expressões da formação docente na trajetória de uma professora

A proposta de discussão sobre aspectos da formação de professores a partir das próprias experiências da autora deste artigo, convida a um deslocamento da narrativa para a primeira pessoa, ainda que em parte do texto. Essa transgressão se faz necessária para que o diálogo com tal trajetória se faça possível, significativo e mais aproximado do leitor. Vale dizer que não é fácil o exercício de olhar para a própria trajetória, o próprio caminho percorrido; mas reconheço ser um movimento necessário, enquanto parte de um processo de formação que se dá de forma crítica, reflexiva, dialógica.

Meu percurso formativo se dá, majoritariamente, na Educação Pública. Toda a minha trajetória de estudante e, posteriormente, o exercício profissional, se deu em escolas da rede pública, o que contribuiu para uma relação afetuosa e de grande valorização dos espaços-tempos públicos, coletivos e democráticos. As conquistas da

Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação são fruto de muitas lutas, tendo como cenário, uma família de classe popular, habitante da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Meus pais, que não concluíram o Ensino Fundamental, mostraram-se sempre muito realizados e felizes a cada conquista que, junto a eles, eu pude alcançar.

Compreender que desde as primeiras experiências escolares me constituía professora, fez parte de um processo reflexivo longo, diria que recente. Na escola pública, ao longo da Educação Básica, aprendi algumas das muitas formas de ser professora, pelos referenciais docentes com os quais pude conviver. Ainda que de forma pré-profissional (TARDIF, 2014), intuitiva, não consciente, professoras e professores deixaram fortes marcas e influências que, mais tarde, fariam parte do meu exercício profissional e das questões que me atravessam na profissão.

A opção por cursar a Formação de Professores (Curso Normal) no Ensino Médio aconteceu por já serem notáveis em mim as aproximações e o interesse pela Educação. Recordo-me de muitas dúvidas surgirem nesta época, quando eu mergulhei, pela primeira vez, na docência enquanto profissão. Tais dúvidas faziam parte de um necessário aprendizado, ao me deparar com alguns “dissabores” do fazer docente. Aprendi, porém, que tudo isso compunha um desafio de inquestionável importância: educar.

Meu amadurecimento no campo da Pedagogia teve início com a graduação, na Universidade Federal Fluminense. Evidenciava-se a cada período, o quanto o saber é uma fonte inesgotável e a Educação, um campo complexo e desafiador. Ao longo da graduação, pela primeira vez, me percebi professora. Isso se relaciona não apenas ao que vivenciei enquanto licencianda, mas, principalmente, pela oportunidade de, ainda durante o 3º período do curso de Pedagogia, iniciar o exercício formal da profissão após aprovação em um concurso público para o município de Maricá (RJ). Inegavelmente, as dificuldades foram maiores ao conciliar a vida de estudante e trabalhadora; no entanto, os desafios da profissão deram novos sentidos ao meu percurso de formação na Universidade e me levaram a escolher caminhos até então não imaginados em meus estudos e aprofundamentos.

Sobre a formação inicial, estudos de Lüdke (1996), Pimenta (1999) e Marcelo (2009), dentre outros, já demonstraram que há especificidades que a compõem, a despeito de certas críticas relacionadas a um distanciamento da realidade escolar e a uma abordagem burocrática e fortemente teórica nesta etapa de formação docente. Tais críticas, destacadas por Pimenta (1999), não são descabidas; entretanto, há que discutir mais profundamente o papel da formação inicial, suas possibilidades e limites. A esse respeito, Lüdke (1999) destaca a formação inicial “simplesmente, como o nome diz, como preparação apenas inicial” (p. 11). E completa:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial (LÜDKE, 1999, p. 11).

Há que se assumir, cada vez mais fortemente, na discussão sobre a formação de professores, uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009), compreendendo a importância de cada momento da formação e do exercício da carreira, no percurso de desenvolvimento profissional. A formação inicial, longe de ser subestimada, pode cumprir mais efetivamente um papel introdutório muito importante: “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 1999, p. 20 – grifo da autora). Tal desafio requer uma formação que contemple e articule os diversos saberes constitutivos da profissão (o conhecimento científico, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência) e ainda, um movimento integrado aos processos de inserção na carreira, de modo a não romper com um processo de desenvolvimento que é contínuo.

O exercício da docência no município de Maricá inaugurou muitas aprendizagens e escolhas em minha trajetória profissional. Por cerca de sete anos, atuei como professora em uma escola especial, um espaço com muitos desafios e contradições. Vivenciei também as primeiras discussões sobre inclusão no contexto municipal (e nacional), que me levaram a um movimento de estudos sobre este tema, que mais tarde, estaria presente na escrita da monografia e na dissertação de Mestrado, além de motivar a minha participação em um grupo de pesquisa, na realização de cursos

de formação e na escrita/apresentação de trabalhos científicos. A Inclusão em Educação despontou como uma ênfase em meus estudos e produções a partir das minhas experiências enquanto professora, desafiada a compreender melhor as situações que me interpelavam e motivada a aprimorar o meu trabalho, sobre o qual sempre fui bastante crítica e exigente. Nesse sentido, as vivências da profissão foram fundamentais em minha formação, mas não por si só; descoladas dos estudos e das discussões teóricas, dos conhecimentos científicos e saberes pedagógicos, permaneceram pouco potentes. A articulação possível entre a prática profissional e os estudos na graduação, na pós-graduação e em outros espaços-tempos formativos foram fundamentais para a conquista de um trabalho mais intencional, de bases mais sólidas, em minha profissão.

Reconhecendo a insuficiência dos saberes da prática e a fragmentação de saberes para a formação de professores, Pimenta (1999) aponta um caminho de formação que tome o contexto das práticas pedagógicas como ponto de partida e de chegada. Esse movimento de reflexão sobre “o que se faz” (p. 26) contribui, na visão da autora, para a “produção de saberes pedagógicos na ação” (p. 26), quando postos em diálogo com os saberes sobre a Educação e a Pedagogia. Pimenta (1999) faz a defesa por um princípio formativo na docência que, desde o início, passe pela pesquisa, pela atitude investigativa do professor como elemento central.

Sobre a experiência, é importante dizer, não se trata simplesmente de fatos, ocorrências, acontecimentos pelos quais passamos. Experimentar tem a ver com uma vivência profunda de um momento, tem a ver com abertura à transformação, receptividade, disponibilidade. Tal discussão já fora feita por John Dewey (1916/1966, *apud* ROLDÃO, 2017): “A simples actividade não constitui experiência. Experimentar é diferente de repetir. Fazemos alguma coisa ao objeto da acção e este por sua vez transforma qualquer coisa em nós” (p. 1141).

Indispensável, acerca da experiência, convidar Larrosa (2002) para o diálogo. O autor, articulando o par “experiência/sentido” (p. 20), faz uma reflexão acerca da raridade, cada vez maior, das experiências na sociedade em que vivemos. Ao descrever a experiência como “o que nos passa, nos acontece” (p. 21), o autor também afirma que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 21). São

atribuídos a essa situação alguns excessos da rotina contemporânea, como: informação, opinião, falta de tempo, trabalho. A experiência, segundo Larrosa (2002), ao contrário da mobilização que nos exige a rotina apressada e preenchida, exige-nos um gesto de interrupção. Exige parar, observar, pensar sobre. Exige exposição e riscos. Tem como componente fundamental, a “sua capacidade de formação ou de transformação” (p. 25).

Tais reflexões nos ajudam a pensar sobre o processo formativo docente. Evidencia-se a experiência enquanto existência profunda, sensível, inteira. Esta, no entanto, fará sentido se contemplar um movimento de reflexão, de transformação. Para tal, os conhecimentos diversos já produzidos, são de grande importância: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002). Para além disso, a trajetória experiencial, de vida e de formação de cada pessoa é única, singular. A escola constitui-se como um espaço plural de experiências e existências.

É importante salientar que este movimento reflexivo instituído entre o que se vive no cotidiano escolar e os demais saberes provenientes de estudos e pesquisas não é natural. Também não acontece de modo rápido ou fácil. É, na verdade, parte de um longo processo de amadurecimento na profissão (que não se finda). Além disso, é preciso considerar a singularidade do percurso e das experiências de cada professor. Em meu caso, além da atuação inicial já citada, pude conhecer outras realidades que muito me desafiaram, atuando em escolas públicas dos municípios de Niterói (como professora) e São Gonçalo (como Orientadora Pedagógica). Mais tarde e sempre simultaneamente a outra Rede de Ensino, atuei na Rede de Maricá também como Orientadora Pedagógica e professora na Sala de Recursos Multifuncionais. Essas experiências contribuíram para uma ampliação de meu olhar sobre os desafios da educação em diversos contextos. Situações precárias na vida dos estudantes, tais como violência, negligência, pouco acesso a recursos básicos; colegas professores lutando bravamente contra muitos elementos desmotivadores e uma desvalorização diária. À época, não havia muita clareza. Professora iniciante, encontrei muitas dificuldades para compreender as relações que se estabeleciam em sala de aula, com os estudantes, com os responsáveis, com os colegas de profissão.

Não há dúvidas de que as dificuldades encontradas no caminho foram muito importantes para uma busca por respostas, que geraram mais perguntas e um movimento reflexivo importante. Mas é verdade também que muitas vezes me senti sozinha, desestimulada, fracassada. Não por insensibilidade de colegas da equipe ou por incapacidade pessoal. A organização escolar, com seus tempos rígidos, atividades sobrepostas, demandas incessantes, alternâncias de sujeitos, enfim, os próprios tempos e espaços escolares constituíam obstáculos para as trocas entre colegas, para um planejamento cuidadoso e dialogado, para a busca coletiva de estratégias para os desafios emergentes. Acrescenta-se a estes apontamentos a complexidade do contexto escolar, ao mesmo tempo conhecido, por minha experiência enquanto estudante e desconhecido, por estar em outros lugares, com outras pessoas, outras especificidades. A escola então, apresenta-se como um espaço de permanente aprendizado, onde seguimos formando e nos formando, por meio das diversas relações estabelecidas, conforme destaca Schaffel (2000):

No caso da profissão docente, em que o *locus* de formação apresenta a mesma natureza do *locus* do trabalho – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor (p. 114).

Perceber-me professora, como já dito, consistiu um processo importante e desafiador, que incluiu experiências escolares profissionais e pré-profissionais além de estudos, trocas, reflexões em diversos espaços e junto a diferentes pares. O que dizer então, do momento em que me percebi formadora de professores? Tal percepção se tornou clara, sobretudo, ao atuar como professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lecionando as Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Assumi tal desafio em uma grande escola do município de São Gonçalo, tradicionalmente conhecida na formação de professores. Encontrei, neste contexto, muitos professores experientes neste campo e alguns colegas em momento mais inicial da profissão. Encontrei centenas de jovens normalistas, em sua maioria meninas, cursando o “Magistério em Nível Médio” e nelas, reconheci muitas das dúvidas e incertezas que vivenciei durante minha adolescência, quanto às escolhas profissionais. Estar neste lugar de formadora de professores, no

entanto, me reafirmou a importância da docência em minha vida e me impulsionou a pensar os processos de formação de professores por uma outra perspectiva. Construí uma relação de diálogo e de respeito com os estudantes adolescentes (algo que inicialmente me desafiou) e compreendi a importância da escuta, das experiências, da coletividade, das trocas, das leituras, enfim, das relações estabelecidas no caminho formativo de cada estudante que conheci.

Percebendo a contribuição dos movimentos formativos empreendidos junto aos estudantes no Curso Normal, também se fazia notável a não identificação de muitos estudantes com a docência (uma identidade que mais tarde, poderia se desenvolver ou não), pois nesse momento inicial da formação apresentavam muitas fragilidades e inconstâncias. Tal cenário pode estar relacionado não apenas com o formato de formação de professores ali instituído ou com a desvalorização social da docência no Brasil, mas com as experiências, relações e estudos ainda não vividos e que necessitam de tempo e certo amadurecimento na profissão. Um processo singular, que envolve individualidade e coletividade:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional (MARCELO, 2009, p. 12).

Os relatos trazidos até aqui levantam aspectos importantes da formação de professores e da construção identitária profissional. Aspectos que, adiante, percebi como indispensáveis, a partir de um contexto favorável para outras práticas, fundamentadas na coletividade e na articulação com os diversos saberes da profissão. Tal contexto, onde hoje atuo, trata-se de um colégio universitário. As especificidades encontradas neste colégio e na própria configuração da profissão em âmbito federal, provocaram-me reflexões acerca das múltiplas configurações da docência em nosso país e apresentaram possibilidades que deveriam estender-se, de modo geral, às instituições públicas de Educação Básica. Dentre elas, a constituição de uma carreira de Dedicção Exclusiva, fundamentada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, tendo como prática central

a formação de professores (inicial e continuada) a partir do diálogo entre escola e universidade.

O Colégio universitário e seu papel na formação de professores

(...) a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

A frase de Larrosa (2002) que inaugura este tópico expressa com profundidade a forma como compreendo o percurso profissional e formativo que venho trilhando. A partir dos contextos por onde transitei, pessoas que encontrei, experiências que vivenciei, sigo me formando, me constituindo e me percebendo professora. A abertura ao desconhecido, ao novo, ao imprevisível foi um importante elemento neste percurso, ainda que nem sempre possível ou fácil exercitá-la. Foi por esta disponibilidade que mergulhei no campo da Educação Especial, posteriormente na Inclusão em Educação, hoje trazendo muitas contribuições ao meu trabalho; a partir da formação em Pedagogia, atuei em diferentes espaços escolares, municípios, segmentos e atribuições; aprofundei estudos, participei de grupos de pesquisa, conheci o universo da pós-graduação. Como parte do trabalho pedagógico (e do próprio projeto de vida) o planejamento é indispensável e um importante orientador. Mas no percurso, a abertura ao não planejado precisa ser contemplada e experimentada.

Como parte dos mais recentes planos em minha carreira profissional estava a docência no Ensino Superior. Já me percebendo professora e formadora de professores, encontrava nesse objetivo a longo prazo, um desafio importante e mobilizador. No entanto, mais uma vez, as oportunidades apontaram para um caminho diferente. A partir de um concurso realizado, fui convocada para atuar no Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni (UFF). A vaga para professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me traria muitos desafios sequer imaginados; desconhecendo as muitas possibilidades deste contexto, compreendi ao iniciar que ser professora de um colégio universitário significaria desenvolver ensino, pesquisa e extensão e formação de

professores. Um exercício formativo e pesquisador a partir da escola, dentro da escola, com a escola, dentro de uma Universidade, a mesma onde me graduei.

As escolas/colégios de aplicação/universitários brasileiros mantidos e administrados pelas universidades federais e componentes do sistema federal de ensino, têm suas diretrizes e normas gerais de funcionamento estabelecidas pela Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, segundo a qual:

“(...) consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (art. 2º).

No entanto, a criação dos primeiros colégios de aplicação/universitários não é recente. Conforme registrado nos estudos de SANTOS (2018), o Decreto Federal nº 9053 de 12 de março de 1946 criou a proposta de escolas de Educação Básica vinculadas às faculdades de filosofia das Universidades, com a atribuição de serem um estabelecimento de ensino “voltado às práticas dos discentes dos cursos de didática, como um campo de estágio e de experimentação pedagógica no contexto de renovação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2018, p. 40). A implementação dessas instituições não foi rápida; duas delas surgiram ainda na década de 40, outras nas décadas de 50 e 60 (SANTOS, 2018). Registros recentes (Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013) anunciam que há, no Brasil, 17 instituições federais que funcionam sob o formato de colégios de aplicação/universitários ligados às Universidades Federais, tendo por funções (SANTOS, 2018) ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica; desenvolvimento de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos.

A Portaria 959/2013 (art. 4º) descreve de maneira ampliada as diretrizes de funcionamento dessas instituições:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Dadas as suas atribuições, são esperados grandes investimentos em tais instituições, assim como a composição de um corpo docente altamente qualificado, com estímulos constantes para estudos e atividades acadêmicas e científicas. Observa-se, no entanto, investimentos cada vez menores por parte dos governos, assim como são insuficientes os recursos disponibilizados às Universidades e ao ensino público, em sua totalidade. Ainda assim, busca-se manter um trabalho de excelência nos colégios de aplicação/universitários, entendendo-os como “instrumentos de transformação das realidades sociais em que estão inseridas, especialmente em sua interface com a formação docente que se tem nas universidades” (SANTOS, 2018, p.44).

O Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) é o mais jovem colégio universitário do Brasil, tendo sua criação datada em 2006. O processo de nascimento dessa escola, porém, requereu uma longa transição, pois o prédio onde hoje funcionam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio abrigava antes uma escola estadual (CIEP 060) e no prédio onde funciona a Educação Infantil, já existia a Creche-UFF (com história anterior, portanto, ao próprio Coluni). Além disso, o primeiro concurso público para admissão de professores para esta escola aconteceu em 2013, sete anos após sua criação. Ainda hoje, o quadro docente efetivo do Coluni-UFF não está completo, aspecto que é constante pauta de mobilização e luta da comunidade escolar.

Atendendo aos incisos I e II (art.4º) da Portaria 959/2013, o Coluni-UFF realiza a admissão de estudantes via sorteio público, constituindo-se um espaço democrático, referenciado nos princípios de uma educação integral, popular, inclusiva e plural. São cerca de 400 crianças e adolescentes frequentando a escola diariamente, em horário integral, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e um corpo docente com cerca de 60 professores efetivos, além de professores contratados, técnicos e outros profissionais de apoio educacional. O currículo escolar busca contemplar uma formação

ampla, que proporcione experiências culturais, estéticas, políticas e científicas, sempre com base nas relações plurais entre os sujeitos, nos diversos tempos e espaços. A gestão escolar, além da figura da Direção e das Coordenações Pedagógicas (exercidas pelos próprios professores da instituição), tem como principal órgão deliberativo o Colegiado de Unidade, com representantes de professores, estudantes, responsáveis e técnicos.

Tal colégio universitário, além das especificidades apresentadas, situa-se no contexto de uma Universidade Federal e a maior parte de seus professores são servidores em regime de Dedicção Exclusiva. Esses aspectos potencializam o Coluni enquanto um espaço formativo, para todos os que ali frequentam. A Educação Integral, outra importante especificidade da instituição, para além da ampliação de tempos, nos desafia constantemente a repensar espaços, processos de ensino-aprendizagem e relações. A convivência e a participação são diariamente tensionados, de modo a desconstruir os modos hegemônicos como compreendemos a escola, a cultura, a criança, o currículo. Estudando os CIEPs, Monteiro (2009) anuncia os desafios da Educação Integral:

(...) a expansão do tempo e do espaço nessa escola implica e exige ampliar seus objetivos ao assumir a formação de professores em serviço como tarefa inerente e necessária ao seu trabalho cotidiano. Uma organização complexa com tantos atores diferentes e vivências comuns, experiências de vida às vezes dramáticas, cria desafios para os professores (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Esses desafios dialogam com a finalidade que é atribuída à instituição pelo art. 2º da Portaria 959/2013, de desenvolver indissociavelmente “atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Monteiro (2009) compreende que os tempos e espaços dedicados à formação de professores na escola de horário integral precisam também ser ampliados, favorecendo os encontros, as trocas, os estudos cotidianamente.

(...) além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado (MONTEIRO, 2009, p. 35).

A defesa do colégio universitário como um importante espaço de produção de conhecimentos e de formação de professores é um desafio que confere aos seus professores uma co responsabilidade, junto às licenciaturas, de pensar espaços-tempos formativos dialógicos, que valorizem os saberes experienciais, revisitando e reelaborando os demais saberes, a partir das vivências dos professores na escola (GATTI, 2019). E que contribuam, através dos muitos programas de estágio, iniciação à docência, iniciação à pesquisa, extensão e outras atividades, para o desenho de um “currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural (GATTI, 2019, p. 177).

As experiências formativas desenvolvidas no Coluni acontecem de diferentes formas: durante as aulas, em momentos de planejamentos, nos conselhos de classe, em reuniões, conversas, eventos de extensão, grupos de estudos etc. Momentos que proporcionam diálogos entre professores de diferentes áreas do conhecimento e em distintos momentos da carreira profissional, entre licenciandos e professores, entre estudantes, professores e licenciandos. Acontecem, por exemplo, as reuniões de área e de segmento, quando os professores das próprias áreas e, respectivamente, de áreas distintas se reúnem para trocar experiências em espaços de diálogos previstos na carga horária; os planejamentos coletivos; as reuniões de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico e até mesmo, a atuação do coordenador pedagógico, como um agente que suscita espaços e tempos formativos na escola. Nesse sentido, ainda que atuem no Coluni-UFF alguns professores em início de carreira e outros em momento de vasta experiência profissional, entende-se que, coletiva e colaborativamente, os diálogos travados contribuem para a formação de todos os envolvidos, reverberando seus resultados na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Movimentos colaborativos de formação, constituídos a partir da escola, seus sujeitos e experiências, são objeto de importantes estudos de Cochran-Smith (2012), conforme nos apresentam Campelo e Cruz (2019). A partir de pesquisas sobre comunidades de prática, Cochran-Smith cunhou a expressão “deprivatization of practice” (desprivatização da prática), que pode ser entendida como “uma estratégia formativa que permite a investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente” (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 173). As autoras nos provocam, a partir de tais estudos, a repensar e valorizar os diversos espaços e tempos dedicados aos encontros, trocas, reflexões entre os professores na escola. Em síntese, a perspectiva da “desprivatização da prática” configura-se como

(...) uma estratégia de formação docente que se desenvolve em espaços onde grupos com professores em diferentes níveis de formação e de experiência constroem conhecimentos sobre a docência a partir da problematização e da investigação sistemática de seus próprios saberes e fazeres que são compartilhados, registrados e analisados pelo grupo de modo intencional (planejado e organizado). Sendo assim, é uma ferramenta virtuosa porque se vale de mutualidade e reciprocidade, já que os professores, seja em formação inicial ou continuada, se desenvolvem profissionalmente enquanto contribuem no desenvolvimento de seus pares (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 172).

A partir desta perspectiva, é possível compreender ainda melhor o papel e a finalidade de um colégio universitário, no que se refere à formação de professores. Enquanto uma escola de Educação Básica que acolhe cotidianamente centenas de licenciados dos diversos cursos oferecidos pela UFF (e outras universidades), o Coluni constitui um potente campo de formação inicial e também continuada, visto que os professores orientadores e supervisores das atividades dos licenciandos (estágios e participação em programas específicos) compartilham cotidianamente seus fazeres com os licenciandos, cooperam na reflexão e análise de problemas e demandas emergentes e mobilizam muitos saberes, revisitando suas práticas em um movimento de pesquisa a partir das vivências na escola.

Dentre as atividades desenvolvidas no Coluni com foco específico na formação inicial de professores, destacam-se programas como PIBID (Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, PET (Programa de Educação Tutorial) e Programa Licenciaturas. Este último, uma iniciativa da própria Universidade Federal Fluminense através da Divisão de Prática Discente, tem o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma importante contribuição à formação de docentes para a educação básica. Por este Programa construí um apreço especial pois, desde 2016, ano que inaugurou minha atuação no Coluni, participo como integrante e/ou proponente de relevantes projetos que acolhem licenciados do curso de Pedagogia da UFF, bolsistas do Programa. Os licenciandos são selecionados por meio de um processo seletivo interno e desenvolvem as atividades propostas simultaneamente ao curso das disciplinas da graduação. Sendo assim, é desejável uma constante articulação entre as ações desenvolvidas no projeto e os estudos realizados na licenciatura.

Uma das principais características deste Programa é a possibilidade de, ao longo de um ano, desenvolver atividades semanalmente no cotidiano da escola, junto ao(s) licenciando(s) bolsistas, de modo que estes exerçam a docência, acompanhem as diversas atividades desenvolvidas pela escola, construam vínculos com os estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem, dentre outras ações. Esta imersão no cotidiano escolar proporcionada pelo projeto tem se mostrado um movimento potente de formação. São construídas relações de confiança, de diálogo e de trocas entre os professores da turma (sobretudo, o professor diretamente envolvido no projeto) e o licenciando, que participa de momentos de planejamento, ensino e avaliação, experimentando os desafios diários da docência.

(...) privilegiar na formação de professores a imersão na prática pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, criar novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência. Nota-se isso no processo de *“deprivatization of practice”* (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 171).

Durante um ano letivo, o licenciando bolsista torna-se um “segundo olhar” em sala de aula, auxiliando o professor da turma a identificar demandas, dificuldades e potencialidades junto aos estudantes. Realiza registros e observações e tem a possibilidade de realizar intervenções, na companhia do professor, que o orienta e compartilha aspectos da profissão. Ao longo do desenvolvimento do projeto, são realizados estudos de textos sobre a formação docente e sobre as temáticas relacionadas ao projeto em desenvolvimento no referido ano. A propósito, nos últimos três anos, o projeto “Currículo, Identidade e Diversidade” tem sido bem-sucedido em discutir questões sobre inclusão em educação, diversidade cultural, relações étnico-raciais, dentre outras, que se revelam a partir da diversidade do alunado de nossa escola. Os processos formativos e reflexões suscitadas são apresentadas pelos licenciandos bolsistas durante um evento acadêmico da Universidade, proporcionando a sistematização dos saberes mobilizados e a publicização das atividades realizadas. As contribuições, portanto, estendem-se a todos os sujeitos envolvidos no processo: professores, bolsistas e estudantes, universidade e escola básica, possibilitando movimentos formativos referenciais, articulados e colaborativos.

Considerações finais

No percurso que tenho percorrido, não considero haver um movimento cumulativo de experiências. Percebo, ao contrário, fases distintas, aprendizagens, reflexões, mudanças de percurso. O que é a formação, senão, mudança, transformação? Vivendo as muitas formas de exercício da docência na escola pública, pude ampliar formas de olhar, ser e fazer, no campo da Educação. A recente atuação no Coluni-UFF potencializa ainda mais um processo reflexivo, investigativo e colaborativo de formação e exercício da profissão.

Para além do contexto específico do colégio universitário, o movimento a ser empreendido nos exige uma concepção mais alargada e dinâmica da profissão docente (NÓVOA, 2017) e da formação de professores. Compreender a importância da escola, dos professores, dos saberes elaborados cotidianamente é urgente e fundamental.

Nesse sentido, o diálogo entre a universidade e a escola básica precisa ser efetivo, não apenas no contexto dos colégios universitários/de aplicação, mas em toda a rede pública de ensino. É preciso romper fronteiras que polarizam aspectos teóricos e práticos da docência, que expropriam saberes docentes (TARDIF, 2014) e conferem desvalorização àqueles que estão “no chão da escola”.

Nesse contexto, me reconheço formadora de professores e professora em permanente formação. A docência em um colégio universitário constitui um exercício de diálogo com muitos sujeitos, dentre eles, professores em processo inicial de formação. A escola, nessa perspectiva, afirma-se como um espaço ímpar de formação e produção de conhecimentos, sem perder de vista o importante diálogo com os saberes produzidos também na universidade. A “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012 *apud* CAMPELO; CRUZ, 2019) representa um movimento generoso de compartilhamento de saberes e ações entre professores mais experientes e licenciandos em busca de uma educação de qualidade.

Assim, rememorando o dia em me percebi professora, posso hoje, por meio de meu trabalho, acompanhar licenciandos nessa construção identitária de forma colaborativa e não solitária. Alguns já se tornaram colegas de profissão, exercendo a docência com muita responsabilidade. E, a partir da experiência de formação compartilhada, compreendem que, de alguma forma, todos nós, professores, nos constituímos formadores quando nos colocamos em diálogo com nossos pares e revisitamos nossos saberes e práticas à luz dos conhecimentos científico-pedagógicos e experienciais.

Referências

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p.37-48, ago./dez. 2009.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002.

LÜDKE, M. Sobre a Socialização Profissional de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.99, p.5-15, nov. 1996.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp.7-22., 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1134-1149, out/dez, 2017.

SANTOS, J. S. W. Universidades e Colégios/Escolas de Aplicação para quê? **Revista Universidade e Sociedade**, nº 61. Brasília (DF): ANDES/SN, janeiro de 2018.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020

ARTE HUMANA - HUMANA ARTE HUMAN ART - ART HUMAN

Schirley P. França¹²

Resumo

O texto conta parte dos percursos de uma Brincante na Cultura Popular Brasileira, atuando na Trupe Familiar Carroça de Mamulengos, na multidiversidade de Aprendizados, vivenciados nas itinerâncias pelo Brasil. Em uma escrita poética e autobiográfica relata como se realizou um sonho de Graduação em Pedagogia, pontuando a arte como um pilar fundamental para caminhos educacionais e formação de futuros Pedagogos. Propõe diálogo com a Educação Popular, educação em comunidade dando sentido à palavra influenciadora da vida, elegendo o repertório imaginário, priorizando o Brincar, no templo do mundo, na Pedagogia dos encontros na beleza do inesperado.

Palavras-chave: Arte brincante. Cultura Popular. Pedagogia dos encontros.

Abstract

The text tells part of the paths of a player in Brazilian popular culture, acting in the Carroça de Mamulengos family troupe, in the multidiversity of Learning, experienced in the iterations through Brazil. In a poetic and autobiographical writing she reports how she realized a dream of Graduation in Pedagogy, punctuating art as a fundamental pillar for educational paths and formation of future pedagogues. It proposes a dialogue with Popular and community education giving meaning to the word influencing life, electing the imaginary repertoire, prioritizing Play, in the temple of the world, in the pedagogy of the meetings and in the beauty of the unexpected.

Keywords: Art Player. Popular Culture. Pedagogies of the meeting.

¹²Artesã, Brincante, Contadora de histórias, Pedagoga Graduada pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Orientadora do programa Mumbuca Futuro da secretaria de Ação Social da Prefeitura de Maricá, RJ. Email: schirley.pinheiro@gmail.com

“Era a vida em permanente estado de acontecimentos”.

Gabriela Romeu

Expansiva e concentrada fui me apresentando aos poucos. Sempre começo assim: sou Mãe de oito filhos, matriz originante da criação de uma trupe de artistas - Carroça de Mamulengos - constituindo uma família em uma itinerância de mais de 45 anos, vivenciados no Brasil, com música, circo, teatro de bonecos, e “as gentes” que fazem a vasta magistral Cultura Popular Brasileira. Oito filhos? Sim, sendo duas gravidezes de gêmeos. Quatro filhos de gravidez normal e depois dois meninos e depois duas meninas, quatro netas, noras, genros agregados, uma família numerosa dedicada à arte e vida viva e à cultura popular, permanente em toda nossa existência. Inspirando nossas criações cênicas, música e formas de existir no mundo. É no seio de nossa gente que somos abraçados e caminhamos até os dias atuais, buscando esta convivência, sempre que podemos, pelos rincões de um Brasil profundo de tradições orais, de culturas pulsantes de vida, resistência e luta.

Quanto de terra caminhei e quantos amigos encontrei. Quantas situações vivenciadas para sustentar a escolha de mambembe ser e seguir. Alfabetizei meus filhos e mostrei para eles o chão da vida, mas essa é uma história para outro dia. Fiz escola, em formação contínua: educadora.

Por isso, porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana (ALVES, 2011, p. 24).

Apreendi com senhorinhas rezadeiras a fazer xaropes para enfermidades respiratórias, chás para curas de distúrbios intestinais, sucos verdes, preparações culinárias ricas das culturas de várias localidades, demonstrando para meus filhos como sobreviver da arte e nunca desistir da vida. Com o colorido dos tecidos de chita, as carcaças dos bois, os bonecos de mulungu, as cabaças, caixas, livros, idealizei um mundo utópico que ainda insiste em sonhar.

E sonhadora, Senhora, foi aos cinquenta anos que resolvi correr atrás de um sonho desejoso de realização. Foi quando fiz o ENEM. Já haviam passado quase 30 anos que não retomava os estudos convencionais, assim, em escola ou curso. Pensei comigo: agora com meus filhos crescidos, vou realizar um sonho antigo, estar no meio acadêmico. Queria o contato com a academia. Fazer Letras ou Pedagogia. Preparei-me com cuidado nas infinitas regras do nosso idioma, o Português, e também do Espanhol. Revisitei a tabela periódica de química e pouco estudei física e matemática. No grande dia das provas, cheguei cedo ao portão de uma escola pública da cidade de Nova Olinda, no sul do Ceará. Levei comigo caneta lápis e meu lanche: água, maçã e sonho de valsa. Fui a derradeira da sala a entregar o gabarito, meu coração quase saltando pela boca, finalizei o primeiro dia. Muitos jovens. Pensei: como são rápidos! Senti-me estranha. Fui novamente ao segundo dia de provas, fiz tudo como pude: das pegadinhas de interpretação aos absurdos de cálculos óbvios, das dúvidas dos certos ou errados à redação com o tema Femicídio. Vivenciei com entrega total. Superei os dois dias de testes. Segui na expectativa dos resultados. Passei.

Mas não é só passar, é ter uma pontuação que te encaixe na caixa, no sistema. Seguiram dias de tensão, pois dois de meus filhos e amigos não haviam atingido a almejada pontuação. Iniciou-se uma série de negociações para saber como viria ser a efetivação do processo de seleção. Pedi ajuda de uma sobrinha para o auxílio com os trâmites burocráticos. Comprovei que havia estudado a vida toda em escola pública, realizando uma entrada na tão sonhada academia pelas cotas. Consegui pela pontuação: Pedagogia. Na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro. Uma Universidade Pública. Iniciei o curso em 2016 e concluí em 2020.1, como a primeira turma do ensino remoto da Pedagogia, na ação dos Ensinos Emergenciais na pandemia da Covid -19.

Quando cheguei para o acolhimento da UFF, a moça me perguntou: veio acompanhar seu filho, Dona? Eu respondi, sim! E fui me preparando para o que haveria de ver e vivenciar. A convivência com jovens recém-saídos do ensino médio. Ingressaria num curso presencial, com possibilidade de ter matérias nos três turnos. Preparei caderno, lápis, caneta e entrei de cabeça, corpo e alma. Nessa Faculdade de Educação me apresentei aos professores e fiz amizades com as/os colegas de sala. Conheci os

coordenadores, os técnicos, vigias, gente boníssima da limpeza, os trabalhadores dos quiosques de alimentação, da xerox e biblioteca. Aos poucos, formei um campo geral de visão de como funciona a tão sonhada academia pelo lado humano e também bebi de fontes inesgotáveis de conhecimentos científicos.

A partir desta narrativa, desejo testemunhar o valor da Arte como alicerce fundamental para os processos educacionais e para as formações de futuros pedagogos nas práticas de aprender-ensinar. Difundir como artista as experiências nesse campo da cultura vasto de possibilidades e desafios. Antonio Gramsci, filósofo italiano, demonstrou através de seus escritos, pensamentos de como a cultura influencia as mudanças na sociedade:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, p. 96).

Na intenção de acordar os futuros formandos para práticas pedagógicas mais lúdicas, artísticas e culturais trago em meus relatos poéticos e literários as vivências na Faculdade de Educação. Ao meu ver, vivemos em um momento de extrema urgência de busca de sentido no que fazemos, busca do prazer e da alegria, da expansão dos nossos saberes e da nossa poesia, momentos de busca do nosso *sentir-se expressão*.

Venho de uma formação artística na itinerância pelo Brasil, através dos caminhos do Teatro de Bonecos, o Mamulengo, que tem o título de patrimônio da Humanidade. Um universo de expressão de uma sociedade em forma de bonecos. De um Brasil profundo, abissal. De inúmeras realidades, nas vilas vielas ruas, de cidades, com seus habitantes únicos e diversos, suas vidas e a forma de conduzi-las, com suas expressões nos diversos tipos de folguedos, artesanatos, tradições, religiões, culinárias, formas de vestir-se, comportar-se e falar. Uma imersão do universal que vivenciei no regional. Processo de vida e arte que só é possível crer se sonhar. Gravada na memória e transmitida pelo coração. Com estas imagens sigo sonhando sobre como podemos romper com os muros da academia e plantarmos a sintropia, o pensamento livre da arte, caminhando de mãos dadas com a ciência.

Outro lugar que podemos habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendental na qual o casulo do humano implode, e se abrindo para outras visões de vida não limitada. Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza. Não é nomeada porque só conseguimos nomear o que experimentamos. O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai pra uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho (KRENAK, p. 66, 2019).

No ambiente da academia, entendi que para educar-aprender-educar tenho que estudar muito, ler muito, pesquisar muito. Referenciando-me em uma vastidão de pensadores, livros, artigos, resenhas, teses, dissertações, mas também em contos, crônicas, romances e poemas, fui convidada a fazer diferentes movimentos dos quais ainda não era habituada, a alguns estudos obrigatórios que talvez não me despertariam fora da academia, mas que ali, eu precisava ter contato para chegar onde eu desejava, no constante exercício de estudar. E estudar para quem ama, como eu, *ad eternum*. A formação no campo da pedagogia tem uma abrangência quase inimaginável para os leigos, que em inúmeras vezes, menosprezam o aprender e o ensinar; tornando, com palavras vacilantes, a nossa profissão menos importante na sociedade e com pensamentos errôneos, que disseminam a ignorância e desvalorizam a intelectualidade dos profissionais em educação. Os verdadeiros artistas são os professores no melhor sentido da excelência, pois utilizando a arte, eles conseguem dizer ao outro sobre educação, cultura, conhecimentos gerais e vida. Na Pedagogia, assim como na vida, sem o olhar artístico é impossível existir.

Nesse sentido, trago algumas experiências a partir do meu olhar enquanto discente e artista que percorre o Brasil com a Carroça de Mamulengos há mais de quarenta anos. Dos encontros significativos na graduação, não esqueço os seminários, aqueles que todos da equipe participam e que se constituem como território fértil para vivências artísticas. Esses são de um resultado sempre surpreendente, pois se todos participam podemos imaginar uma multiplicidade de ideias sobre o mesmo tema para

chegar a um resultado comum. E se incluirmos aí os voos da imaginação coletiva podemos obter um encontro entre Arte e Ciência. Experiências com música, dramaturgia, poesia, artes plásticas, teatro com bonecos ou formas animadas, contação de histórias são capazes de reencantar um conteúdo a priori desvinculados de nossas vidas. Etnomatemática, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial, Étnico-Raciais, Comunicação e Linguagem, Organização da Educação no Brasil foram campos férteis para essas práticas transformadas em momentos significativos e de valor subjetivo para as sensibilidades. Precisamos nos propor a ser veículos de formação dando fios a um tecer mais orgânico e flexível. Buscar autonomia dos sujeitos num processo educacional, para então romper o enrijecimento da linha dura do sistema cátedra e abrirmos mais possibilidades de participação e diálogo. Com a arte podemos ligar esses fios enriquecendo experiências educativas com participações mais democráticas.

Das inúmeras pérolas compartilhadas na academia, José Larrosa Bondía, escritor espanhol, em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” nos brinda:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar., parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

No ano de 2019 pude experienciar em momentos fortuitos encontros com a arte enquanto propostas docentes. Arte que, para mim, é a chave de um universo quase inabalável das memórias mais gratificantes dos encontros com a academia.

Como em tempos tão acelerados com ementa para cumprir e rigores acadêmicos pode-se dar o prazer de criar, utilizando da imaginação? Basta apostar na Arte como caminho. Comunicar através de colagens com múltiplos materiais coloridos, fitas, brilhos de purpurina, fios de linhas, recortes, tecidos, papel, papelão e realizar a

confeção de um caderno para anotações de próprio punho, que nas minhas experiências não se apresenta de forma original, mas que naquele momento estabeleceu um elo entre docente e discente. O que pude vivenciar após esta aula foi um processo de entrega por parte de meus colegas, como um despertar, resgatando o brilho no olhar daquelas pessoas. Como uma simples capa de caderno de elaboração artesanal pode permitir liberdade de criação e ressignificar o potencial artístico adormecido. Desse encontro, vivenciamos alguns outros compartilhando sentimentos de prazer e desejo que a partir daquele dia, nosso encontro com a Professora estaria tecido com a arte.

Em certa aula, fizemos a leitura de um texto com todos em círculo, uns no chão, outros nas cadeiras. A professora propôs através do uso de uma meada de barbante uma apresentação de cada um de nós, com a leitura do texto proposto, sendo que enquanto líamos ninguém poderia soltar o barbante. Ao final, estávamos todos emaranhados, juntos e misturados. Desse acaso surgiu de, juntos, sem nos soltarmos, ao invés de desembaraçar a linha, compormos uma instalação na parte aberta do campus. Só com um detalhe: estávamos emaranhados no terceiro andar. Resolvemos, assim em bloco, descer as escadas envolvidas nos nossos fios. Um prazer extasiante que não queríamos mais perder. Descíamos e nos fortalecíamos enquanto grupo, em um estado de estesia. Os fios foram saindo do nossos corpos, subindo e se instalando nas árvores para os estudantes mais atentos do campus apreciarem uma obra coletiva.

Irmanamo-nos na experiência de nos sentirmos parte de um todo em formação numa universidade pública que nos faz pensar que a educação é um pilar da expansão de consciência. A partir daí não fomos mais os mesmos. Propomos novas instalações, aulas ao ar livre, aulas de bordado, pôr do sol com poesia no processo de formação de professores para o livre pensar, expandindo horizontes. Essa mesma experiência pude, mais tarde, realizar com crianças de sete e oito anos, onde elas apresentavam o nome e um objeto trazido de casa escolhido sobre o sentimento de mais gostar e ter um significado. Depois, relataram que foi o momento mais marcante na experiência com os estudantes da residência pedagógica da qual fazia parte. Percebi a criança encontrando

um lugar para expressar o que está guardado na simbólica produção humana originante e criadora. Ailton Krenak nos fala de subjetividades em *Ideias para adiar o fim do mundo*:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender céu é ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo mais o existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades- as nossas subjetividades. Então vamos vivê-la com a liberdade que fomos capazes de inventar (KRENAK, 2019, p. 32).

Ainda pude encontrar alento na Faculdade de Educação nos Laboratórios de Ciências Naturais, de Brinquedos e de Informática. O que eles têm em comum? Professores sensíveis na prática da Educação. Em Ciências Naturais, pude pensar a educação infantil e as séries iniciais unidas à literatura, explorando as coleções biológicas com 'A Bolsa Amarela' de Lygia Bojunga, por exemplo, ou modelos didáticos de bancadas de camuflagem, reprodução de répteis, do corpo humano, ou de um jardim elaborado com flores gigantes para recepcionar visitantes com a literatura de Cecília Meireles, em 'Leilão de Jardim'. Nos encontros no Laboratório de Brinquedos pude ouvir histórias e praticar artesanias. Participar das aulas de informática, compondo acervo cultural para os futuros discentes. Programas como o PROALE (Programa de apoio à leitura) e o FIAR (Círculo de estudos e pesquisa em Arte, Infância e Formação de professores) foram bons para assentar e alimentar a energia vital.

Mas esse alento precisa encontrar reverberações fora dos muros da universidade e como bem compartilhou Ailton Krenak: "Não têm fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um mundo do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda." (2019, p. 62). Precisamos urgentemente de pontes para nos reconectarmos uns com os outros. Que o universo Acadêmico reencontre as valorosas inspirações que a cultura tem a oferecer e as pessoas, mestres e mestras de saberes de todos os lugares para além dos muros. Para maior leveza e fluidez, a arte pede passe livre.

Em nosso currículo, quando pensamos em estágio, podemos observar nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) o quanto ainda é incipiente as idas dos discentes a inúmeras escolas para em muitos casos apenas observar ou quando se limitam a auxiliar a professora regente com organização das agendas, ou na moral e disciplina da turma. Como? Será possível que em nossa conjuntura atual ainda formemos futuros (as) Pedagogos (as) para o árduo ofício da repetição? Será que na formação individual de um (a) discente não resta um grãozinho de imaginação? Ou nossos nobres professores enxergarem no quanto são urgentes propostas, projetos e práticas inovadoras, flexíveis, onde possamos ter na arte uma inimaginável e infinita possibilidade de parceria? Para falar de desafios, educadores são mestres. Quer uma missão mais desafiadora que o processo de educação em massa, lidar com classes superlotadas, salários baixos, condições precárias e sistema opressor neoliberal? Temos que enfrentar os desafios com força para não paralisar pelo medo ou opressão e sim dar asas aos desejos e convicções. Nas palavras de Vygotsky:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VYGOTSKY, 2018, p. 42).

Podemos pensar em outras formas de retomar as concepções pedagógicas para agregar as classes populares. Temos que nos encontrar e trabalharmos juntos em busca de soluções. Juntar ideias e argumentos que transbordem pelas lacunas dos pareceres e decretos. Pelas fissuras dos concretos das salas de aula, pelas fórmulas de controle remoto. É fundamental sermos insubmissos. Não à educação bancária! Precisamos intensificar o diálogo e as exposições das ideias em contextos diferenciados e enfrentar a luta por uma Educação Popular, uma *educação dos sentidos*, educação em comunidade. Na perspectiva do diálogo entre os sujeitos, as interações se estabelecem com apropriação e como possibilidades de intervenção no mundo. Temos que construir um mundo diferente, transformar, tomar a palavra. Vivemos momentos em que

estamos diante do desconhecido e a compreensão está nesta fronteira, e é neste limiar que encontramos saídas nas manifestações das culturas populares, no sincretismo religioso, nas festas da colheita, nas brincadeiras de rua, na literatura, na dança, no cultivo da terra. Na auto-organização da classe trabalhadora, o caminho é a resistência. E resistir é comum à parcela da população que respira, pratica, ressignifica e pensa arte. Artistas essenciais, influenciadores da vida, e professores essenciais, educadores para a prática de liberdade. Quem tem um repertório imaginário há de criar saídas, priorizar o Brincar, no templo do Mundo, na beleza do inesperado.

Referências

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...**-7 ed. - Campinas, S.P: Verus Editora, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa - Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002. n.19. p. 20-28

GRAMSCI, Antonio- **Cadernos do Cárcere, vol. 1 Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1999.

KRENAK, Ailton - **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. - São Paulo; Companhia das Letras, 2019

PIORSKI, Gandhi - **Brinquedos do Chão: natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016

ROMEU, Gabriela - **Álbum de Família: aventuras, memórias e efabulações da trupe familiar Carroça de Mamulengos**. São Paulo: Petrópolis, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch - **Imaginação e criação na infância**. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020.

ENTRE LIMIARES E FRONTEIRAS: O FAZER PEDAGÓGICO EM MUSEUS AMONG THRESHOLDS AND BORDERS: THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN MUSEUMS

Patrícia Braga do Desterro¹³

Resumo

No presente texto busco refletir, a partir de minha experiência pessoal, sobre o fazer do pedagogo no museu. Ao longo do texto apresento alguns relatos e crônicas formuladas a partir de visitas com grupos escolares da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Museu Nacional da UFRJ pelo projeto A Caixa Misteriosa do Museu. A reflexão aqui proposta visa pensar o fazer pedagógico nesses espaços numa perspectiva de limiar, provocando a pensar a formação do(a) pedagogo(a) para além das fronteiras da escola, numa interlocução com outros espaços educativos, como, por exemplo, os museus. Numa ideia de limiar como trânsito, movimento, deslocamento. Tomo aqui os conceitos de limiar e fronteira trazidos por Jeanne Marie Gagnebin com base em Walter Benjamin.

Palavras-chave: Atuação do pedagogo. Educação museal. Formação. Infância.

Abstract

In the current text I seek to reflect, from my personal experience, about the pedagogical practice in the museum. Throughout the text I present some reports and chronics formulated and based on Primary and first grades elementary school groups' visits in the National Museum from UFRJ by the project The Mysterious Museum Box. The reflection proposed aims to think about the pedagogical practice in these spaces at a threshold view, encouraging to think about the pedagogue formation beyond the borders of school, considering dialogues with other educational spaces, such as, museums. Regarding threshold as flow, movement, shifting. I understand the concepts of threshold and border introduced by Jeanne Marie Gagnebin based on Walter Benjamin.

Keywords: Pedagogue performance. Museum education. Degree. Childhood.

¹³ Técnica em Assuntos Educacionais do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. E-mail: patriciadesterro@mn.ufrj.br. Contato: (21) 3083-6269.

Era tarde, talvez uma tarde de outono, pois corria uma brisa fria por entre os corredores do Paço de São Cristóvão. Havia um burburinho de crianças. Elas andavam apressadamente deslizando no piso de madeira. Conforme andavam, o piso rangia. Algumas, jogavam os corpos, escorregando no piso encerado. Logo, recebiam uma chamada de algum dos seguranças. “Não pode fazer isso, é perigoso!” Elas fingiam obedecer, mas voltavam a fazer tão logo o vigia dava as costas. Algumas, atentas às explicações dos mediadores, os seguiam pelos corredores acompanhadas por seus professores e professoras. Outras, nem tão atentas, se divertiam com os objetos, tiravam fotos, ou simplesmente conversavam sobre outros assuntos, um pouco entediadas, talvez. Era mais um dia comum de visitas escolares. Pelo menos, era o que eu pensava.

Havia resolvido acompanhar os grupos de Educação Infantil, para ver como as mediadoras lidavam com as crianças pequenas. Me interessava, nesse processo, como os adolescentes secundaristas, bolsistas do Museu, estavam mediando as crianças pequenas pelas exposições. Eu e meu olhar de pedagoga! Não pretendia interromper, meu interesse estava em observar.

Estávamos quase no meio da visita. Já havíamos passado pelo surgimento do planeta Terra, as primeiras formas de vida, os dinossauros, a era do gelo, os primeiros homens, suas dificuldades em sobreviver às adversidades do caminho, até que algum “espertinho” descobriu como fabricar o fogo! Foi aí que outro espertinho, um menino de seus cinco anos, levanta uma das mãos e pergunta à mediadora: “Tia, você sabe o que é o fogo da vida?” A mediadora se calou por alguns segundos, fiquei esperando para ver o que ela iria responder, mas esta não respondeu nada. Continuou sua narrativa. Parecia que a pergunta não havia sido feita. Eu me calei. Fiquei pensativa, mas nada disse. Que arrependimento carregou por isso! Essa pergunta ressoa na minha cabeça até hoje... Desde então, sigo a me perguntar mentalmente: Você sabe o que é o fogo da vida?

A crônica acima faz parte da minha dissertação de mestrado cujo título é “Você sabe o que é o fogo da vida? Narrativas de crianças sobre o Museu Nacional”

(DESTERRO, 2020). Trago esse pequeno fragmento de uma experiência vivida na instituição para pensarmos o fazer do pedagogo nesse espaço. Ao longo desse texto trarei algumas outras crônicas e relatos que mostram de uma forma mais dinâmica as especificidades do fazer pedagógico com crianças.

O Museu Nacional é meu local de trabalho desde o ano de 2016. Lá atuo como técnica em assuntos educacionais na Seção de Assistência ao Ensino (SAE). Meu trabalho está diretamente ligado às visitas escolares e à mediação. Atuo junto aos mediadores, estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II e bolsistas dos cursos de licenciatura da UFRJ. Meu trabalho consiste em coordenar o trabalho deles, organizar cursos de formação de mediadores e pensar propostas educativas para o público infantil, entre outras atividades.

Desde minha chegada à instituição tenho me dedicado a pensar o fazer pedagógico, sobretudo com crianças no espaço museal. Em minha formação acadêmica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, poucos foram os momentos em que foi possível refletir sobre o fazer educativo para além das fronteiras escolares. Não é que não se falava numa educação fora dos muros da escola. Na verdade, em relação ao currículo, começava-se a pensar a pedagogia e a atuação do pedagogo em outras instituições, mas ainda era algo incipiente e o enfoque estava mais voltado para a pedagogia nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais e nas empresas. Pensar o fazer educativo em museus não estava em nosso currículo na época.

Ao longo da minha trajetória profissional, atuei como docente em turmas de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nesse período de magistério nunca visitei instituições museais, ou quaisquer outras, com meus alunos. Primeiro, por uma questão material, trabalhava numa rede municipal da baixada fluminense e tínhamos poucos recursos para atividades fora da sala de aula; segundo, por causa de minha própria formação. Como disse anteriormente, pensar a educação fora das fronteiras da escola, não era tão presente nas práticas curriculares acadêmicas naquele período. E eu mesma, na minha vida particular, visitava pouco essas instituições nos momentos de lazer.

Tento fazer aqui uma reflexão a partir de minha experiência profissional para pensarmos sobre os lugares que ocupamos em nosso fazer pedagógico, refletindo sobre a relação entre limiar e fronteira. Quando nossa formação profissional se coloca como fronteira e quando se coloca como limiar? Quando nosso fazer está no limiar ou na fronteira de algo? Como pensar a formação como início de um processo que se dá ao longo da vida, numa perspectiva mais ampla, como limiares de formação?

O conceito de fronteira, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin (2010), está relacionado com limite, uma forma bem definida, que evita um transbordamento. Tem relação com delimitação de um espaço, de um território ou domínio. A autora se inspira nos textos de Benjamin. Para o filósofo os conceitos de limiar e de fronteira devem ser rigorosamente diferenciados. A fronteira é baseada em normas, em regras que não podem ser transpostas facilmente. Nas palavras da autora, “sua transposição sem acordo prévio ou sem controle regrado significa uma transgressão, interpretada no mais das vezes como uma agressão potencial” (GAGNEBIN, 2010, p. 13).

O conceito de limiar, no entanto, é mais tênue, mais transitório e metafórico. A autora nos traz exemplos da arquitetura que colocam o limiar como um lugar de passagem, de transição, como os corredores, portões de entrada, salas de espera, recepções, etc. O limiar tem relação com o espaço e com o tempo. Está relacionado não apenas com local físico de transição, mas com as transições ligadas ao tempo, à vida, aos ritos de passagem, às mudanças pelas quais passamos, onde deixamos um local, ou o que somos, e adentramos em outro local, ou modo de vida, sobre o qual nada sabemos. Ele remete ao que se situa entre duas categorias, entre diferentes tempos e espaços que se ligam. Esse limiar desencadeia experiências, transformações, aprendizagens.

Como pedagoga, ao longo de minha formação voltada para a escola, para a dinâmica da sala de aula e para as relações entre professora e alunos, estive no terreno da fronteira. A fronteira imposta a mim pelo currículo e a fronteira imposta a mim pelos meus próprios hábitos, pela forma como eu mesma encarava o fazer pedagógico e minha relação com o mundo. Caminhava no âmbito das fronteiras e não ousava transpô-

las. Mas a vida nos coloca em movimento, nos convida a caminhar, sem nos dizer previamente como esse caminho deve ser trilhado.

E foi assim, com os pés nas fronteiras de minha formação que, após um concurso público para técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, comecei a atuar profissionalmente na Universidade. Meu primeiro campo de atuação foi a Pró-Reitoria de Graduação. Nesse setor minha experiência se deu no âmbito do currículo, sobretudo da estrutura curricular dos cursos de graduação, da legislação e da implementação das reformas curriculares nestes cursos. Um trabalho que se distanciava da docência mas que se aproximava das áreas teóricas mais voltadas para a legislação, estrutura e organização do ensino superior. Após quase seis anos neste setor, consegui transferência para o setor educativo do Museu Nacional. Lá tive que repensar a minha formação e o que entendia por educação para além das fronteiras da educação formal.

Pensar a educação no espaço museal, tem me possibilitado refletir sobre o fazer educativo como limiar. O limiar remete a esse locus onde é possível o trânsito, onde é possível o ir e vir. Está associado ao tempo, ao espaço. Limiares são portais de acesso onde é possível penetrar novos espaços, conhecer, aprender, se perder. Os desafios impostos a mim naquele novo espaço de atuação foram muitos. Num primeiro momento era preciso conhecer mais sobre o setor educativo, suas práticas, a relação com o público do Museu, quais os limiares e fronteiras que demarcavam aquele espaço.

Chegando ao Museu Nacional fui encaminhada para a Seção de Assistência ao Ensino – SAE . A SAE é o setor educativo mais antigo de museus no país, foi fundada em 1927 por Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), então diretor do Museu Nacional. E desde a sua fundação tem buscado ampliar o diálogo entre o Museu e a sociedade, com ações de divulgação científica e educativas destinadas aos diferentes públicos da instituição, tendo como principal público o escolar. As visitas escolares eram uma rotina no Museu Nacional e aconteciam sobretudo ao longo da semana, nos finais de semana o público mais comum era o de visita espontânea formado por famílias e pessoas de diferentes idades. O Museu Nacional possui características que o diferenciam de outros museus de

ciência. É um museu de História Natural e Antropologia que possui/possuía¹⁴ um acervo muito diverso que ia desde objetos etnológicos a materiais zoológicos. Havia uma diversidade imensa de acervo com destaque para o acervo de egiptologia, com múmias e estatuetas do Egito antigo, aos fósseis de dinossauros, sem falar do maior meteorito encontrado em nosso território: o meteorito de Bendegó e do fóssil de Luzia, o fóssil humano mais antigo encontrado nas Américas. Além desse amplo acervo, o Museu Nacional fica localizado no Parque da Quinta da Boa Vista, no Paço de São Cristóvão, antiga residência imperial.

Chegar ao Museu Nacional num primeiro momento me trouxe dúvidas sobre a minha capacidade de atuar numa instituição saindo das minhas fronteiras formativas, dos muros que eu mesma me coloquei e que me davam um certo “conforto” e “segurança”. Como reaprender a caminhar para além desses muros? Num primeiro momento foi preciso estudar. Aprender conceitos novos, dialogar com quem já vinha fazendo esse trabalho há mais tempo, pesquisar sobre as diferentes ciências produzidas naquele espaço. Refletir sobre esses fazeres novos que se colocavam como desafios a serem superados, pensando que era preciso ter um domínio desses saberes para também conseguir torná-lo acessível ao público visitante.

No Museu Nacional venho atuando em diferentes frentes relacionadas à educação museal. Num primeiro momento precisei conhecer mais sobre as especificidades dessa área de atuação, pois há diferenças relacionadas ao trabalho educativo nos museus e na escola, por exemplo. Nesse aspecto, os museus se caracterizam como um espaço de educação dentro daquilo que se convencionou chamar de educação não formal, diferenciando-se da escola que se enquadraria na educação formal. De acordo com Trilla (2008) o que diferencia a educação formal da

¹⁴ O Museu Nacional sofreu com um terrível incêndio ocorrido na noite do dia 2 de setembro de 2018. Tal incêndio destruiu boa parte de seu acervo e danificou o prédio histórico. Hoje o prédio passa por uma reforma e as atividades de pesquisa e os cursos de Pós-Graduação vêm acontecendo na área anexa ao Museu e no Horto botânico que abriga a biblioteca principal do Museu Nacional. As atividades educativas desenvolvidas pela SAE têm acontecido no âmbito das escolas com o projeto “o museu vive nas escolas” e algumas se mantêm no próprio horto como o curso de extensão Jovens Cientistas que acontece em parceria com outros setores do Museu e com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e no âmbito do Parque Municipal da Quinta da Boa Vista com o projeto “O Museu ocupa a Quinta: Encontros com a comunidade”. Para maiores informações ver: <https://saemuseunacional.com/> e <http://www.museunacional.ufrj.br/>

educação não formal é que a primeira está subordinada a um conjunto de leis, normas dentro de uma estrutura administrativa com objetivo de garantir títulos por meio de instrumentos de avaliação, já a educação não-formal seria “aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado” (TRILLA, 2008, p.40). No Caderno da Política Nacional de Educação Museal, Marandino (2018, p. 78) faz um breve apanhado dos conceitos de Educação Formal, Não-Formal e Informal, onde cita o documento da UNESCO (1972), “Learning to be - The Faure Report”, que influenciou a divisão do Sistema Educacional nestas três perspectivas. De acordo com o documento citado pela autora nos cadernos da PNEM (2018, p. 78):

Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional. - Educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem. - Educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

Contudo, quando se busca pensar a dimensão educativa dos museus têm se buscado pensar a educação de uma forma integral, sem dicotomizar educação formal e não formal. O que se busca é olhar as especificidades de cada uma a partir de suas contribuições para uma visão de educação integralizadora que busque formar os sujeitos para atuarem criticamente no mundo. De acordo com Castro (2015, p. 182) a educação museal tem por objetivo:

O desenvolvimento da sensibilidade, da percepção da forma, do reconhecimento e controle dos sentimentos, do senso estético, o reconhecimento de uma cultura universal, historicamente construída, fruto de conflitos e consensos, exemplificada em objetos musealizados; a troca de saberes específicos e a apropriação do conhecimento historicamente produzido e representado nos acervos, além da compreensão das relações de poder deles constituintes; seu

potencial de espaço de divulgação científica, artística e histórica referenciada no objeto musealizado, na análise de seu contexto histórico, social, cultural, político, de produção e a identificação das motivações de sua musealização; a compreensão dos modos de viver a experiência de estar no museu, de ler suas mensagens, sua linguagem e de utilizar suas ferramentas, de entender seu espaço e suas maneiras de expor, associando-a à necessidade de preservação e conservação; o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos.

A Educação Museal busca o desenvolvimento do visitante. Busca dialogar com os diferentes públicos que frequentam os museus. De acordo com o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (2018, p. 74)

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade.

Dessa forma, ao pensarmos o espaço museal como um espaço educativo, é imprescindível a implementação de ações educativas que visem a formação dos sujeitos na relação com os bens musealizados, pensando de forma crítica esses objetos e sua relação com a sociedade, possibilitando uma ação efetivamente participativa na mesma.

O grande desafio que se colocava a mim e a toda equipe do setor educativo do Museu Nacional, sobretudo às pedagogas que nele¹⁵ atuam, era pensar propostas educativas no âmbito da educação museal que contemplassem o público infantil, sobretudo as crianças menores de seis anos, buscando dar conta de atender às

¹⁵ O setor educativo do Museu Nacional é composto por uma equipe multidisciplinar, na atuação direta com a mediação contamos com profissionais com formação em Pedagogia, História e Ciências Biológicas, além dos estagiários de nível médio e superior.

necessidades e particularidades dessa faixa etária, de forma a tornar a experiência museal mais atraente para as crianças pequenas, promovendo uma maior interação com o acervo. Em muitos casos, as visitas de turmas de Educação Infantil estavam relacionadas a um projeto escolar, sempre vinculadas a uma temática específica. Havia uma barreira que precisava ser transposta, formular uma ação educativa que contemplasse as crianças mais novas e que provocasse os docentes a ver o Museu Nacional como um espaço de infância, um espaço comprometido com esse público e com suas especificidades e pensar a visita ao Museu de forma desvinculada do currículo, ou seja, ela poderia acontecer sem estar relacionada a um projeto específico. Pensar a visita para além das fronteiras curriculares. De acordo com Lopes (1991, p. 451):

(...) os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, histórico, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha – de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências –, entrem em contato com as leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola.

O encontro entre o Museu e a Escola pode possibilitar experiências enriquecedoras, onde o museu pode oferecer novas perspectivas acerca de variados assuntos que podem se somar às experiências pessoais dos estudantes e provocar interessantes intercâmbios entre os saberes aprendidos no âmbito escolar e os aprendidos no museu em diálogo com a vivência de cada um. Pereira e Carvalho (2010), ao abordarem os sentidos do tempo na relação museu-escola, falam sobre uma aprendizagem da errância para abranger questões relativas à fluidez do tempo e do esquecimento nos atos de memória. Os autores afirmam que o museu pode oferecer uma experiência de educação em deslocamento. Para esses autores, “há no museu objetos sem-lugar intrínseco que se oferecem, quando arrançados, ao exercício da imprevisibilidade, da prática do conflito, das mudanças e da experiência de devastação e de limite” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

Era preciso pensar na visita das crianças ao Museu de maneira a torná-las autoras e interlocutoras da narrativa museal. Víamos a importância de uma participação efetiva das crianças ao longo das visitas e que fosse a elas permitido explorar ludicamente o

espaço museal de maneira que tornasse possível se apropriarem dele, atribuindo significado ao visto/vivido ao longo da visita. Tínhamos em conta que a riqueza das experiências vivenciadas propiciariam uma quantidade maior de materiais que serviriam de base imagético e simbólica para as crianças, já que, por oferecer uma riqueza de acervo que permitem e convidam à fruição, os museus se tornam espaços propícios para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criativa de meninas e meninos. O museu, ao tratar de diferentes temas e culturas, deve permitir que as crianças se apropriem de seu espaço dando a elas condições de se tornarem autoras de outras narrativas para além daquelas pré-concebidas nas exposições.

A comunicação museológica só se efetiva quando o discurso do museu é incorporado pelo visitante e integrado ao seu cotidiano em forma de um novo discurso. O público se apropria do discurso museológico, (re)elabora-o, e então cria e difunde um novo discurso e o processo recomeça, sendo que esse novo discurso será apropriado por outros e a história se repete (CURY, 2009, p. 89).

Ao se apropriarem do espaço as crianças se tornam sujeitos do museu, compondo outras versões da história oficialmente contada, suas narrativas também estão impregnadas de história e nos falam sobre o tempo em que vivemos. Permitir que elas se tornem autoras nestes espaços nos possibilita olhar para os objetos expostos sobre outras perspectivas.

Dessa forma, buscamos num primeiro momento dialogar com a equipe de mediadores do Museu. Essa equipe era formada por jovens estudantes do ensino médio do Colégio Pedro II e estudantes dos cursos de graduação da UFRJ¹⁶. Fazíamos reuniões semanais para estudo onde pude, em colaboração com outras colegas também pedagogas, trazer alguns autores que abordavam a relação da infância com o museu como Maria Isabel Leite, Cristina Carvalho, Sônia Kramer, assim como estudiosos do campo da infância e da educação como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, para discutir a relação entre aprendizagem, conhecimento, infância e museus. Esses estudos

¹⁶ Nessa época tínhamos no Museu Nacional estudantes bolsistas PIBIC dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, História, Filosofia, Ciências Sociais, Letras Português-Libras e História da Arte, havia vagas de bolsas para os estudantes da Pedagogia mas não tivemos procura.

possibilitaram a emergência de projetos como A Caixa Misteriosa do Museu Nacional e a colônia de férias Tem criança no Museu: de férias com a Ciência. Atividades voltadas para crianças menores de 8 anos. Trago para a nossa conversa um breve relato sobre a atividade educativa A Caixa Misteriosa do Museu e alguns relatos das crianças para pensarmos a infância nas propostas educativas do Museu Nacional e ao final faço uma análise da relação entre infância e museu e a atuação profissional do pedagogo nesses espaços.

A Caixa Misteriosa do Museu Nacional: uma proposta de visita educativa com crianças

Pensar no museu como um espaço de infância nos faz refletir nas práticas dirigidas ao público infantil nestes espaços. No Museu Nacional algumas práticas haviam sido pensadas com o objetivo de contemplar as crianças de 3 a 8 anos. Como mencionado acima, essas atividades foram pensadas nos encontros de formação com os mediadores do Museu, onde buscávamos aliar o conhecimento teórico à prática da mediação, pensando propostas educativas coerentes com aquilo que desejávamos realizar junto aos diferentes públicos, essa atividade foi formulada a partir das experiências de mediação com as crianças.

A Caixa Misteriosa do Museu Nacional, consistia em uma visita mediada pelas salas do Museu Nacional. Geralmente, a visita contemplava as sala de Meteorítica, Paleontologia, Evolução Humana, Egito Antigo e Etnologia Indígena. A atividade era realizada por meio de agendamento onde as escolas preenchiam um questionário que servia de base para o planejamento da visita pelos educadores. Eram atendidas em cada visita cerca de 25 crianças de escolas públicas e particulares da Educação Infantil (a partir de 3 anos) e do terceiro ano do Ensino Fundamental. A visita durava no máximo 60 minutos e ao longo da visita as crianças eram convidadas a partilhar hipóteses sobre as origens da vida no planeta, a relação dos animais e seres humanos com o meio ambiente e a cultura, havia a presença de uma caixa onde eram colocados objetos do acervo da Seção de Assistência ao Ensino. Essa caixa era utilizada durante toda a visita e ficava com os mediadores que, em determinado momento, abriam a caixa e

compartilhavam os objetos com as crianças. Esses objetos correspondiam às exposições do Museu. Eram eles: fósseis, lupas, meteoritos, objetos de etnologia indígena e africana, penas de animais, animais taxidermizados (uma preguiça adulta e filhote), uma réplica do crânio do Maxakalisaurus Topai, uma múmia feita de pano, entre outros objetos que variavam conforme a visita. Durante a visita com a Caixa, as crianças podiam tocar nestes objetos, compará-los com outros da exposição, sendo estimuladas a tecer hipóteses sobre as origens da vida no planeta e a relação do ser humano com a natureza e a cultura. As visitas com a Caixa Misteriosa do Museu Nacional ocorreram ao longo do ano de 2018 e tiveram término após o incêndio.

A seguir apresento algumas observações realizadas com grupos escolares agendados para visitas no referido projeto:

“Se as águias voam, a gente pode voar também!”

Estavam lá, na sala de aves, um grupo de crianças da Educação Infantil de uma escola privada da zona sul do Rio de Janeiro. A turminha estava agitada, querendo ver dinossauro, mas a mediadora que conduzia o grupo pela visita parou na sala de aves. – Ninguém estava muito interessado em aves! – Mas seguiram a jovem que os “guiava” pelo Museu, pois a professora havia lhes dito que “toda sala tem seus segredos.”

A mediadora os chamou para mais perto, fez um clima de suspense e tirou de dentro da caixa uma pena. Ela estava com uma pena nas mãos e fazia algumas perguntas às crianças:

Mediadora: - Vocês sabem por que as aves voam?

Crianças: - Porque têm penas!

– Porque são leves!

Mediadora: - Pessoal, toquem com cuidado! – Referindo-se a pena.

Criança: - O bicho tá morto, não vai machucar!

A mediadora mostrou como a pena mais rígida ajudava as aves a se posicionarem com relação ao vento. Nesse momento, uma das crianças disse:

- Se as águias voam, a gente pode voar também!

A mediadora ficou surpresa com a afirmação da criança e perguntou:

- A gente pode voar também?

A maioria das crianças respondeu que "não", e um dos meninos retrucou:

- Os homens criaram os aviões para a gente voar.

Um outro menino disse:

- Na Praia Vermelha tem uma estátua de um homem com asas de cera. As asas de cera derretem com o sol.

Um terceiro falou:

- Para o homem voar ele pega duas águias, segura e sai voando!

E o colega completou:

- Tem que ter três águias!

“Se bater com as chaves a múmia acorda!”

Um grupo de vinte crianças da Educação Infantil estava na sala do Egito antigo e ouviam o mediador que falava sobre uma das múmias. Alguns estavam curiosos, outros com certo medo, alguns cochichavam para não acordar as moradoras daquela sala. Estavam sentados em roda. A sala era meio escura, o que poderia tornar o ambiente mais assustador ou mais curioso.

As crianças queriam olhar as múmias, mas algumas queriam mesmo era sair daquela sala bem depressa.

O mediador perguntou para elas:

- Vocês sabem o que é uma múmia?

Silêncio.

- De que eram feitas as múmias? – perguntou o mediador

- Eram enroladas com papel! – respondeu uma criança.

O mediador explicou o que era uma múmia, contou a história de como surgiu a primeira múmia. Foi quando uma menina levantou uma das mãos:

- Quando ela saiu da caixa de cereal, ela virou múmia e sumiu.¹⁷

¹⁷ Ficamos intrigados com a fala da criança e descobrimos ser de um desenho infantil “Miss Moon” que passa num canal de tv a cabo. Num episódio da série a personagem, uma criança, estava colecionando

O mediador, fez uma expressão de interrogação... Quando outra criança completou a história:

- Então cadê a chave da múmia? – Neste momento, estavam todos em torno do esquife da Sha-Amun-en-su – a favorita do Imperador Pedro II.

- A múmia vai acordar quando a gente bater uma chave na outra e aí o caixão vai se abrir, ela vai se levantar e vai para outra dimensão... Disse um menino.

Melhor mesmo deixar que elas continuem em seu sono eterno...

Ao longo das visitas com os grupos de crianças, tentávamos registrar suas falas, dúvidas e posturas que nos chamavam a atenção para termos um registro das visitas e, com base nesses registros, buscávamos avaliar nossa prática e repensar aquilo que víamos que precisava de ajustes e maior reflexão. Dessa forma, o trabalho da mediação se dava não apenas no planejamento prévio da visita e na visita em si, mas também na ação posterior a mesma, num processo de avaliação contínua que ajudava a pensar nossa proposta e direcionar nossos estudos.

As atividades de mediação no projeto A Caixa Misteriosa costumavam acontecer em dupla ou trio, eram em média dois mediadores e uma pedagoga (eu e mais uma colega de equipe) que acompanhávamos a visita. Em alguns momentos, éramos nós pedagogas que conduzíamos a visita, em outros, eram os estagiários que faziam a mediação.

A proposta tinha por objetivo pensar a criança como sujeito do processo, onde a mediação se dava de uma forma horizontal, com base no diálogo e sobretudo nas perguntas, e eram muitas perguntas. Essas perguntas eram suscitadas pela interação das crianças com os objetos, a partir de suas experiências pessoais. Ao longo das visitas, as crianças traziam relatos de histórias que ouviram, de filmes, desenhos animados, de jogos, toda a sua experiência de vida, e o nosso papel ali era tentar aproximar o conhecimento científico do conhecimento de mundo trazido por elas.

múmias de brinquedo que vinham numa caixa de cereal, mas a múmia ganha vida devido a um encantamento feito pela babá Miss Moon que é uma feiticeira um tanto quanto atrapalhada.

De acordo com Benjamin (2002, p.58), a criança “constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.” Ela busca fazer uma interpretação do mundo a partir de suas experiências pessoais, daquilo que apreendeu do que viveu, das histórias que ouviu. Nesse sentido, a visita ao museu, pode suscitar diálogos e interações permeadas por suas experiências pessoais, o que viu em casa, a relação com os objetos da cultura, os desenhos animados ou histórias que lhes foram contadas. Ela reinterpreta e redimensiona o que observou a partir do seu ponto de vista, daquilo que experimentou e, ao fazer isso, compartilha essa experiência com seus pares.

Em suas falas elas traduzem o mundo que lhes é dado conhecer. Essa tradução/interpretação do mundo está preta de imaginação, de criação, recriação deste mundo. Elas buscam significar o que aprendem a partir de suas experiências culturais. O pensamento da criança age na alternância entre o real e o ficcional. Ao pensarmos interações com as crianças de forma a estimular a curiosidade e o pensamento crítico sobre as coisas do mundo devemos levar em conta essa característica do pensamento infantil e era o que buscávamos fazer em nossas ações.

Mock (1970, apud Girardello 2011), diz que: “A imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional”, dessa forma, pensar numa proposta educativa junto às crianças nos colocava o desafio de pensar formas de trabalhar com sua capacidade imaginativa. Não se tratava somente de apresentar os objetos, mas de permitir que as crianças construíssem narrativas sobre eles, que elas o recriassem por meio da imaginação. E elas o faziam à revelia de nossa intenção ou vontade. Como no exemplo da múmia, acima relatado. Não era a intenção do mediador falar sobre o desenho animado, como podemos perceber no relato. A fala do mediador não acompanhou a narrativa das crianças, porém, elas embarcaram na fantasia mesmo assim, com a múmia que precisaria de uma chave mágica para despertar. Da mesma forma, no exemplo da sala de aves, as crianças fazem uma relação entre o universo ficcional, das histórias mitológicas e da imaginação, com o conhecimento científico trazido pela mediadora. Voltando a primeira crônica

apresentada no início desse texto e que me motivou a buscar entender mais sobre essas associações que as crianças fazem entre o acervo e suas experiências pessoais, a história do fogo da vida ficou “queimando” na minha mente e até hoje essa chama não se apagou, pois ainda me pergunto que fogo da vida é esse. Quantas perguntas a gente não deixa de responder ou finge não ouvir das crianças? E se, ao invés de responder, pois teimamos em achar que devemos saber tudo, não perguntamos para ela o que ela quis dizer com aquilo? Se a mediadora, ou eu mesma, tivesse perguntado ao menino o que ele queria dizer com fogo da vida talvez a resposta fosse algo simples, ou algo que não pudéssemos suspeitar. Que chaves nós, adultos, precisamos para despertar nossa fantasia e permitir a fruição num espaço-tempo outro para além do pedagogismo narrativo, desejoso de informar, mas que não se atém aos pequenos relatos das crianças? Que pistas elas nos dão e que nós não sabemos perceber? E como o museu pode se transformar num espaço de formação não apenas do educador do museu, mas também da professora e do professor que irá atuar na escola? Como pode haver uma interlocução, uma parceria entre o museu e a escola? Entre os educadores desses dois espaços? São questões que coloco às instituições de formação e aos museus.

Considerações Finais

Pensar as práticas educativas que experienciei ao longo desse tempo que atuo no Museu Nacional como educadora, me possibilitou sair da minha zona de conforto, das minhas fronteiras, para buscar outras formas de compreender os saberes produzidos, seja no meio científico, seja na relação dialógica tecida no espaço da sala de aula ou no museu. O museu tem me possibilitado uma formação diferente daquela adquirida na graduação em Pedagogia ou nos anos em que atuei no magistério. Uma delas é entender que os objetos ensinam (PASOLINI, 1990). As coisas mais do que as palavras ensinam, deixam marcas, mostram o mundo aos indivíduos. Uma aprendizagem que está impregnada de um olhar a respeito do mundo que traduzem uma época, uma classe, marcam um território.

O museu é um espaço limiar. Adentrar um espaço limiar é como entrar numa máquina do tempo. Entre o novo e o antigo, mora um mistério, um mistério que é peculiar a cada um. É uma experiência que nos toca, nos atravessa, como diria Larrosa (2018), a cada um de uma forma. Benjamin (2012) dizia que estamos nos tornando muito pobres de experiências limiarias e refletindo sobre esta afirmação penso que é imprescindível pensarmos a formação da pedagoga e do pedagogo, assim como dos demais licenciandos, para além das fronteiras da sala de aula, num olhar que integra as diferentes formas de pensar a educação nos diferentes contextos em que ela acontece. Nessa perspectiva, o museu como um local de memória e de encontro entre diferentes gerações, de experiência e fruição, possibilita o exercício da imaginação e a apropriação de saberes sobre as diferentes produções culturais produzidas pela humanidade ao longo do tempo. É um local de encontro entre as vozes do passado e as vozes do presente. Um local de alteridade. Onde o encontro com o outro se dá a partir dos objetos e com os diferentes sujeitos que transitam por aquele espaço.

Pensar os museus como espaços limiarias implica em proporcionar experiências que promovam o pensar crítico sobre o mundo e as coisas do mundo. Observando de diferentes ângulos, promovendo encontros, favorecendo a reflexão e o olhar mais atento.

Refletir sobre o fazer educativo nos espaços não formais de educação, sobretudo nos museus e centros culturais, nos possibilita, enquanto educadores, deslocarmos o nosso olhar para os diferentes sujeitos que transitam por esses espaços. É importante pensar nessa relação entre visitante e mediador, que deve ser baseada no diálogo, na troca. Pois, deve haver uma articulação entre os diferentes saberes que cada um traz consigo. No Museu Nacional vivi experiências que me possibilitaram sair do meu ponto de vista e buscar compreender o ponto de vista do outro, me deslocar do meu lugar de educadora, para compreender/perceber/ouvir/aprender com o outro, com meu interlocutor. Esse interlocutor pode ser uma criança, um adulto, jovem ou idoso, de diferentes lugares e classes sociais. Uma experiência enriquecedora e desafiadora, que tem me convidado a caminhar pelos limiarias, limiarias que estão sempre me conduzindo a novos espaço e saberes. Na certeza de que a cada passo, a cada caminho trilhado me

reconstruo, me refaço enquanto educadora, enquanto pessoa, como no poema intitulado Caminhante do espanhol Antônio Machado¹⁸:

Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.

¹⁸ Poema original, em espanhol: Caminante

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Poema XXIX de Proverbios y Cantares

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. **Revista**. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 1)
- PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinícius C. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.30, n.82, p.383-396, set./dez. 2010
- CASTRO, Fernanda Rabello de. Há sentido na Educação não formal na perspectiva da formação integral? **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, v.4, n. 8. 2015.
- CURY, Marília Xavier. O Sujeito do Museu. **Revista Musas**. n.4. p. 86-97. 2009
- DESTERRO, P. B. **“Você sabe o que é o fogo da vida?”** Narrativas de crianças sobre o Museu Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2020, 139 p.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entre a vida e a morte. In: OTTE, G., SEDLMAYER, S., CORNELSEN, E. **Limiares e Passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010, p.12-26
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na Infância. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.2, p.75-92, maio/ago.2011.
- Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação** Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos Museus. In: **Educação e Sociedade**. V. 14, n.40, 1991.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens Infelizes**. Antologia de Ensaio Corsários. Editora Brasiliense, 1990.
- TRILLA, Jaume. **Educação Formal e não-formal**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. (Coleção Pontos e Contrapontos)

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020.



A TRADIÇÃO XHITA E A PEDAGOGIA TRANSCULTURAL EM PERSPECTIVA

LA TRADICIÓN XHITA Y PEDAGOGÍA TRANSCULTURAL EN PERSPECTIVA

THE XHITA TRADITION AND CROSS-CULTURAL PEDAGOGY IN PERSPECTIVE

Olga Martinez Archundia
Nicanor Rebolledo Recendiz
Gloria Ornelas Tavarez

Resumo

É um estudo etnográfico que analisa um ritual continuamente renovado de origem pré-hispânica, convertido durante o período colonial em um carnaval que constrói a identidade cultural de uma comunidade; desenvolve estratégias de convivência social, fornece modelos de vida ecologicamente amigáveis, além de valores essenciais na formação das pessoas. Educa em conhecimentos práticos e representações, bem como em conhecimentos especializados, transmitidos, praticados, refletidos e reinventados no contexto da cultura global. Ele projeta o trânsito de um tempo para outro, de um status social a outro, de uma geração para outra. A pedagogia intercultural é a educação em processos culturais dinâmicos que cruzam fronteiras espaço-temporais e comunitárias, com comunicação intra-intercultural e assimetrias que condicionam os fluxos culturais.

Palavras-chave: Ritual xhita. Pedagogia transcultural. Saberes comunitários. Cosmologias indígenas. Cultura global.

Resumen:

Es un estudio etnográfico que analiza un ritual de origen prehispánico continuamente renovado, convertido durante el periodo colonial en carnaval que construye la identidad cultural de una comunidad; desarrolla estrategias de convivencia social, aporta modelos de vida ecológicamente amigables, así como valores esenciales en la formación de las personas. Educa en saberes prácticos y representaciones, así como en conocimientos especializados, transmitidos, practicados, reflexionados y reinventados en el contexto de la cultura global. Proyecta el tránsito de un tiempo a otro, de un estatus social a otro, de una generación a otro. La pedagogía transcultural es educación en procesos culturales dinámicos, que entrecruzan fronteras espacio-temporales y comunitarias, con comunicación intra-intercultural y asimetrías que condicionan flujos culturales.

Palabras clave: Ritual xhita. Pedagogia transcultural. Conocimientos comunitários. Cosmovisiones indígenas. Cultura global.

Abstract

It is an ethnographic study that analyzes a continuously renewed ritual of pre-Hispanic origin, converted during the colonial period into a carnival that builds the cultural

identity of a community and its members; develops strategies for social coexistence, provides ecologically friendly life models, as well as essential values in training. Educate in practical knowledge and representations, as well as specialized knowledge, transmitted, practiced, reflected and reinvented in the context of global culture. It projects the transit of a time, a social status, one generation to another. Cross-cultural pedagogy is an education in dynamic cultural processes that cross-cultural spatial-temporal and community boundaries, with intra-intercultural communication and asymmetries that condition cultural flows.

Keywords: Xhita ritual. Cross-cultural pedagogy. Community knowledge. Indigenous knowledge. Global culture.

Introducción

El presente texto es resultado de un estudio etnográfico llevado a cabo en diferentes momentos y con estrategias de cooperación y coautoría, escrito a tres manos. Representa, en primer lugar, una iniciativa en la que se conjugan intereses de investigación y las posibilidades de documentar una fiesta de carnaval xhita, con el objetivo de contribuir a su fortalecimiento y revitalización, mediante una herramienta heurística que hemos denominado “pedagogía transcultural de la tradición xhita”, entendida como la construcción de la identidad cultural de una comunidad a través de la trasmisión de los saberes portadores de la tradición. En segundo lugar, nos parece importante mencionar que el material etnográfico fue levantado pieza por pieza por quien encabezó este esfuerzo de coautoría, nativa de Agua Escondida y luego convertida en “xhitera”, devota del “Señor de la Humildad” (santo del carnaval xhita), con el objetivo de realizar una investigación de tesis de Licenciatura en Educación Indígena, enfocada a estudiar la fiesta xhita desde la perspectiva de conocer la gama de saberes albergados en ella y desde la perspectiva de su condición de nativa y portadora de la tradición. La tesis mencionada lleva por título *La tradición xhita como un saber subalternizado en la comunidad de Agua Escondida* escrita por Olga Martínez en 2019, con el acompañamiento de quienes formamos parte de esta empresa de coautoría y quienes a su vez tuvimos la oportunidad de explorar otras fuentes bibliográficas a fin de profundizar sobre las particularidades de la misma fiesta de carnaval *xhita*.

En este trabajo presentamos algunas reflexiones surgidas durante la

investigación de tesis, sobre todo es un material que incorpora preguntas que quedaron fuera de la tesis y que tienen la finalidad de subrayar la trasmisión de saberes, así como la incorporación de información acerca de sus guías y especialistas encargados del legado comunitario. Planteamos ideas sobre una fiesta que revela cosmovisiones, saberes comunitarios y formas de trasmisión de una tradición cultural, reconocida por sus propios danzantes como fiesta popular *xhita*. Según Brambila (2000), parece que la tradición *xhita* es un fiesta de origen prehispánico suspendida en el tiempo histórico de las comunidades y que hoy día es reivindicada por las propias comunidades indo campesinas de Jilotepec como una fiesta otomí, con sus particularidades ceremoniales y rituales. Los estudiosos de esta tradición *xhita* como Brambila (2000) y Rivera (1999), señalan que se renueva constantemente incorporando muchos elementos nuevos a su estructura antigua para constituir una tradición actualizada que, de acuerdo con Hobsbawm y Ranger (2002), bien puede ser entendida como un fenómeno histórico cultural que nace de un proceso de “invención de la tradición”. Usamos aquí el concepto de invención de la tradición para explicar la naturaleza del cambio y la continuidad de la tradición *xhita*. La tradición inventada dicen Hobsbawm y Ranger (2002, p.8):

(...) implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado.

De acuerdo con Brambila (2000), *xhita* es un término otomí que significa ancestro masculino (viejo), antepasado o bisabuelo enmascarado. También se escribe *xita* y tiene el mismo significado para ambos. De acuerdo con el Diccionario otomí-español del Estado de Querétaro, *xhita* significa abuelo o anciano, tanto para la región de Santiago Mezquititlán como para Toliman¹⁹ (sustantivo personal, adjetivo –macho- (HEKKING y otros, 2010). Para el otomí del Valle del Mezquital, *xita* significa bisabuelo, antepasado disfrazado (BARTHOLOMEW, 2010). Padre Viejo y Madre Vieja, según Carrasco (1979), son las dos deidades con las cuales se identifica el matrimonio otomí y “las ceremonias de la fiesta *anthaxme* indican el carácter de diosa de la tierra de la Madre Vieja” (CARRASCO, 1979, p. 136).

¹⁹ Véase el **Diccionario bilingüe otomí-español del Estado de Querétaro**, de Ewald Hekking y Severiano Andrés, Paula de Santiago, Alonso Guerrero y Roberto Aurelio Núñez, publicado en 2010 por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas en Tres Volúmenes.

Para Brambila (2000) y Baez (2015), la fiesta de carnaval *xhita* es uno de los campos más fructíferos y diversos para conocer a los pueblos y sus formas de reproducción cultural, que incluye estrategias para enfrentar los imponderables de la vida diaria a través del ritual que les permite encauzar el conocimiento campesino por medio de la tradición. A su vez, fortalece las creencias que la sostienen, por lo que se vuelve imprescindible aún en espacios permeados por la cultura global.

La fiesta *xhita* revela, entre otras cosas, que hay ciertos saberes prácticos que norman, guían, y educan (enculturan o endoculturan) a la persona y a la comunidad, así como también hay saberes especializados inscritos en la cosmovisión (BRODA, 1991 y LÓPEZ AUSTIN, 1996), que buscan ordenar el mundo humano y natural. Ambos saberes, en conjunción, son transmitidos mediante la fiesta de carnaval en la que se ponen en escena: *La madama*, *El xhita viejo*, *Los Mayordomos*, *Las Locas*, *Los Danzantes*, *Los Alberos*, *Los Caporales*. Donde cada uno de éstos personajes ocupan un papel dentro de los rituales, en los espacios y tiempos, con los gestos y los movimientos de la danza. Este proceso de trasmisión de saberes tradicionales crea, en primer lugar, un sentido de pertenencia a la comunidad (producción social de la identidad) y encarna maneras de reconocimiento del Otro; en segundo lugar, proyecta el pasaje de un tiempo a otro y representa la renovación, la transición de un estatus social a otro (asignación de responsabilidades), el paso de una generación a otra (la transferencia de poder), el tiempo seco a la temporada de lluvia; en tercer lugar, son expresivos y demostrativos, producen emociones, contienen elementos de poder por medio de los cuales las comunidades lidian conflictos y diferencias (red de familias y comunidades unidas por los santos patronos), son creativos y arquetípicos de la simulación (la indumentaria carnavalesca es confeccionada por los jóvenes); en cuarto lugar, los gestos y movimientos de los danzantes, no solo transmiten valores basados en el conocimiento del cuerpo humano, sino que también comunican saberes que contribuyen a la formación de la identidad individual y colectiva (ordenan, organizan, distribuyen, incitan a la creatividad). Los danzantes aprenden a bailar por medio de la repetición (aprendizaje vicarial y mimético), modifican la danza y la transmiten a futuras

generaciones. Más adelante hablaremos brevemente de los aprendizajes vicario y mimético, cuando abordemos los saberes del ritual.

En suma, el proceso ritual, la competencia gestual de los movimientos de la danza y los saberes tradicionales contenidos en la tradición *xhita*, son transmitidos de una generación a otra, son practicados, reflexionados y reinventados. Desde esta óptica, lidian con las tendencias homogeneizadoras de la cultura global: este es uno de los elementos centrales de la pedagogía transcultural en perspectiva a destacar, la cual se configura con prácticas, saberes y representaciones, en circulación y diseminadas durante el curso de la fiesta. Durante la fiesta *xhita* en la comunidad de Agua Escondida, la vida se transforma en un mundo hiperreal de apariencias y fascinación, los participantes (como espectadores) vivencian y observan que la simulación en el carnaval tiene sentido cuando se ven representados en imágenes con un poder de transformación, no solo cuando fantasean con transgredir las convenciones, sino cuando este poder se traduce en crítica a la convivencia comunitaria.

La tradición *xhita* en la etnografía mexicana

Los estudios etnográficos de la tradición *xhita* introducen algunas hipótesis y someten a análisis comparativo sus principales componentes, cuando estudian el cambio cultural, el sincretismo religioso, la transición de lo tradicional a lo moderno, la incorporación de elementos modernos dentro de las funciones tradicionales de la fiesta, en términos de conocer claves de permanencia y continuidad, de unidad y diversidad; sobre todo invitan a profundizar sobre la capacidad de reinvención de la cultura de las comunidades rurales y la reorganización de la vida socioreligiosa. Como podemos apreciar, tienen como telón de fondo la etnografía concebida en los años 1940 por Paul Kirchhoff, la cual ha adquirido –según Albores (2004)- con el correr del tiempo su carta de naturalización en la mesoamericanística, cultivada posteriormente por estudiosos de la cosmovisión como Alfredo López Austin (1996) y Johanna Broda (1991), así como por Andrés Medina (2000) cuando relaciona los ciclos ceremoniales con el calendario agrícola y la estructura de cargo de las comunidades indo-campesinas. Esta perspectiva

teórico metodológica de la etnografía cultivada por la mesoamericanística permite a los estudiosos de la fiesta de carnaval xhita coloca la mirada en la pervivencia ancestral, sus variaciones y especificidades histórico culturales.

La fiesta *xhita* de los pueblos de Jilotepec, invariablemente se lleva a cabo antes de la cuaresma y representa la huella cultural de un ritual mesoamericano que demuestra la participación de dos personajes disfrazados de ancianos, *La madama* y el *xhita viejo*, que son los padres de los *xhitas*, que en la antigüedad eran las deidades de los otomíes y mediante esta danza pedían la lluvia para la siembra, para poder tener una buena cosecha.

La Relación de Querétaro, citada por Carrasco (1979, p. 135-136), nos dice que:

Padre Viejo y Madre Vieja, eran dos deidades de mucha reputación y reverencia, el uno en forma de hombre y el otro de mujer..., el hombre (vestido) con mantas ricas y la mujer con naguas y huipiles. A la madre vieja dedicaban la fiesta del mes de anthaxme...una pascua principal que celebraban cuando querían celebrar los frutos, llamada tescanme (sic) que en lengua otomí quiere decir pascua de pan blanco (...). Todos ofrecían en pascua a la diosa llamada Madre Vieja cumplidamente de sus frutos como diezmo de los que lo cogían.

Wright (2005, p. 173) menciona que:

Francisco Ramos de Cárdenas, autor de la Relación geográfica de Querétaro, habla de los númenes preeminentes de los otomíes de la región de Xilotepec. Los llama "Padre Viejo" y "Madre Vieja". No apunta sus nombres en otomí. Sus imágenes eran hechas de vara, ricamente ataviadas. Como pareja primordial, se relacionan con los dioses llamadas en náhuatl, entre otros nombres, Totatzin ("nuestro venerado padre") y Tonantzín ("nuestra venerada madre").

Uno de los primeros materiales etnográficos a destacar aquí es el de Rosa Brambila (2000), *La actualidad xhita. Estratigrafía de una fiesta*. Es un texto que expone con gran claridad las particularidades histórico culturales de la tradición xhita y demuestra las imbricadas relaciones que adquiere la fiesta actual con el pasado prehispánico, colonial y moderno. Explica el origen del carnaval de las comunidades de Jilotepec, así como los cambios que ha sufrido a lo largo de la historia colonial y

contemporánea. Apunta, entre otras cosas, un dato significativo que señala que después de que Jilotepec se convierte en 1824 en un “partido territorial y luego en municipio”, se reconfigura el sistema económico y la organización socioreligiosa de las pequeñas comunidades indocampesinas aisladas que conforman el municipio: adquieren auge los ranchos ganaderos y la agricultura de maíz y frijol, avena y alfalfa, así como las haciendas, los talleres familiares de textiles, de curtidurías y alfarerías, trabajadas por sus propietarios y sus respectivos peones y trabajadores. Cuando Jilotepec se constituye en cabecera de distrito en 1857 se instaura, poco tiempo después, en 1861, una feria anual para celebrarse del 22 al 29 de diciembre, luego en 1872 estas fechas fueron cambiadas para ser celebradas del 8 al 15 de diciembre. Si bien hay noticias de cuando comenzaron a celebrarse en Jilotepec las fiestas patronales de Nuestra Señora de la Concepción y de Nuestra Señora de la Piedrita, no se tiene conocimiento acerca del origen histórico de la fiesta de carnaval *xhita*. Sin embargo, hay relatos que hablan profusamente de su celebración, según Brambila (2000, p. 32):

La preparación de la festividad principia con la primera reunión de los *xhitas*, que puede ser el 26 de diciembre, el primero de enero o comenzar el quince, unos días antes del domingo de carnaval. Las condiciones actuales de la población dificultan las reuniones con mucha anticipación y frecuencia, en algunos casos se reducen a los fines de semana o sólo al domingo. En la asamblea inicial, en casa del encargado, se lanzan cohetes como un aviso; en ella toman acuerdos respecto a los recorridos, a través de los cuales se prepara a la población para la celebración de la fiesta. Los trayectos se seleccionan en la propia comunidad, después a la cabecera municipal y por último los caminos hacia otros poblados.

El texto expone las características de la fiesta *xhita* siguiendo un modelo que busca articular el conjunto de los eventos de acuerdo con los distintos papeles que juegan los actores (*xhitas*, danzantes, *comparsas*, *alberos*, músicos, mayordomos), las acciones según las marcas temporales y espaciales (asambleas, recorridos, zonas sagradas, arcos y fronteras, altar) y el protocolo diplomático preparado por los anfitriones (ofrendas, cortesía y distribución). Previo a la asamblea en la casa del encargado, algunos jóvenes salen vestidos de *xhitas* con sus greñeros, chiflando el acocote y tronando el látigo, recorren la comunidad para recaudar lo que llaman la

ofrenda para la imagen (ésta puede ser en dinero o en especie) y lo recolectado es entregado al mayordomo para los gastos de la fiesta. “Los actores” de las fiesta están integrados por un grupo de *xhitas* (con un guía al frente) con sus respectivos músicos y coheteros, los danzantes y comparsas (compuesto por un grupo especializado en el que se integran eventualmente los danzantes aprendices) y los mayordomos cuya actividad principal es la custodia del santo patrón y la organización anual de las fiestas religiosas. “Las acciones” se refieren al conjunto de actividades iniciales de preparación y a las estrategias de organización de la fiesta, que comienzan con una asamblea en la casa del encargado, misma que es anunciada mediante la quema de cohetones, ocasión en la que son seleccionadas las rutas de recorrido y puntos de llegada de la imágenes del santo patrono; el encargado informa acerca de la invitaciones que recibe para programarlas dentro el itinerario de visitas a las casas con la imagen del santo patrón y la caminata obligada hacia los sembradíos de las milpas. “Las marcas espaciales” se refieren a los espacios sagrados que los grupos edifican a base de “arcos” de carrizo decorados con flores, cucharillas y globos. Levantar las marcas es una actividad con mucha algarabía que inicia un día antes de la fiesta con la recolección de cucharilla, pues despliega entusiasmo y colaboración de la gente, para unirse a la aventura de una larga caminata de un día entero hacia los cerros para recolectarla, retornar y juntarse nuevamente para limpiarla. “La diplomacia” es un largo protocolo de cortesía, incluye llevar la ofrenda de cera, flores y cohetones al santo patrono anfitrión de la fiesta, a la iglesia o a la casa del mayordomo, así como las visitas a las comunidades vecinas para invitarlas a la fiesta. Finalmente llega “el martes de carnaval”, día en que se reúnen las comunidades invitadas en uno de los lugares preparados especialmente para llevar a cabo la quema del *xhita viejo*. Brambila (2000, p. 46) describe este momento de la siguiente manera:

Una vez en el campo (...) los mayordomos presiden el ritual. También están presentes las comparsas que se encargan del aspecto chusco de la reunión. En medio del campo, frente a la cueva-altar, se colocan dos palos unidos con una cuerda. Con estos elementos se inicia la danza, al medio día. Los *xhitas* se colocan en doble fila, entre los postes y la imagen; en lado opuesto, la comparsa y el viejo y otras damas; más lejos se colocan los espectadores. Al compás de la música de cuerda se

inicia la danza de la madama con cada uno de los xhitas. Se toman del brazo y de frente a la imagen, sin darle la espalda, recorren el campo. Con saltos rítmicos se colocan debajo del arco, mientras los integrantes de la comparsa entretienen a los espectadores y hacen gracias.

Otro de los textos que estudia la fiesta *xhita* es de la autoría de Jose Rivera (1999), *Representación y significados actuales de la Festividad del Carnaval de los Xhitas en Jilotepec*, nos dice que el ritual experimenta “un continuo proceso de asimilación, al mismo tiempo que una adaptación de un conjunto de prácticas festivas de orígenes diversos y distintos, se transforma de un ritual religioso de origen colonial a un carnaval en la época moderna” (RIVERA, 1999, p. 280). Es un ritual que pese a la asimilación, aún sobrevive y permanecen en él rasgos ceremoniales de origen colonial; las comunidades lo han adaptado a la vida actual para afrontar “calamidades”, “sequías”, pobreza y la incertidumbre que plantea la vida moderna. El mismo autor sostiene que es un ritual sincrético que surge de la influencia de la religión católica y del culto a las deidades prehispánicas. Los guerreros que rendían culto a estas deidades, ahora son representados por los mayordomos locales y por las figuras centrales del carnaval, que sirven a las imágenes católicas. “Los antiguos devotos durante veinte días se disfrazaban con el pellejo de los cautivos desollados, son simulados por los actuales *xhitas* que usan el greñero como una manda o promesa, durante siete años” (RIVERA, 1999, p. 282). Tanto los guerreros antiguos como los *xhitas* de hoy recorren los caseríos de la comunidad danzando sin parar y continúan su recorrido por las comunidades hasta cerrar el círculo de la vecindad. Los dioses prehispánicos se erigen en santos patronos locales. Las celebraciones mesoamericanas dirigidas a los dioses protectores de la agricultura, cuya fiesta terminaba el 21 de marzo, hoy constituyen una fiesta caracterizada por una gran rogativa hacia imágenes católicas con el fin de obtener buenas cosechas. Los sacrificios humanos hoy son sustituidos por sacrificios de animales o por alguna fruta; la sangre o jugo derramado fertilizará las áreas de cultivo.

El actual contexto sociocultural y natural de las comunidades de Jilotepec donde se sigue llevando a cabo el carnaval, según (RIVERA, 1999) es muy distinto al ocupado por la población otomí, donde ya no dependen de actividades agrícolas, ni se identifican con algún rasgo otomí. Representan comunidades mestizas con acelerado

proceso de urbanización; sin embargo, llevan a cabo una fiesta de carnaval muy singular, cuya síntesis, sesgos, convergencias y divergencias parecen desdibujar su unidad estructural original, pero al mismo tiempo expresa procesos con una fuerte dinámica adaptativa, con una potencialidad de sistemas ceremoniales enraizados en tradiciones de origen étnico y prehispánico.

En suma, el carnaval *xhita* representa una fiesta de origen prehispánico que ha sufrido grandes transformaciones durante el periodo colonial, hoy muestra préstamos y adaptaciones en su organización y variaciones en su significado, a través de ella las comunidades indocampesinas de Jilotepec, expresan el pensamiento religioso y plantean alternativas a la tendencia asimilacionista de la cultura global.

La fiesta *xhita* de Agua Escondida

Agua Escondida es una comunidad ubicada en el municipio de Jilotepec en el Estado de México²⁰, es un poblado de apenas 2 476 habitantes (INEGI, 2010), de 1 215 mujeres y 1 261 hombres. Las 531 viviendas que la componen se subdividen en tres manzanas. Aunque los habitantes son monolingües de español, aún está presente la lengua otomí en la memoria cultural de sus habitantes: podemos decir que todavía hacen uso de algunas palabras sueltas del otomí en sus conversaciones. El mismo término *xhita* es una palabra otomí que significa “viejo” o “anciano” y es usado con mucha frecuencia y se mantiene vivo en la lengua común de la comunidad, aunque muchos de los pobladores desconozcan su significado y el origen.

La actividad económica principal de la población es la agricultura de temporal (la que denominan “siembra de jugo”) y la ganadería (semiestabulada); cultivan maíz, frijol, calabaza, haba y papa; la ganadería doméstica es de corral, crían principalmente caprinos, porcinos, ovinos y aves. Además, la economía doméstica se complementa con la actividad de muchos de los jóvenes que salen a trabajar de albañiles a las

²⁰ Jilotepec se encuentra situado al Noroeste y a la región II del Estado de México, la cual se integra además con los Municipios de: Acambay, Aculco, Atlacomulco, Chapa de Mota, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Jocotitlán Morelos, el Oro, Polotitlán San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Soyaniquilpan de Juárez, Temascalcingo y Timilpan.

comunidades vecinas o a la Ciudad de México. Los miembros de la mayoría de las familias participan en las tareas de la casa, las mujeres y los niños ayudan a seleccionar las semillas, mientras los hombres preparan las tierras para el cultivo.

Agua Escondida es una de las diez comunidades que las fuentes mencionan como portadoras de la tradición *xhita*, es profundamente católica, la veneración al Santo Patrón San José que posa de pie en uno de los sitios principales de la iglesia, representado por una escultura resguardada en un nicho de cristal, es muy marcada y estridente. Por su importancia, junto al Santo Patrón del pueblo, está también presente “El Señor de la Humildad”, que representa la imagen de Cristo en los momentos previos a la crucifixión, se encuentra sentado y apoyándose la cabeza con una mano. En la iglesia de la comunidad podemos observar distintas imágenes de “El Señor de la Humildad”, pero hay una imagen de especial relieve que con motivo del carnaval es custodiada por el mayordomo a cargo, es la imagen que se pone a disposición de los encargados de la fiesta *xhita* para hacerse acompañar en su peregrinaje a las casas, las milpas y a otras comunidades: es la imagen central del santuario de la fiesta *xhita*.

Su catolicismo destaca por la frecuencia con que son celebradas las fiestas religiosas y el fervor que despliega la participación de la gente en estas y otras celebraciones de otras comunidades vecinas. La amistad con las comunidades vecinas está cimentada por fuertes vínculos con la fé católica y la creencia popular, incluso la fé que profesan a los Santos Patronos de las comunidades vecinas es demostrada con júbilo y regocijo durante las fiestas religiosas. Los lazos que unen a las comunidades están perfectamente atados a la religión católica y son muy sólidos, incluso más vigorosos que las relaciones económicas y políticas. Gracias a los mayordomos y a los encargados de la fiesta de carnaval *xhita*, las comunidades construyen finas relaciones de cooperación, intercambio y redistribución.

Hay en la comunidad dos campos de autoridad claramente delimitados pero interconectados uno al otro, uno de orden civil y otro religioso. Las autoridades civiles están compuestas por un delegado, un secretario y un tesorero y cada manzana cuenta con un representante, todas electas por votación directa en asamblea comunitaria. Se encargan del orden público y de la organización de la vida social, llevan el registro de las

faenas y la cooperación que impone la asamblea para eventos comunitarios, incluso de los bautizos, bodas y sepelios. En cambio, las autoridades religiosas, si bien no son autoridades electas, poseen una estructura jerárquica dentro de la cual la principal autoridad es el sacerdote de la iglesia. El sacerdote que oficia la misa los domingos en Agua Escondida es el párroco de la comunidad de Villa de Canalejas, quien además de atender a esta comunidad, oficia misa en otras nueve. Cuenta con una secretaria y su principal función es llevar la organización de los eventos que se realizarán en cada celebración. También cuenta con un sacristán encargado de asistir al sacerdote durante las misas. Es importante destacar que el párroco no se involucra en la organización de la fiesta *xhita*, solo oficia la misa tanto del inicio como del final de la fiesta.

Actualmente observamos dos tipos de autoridades religiosas, con atribuciones notoriamente interrelacionadas y dinámicas en sus funciones, una corresponde a la jerarquía católica integrada por el párroco y el sacristán, cuyos desempeños entran en acción únicamente durante las homilias y la celebración de misas; la otra tiene que ver con la jerarquía socioreligiosa de la comunidad compuesta por el mayordomo, *los alberos* y los encargados de la fiesta *xhita*. Las autoridades socioreligiosas no son electas como las civiles, sino que son “compromisos” que asumen quienes deciden autopropoñerse para llevar “el cargo” durante un año y donde la asamblea de los “mayordomos pasados”, alberos y representantes del grupo *xhita*, deciden finalmente a quien (jóvenes solteros, cabeza de familia), o a quienes (familias ampliadas) otorgarán el título del cargo principal que consiste en llevar la custodia del Señor de la Humildad. Ornelas (2010, p. 304) plantea que:

Para la gente de la comunidad no hay ningún problema para ser candidato para la mayordomía, están conscientes de que no podrán realizar otras actividades, como trabajar durante el carnaval porque como dicen ellos, “*el santo patrón proveerá*”, porque ellos ya realizaron un compromiso que continúan y se apegan a ella, moviliza también a las personas en un esfuerzo individual pero también familiar, transmitiendo la inspiración y sus palabras tienen el poder de mover a todos los que participan. Además cuando se comparte el compromiso la confianza y el interés refuerzan la unión de la comunidad. Los grupos sociales constituidos responden a un complejo particular que involucra, a partir de interrelaciones producidas y secundadas, características culturales, sistemas de organización social,

costumbres y normas compartidas, pautas de conducta, lengua y tradición histórica, entre otros.

Una vez que reciben el cargo no pueden fácilmente renunciar a él, pues es un “compromiso” que asumen con el Santo Patrón y con el Señor de la Humildad y por lo tanto deberán cumplirlo, de lo contrario habrá castigo social que recaerá incluso sobre la familia entera. Por eso la asamblea de notables debe analizar minuciosamente las autopropuestas de candidatos a ocupar el cargo de mayordomos y las posibilidades que tienen de dedicar tiempo completo a las tareas que exige la celebración del carnaval *xhita*, así como también ponen mucha atención en valores como la honorabilidad y la responsabilidad de los candidatos. Un valor esencial que los notables observan en los candidatos al cargo de mayordomo es la conducta de cooperación y la capacidad de tomar decisiones para el cumplimiento de las reglas no escritas de la tradición *xhita*. Según Martínez (2019, p. 36):

Una característica central en el sistema de cargos es que pueden participar las mujeres y hombres, para dar continuidad con esta fiesta, manifiestan una organización en donde la ayuda mutua se activa, todos ayudan con los gastos, todos los que participan asuman su responsabilidad en sus cargos, pero algo que se debe de tener en cuenta es que la fe no solo es cuestión de esperar y de sentarse, la comunidad hace todo lo posible para lograr lo que tanto anhela, trabajando individual, en colectivo, con respeto y perseverancia.

Si bien observamos una jerarquía dentro de la estructura de los cargos socioreligiosos donde el mayordomo es la figura principal, seguido del cargo de *alberos* y *encargados* de la fiesta *xhita*, normalmente las decisiones son tomadas por la asamblea de “mayordomos pasados” (lo que en otros contextos denominan asamblea de principales o de ancianos), incluso las decisiones que toman los *alberos* y los encargados de la fiesta *xhita* es de mayor peso cuando tratan asuntos relacionados con la organización. Quienes deciden sobre los asuntos relacionados con la fiesta *xhita*, tienen funciones diplomáticas específicas, que operan con la finalidad de crear un ambiente de cordialidad y se manejan con mucha mesura frente a todas las personas, porque saben que de ellos depende el mantenimiento de la tradición *xhita*. En otras palabras, la figura del mayordomo es sumamente importante en cada uno de los

eventos en los que participa, aunque no tomen decisiones directamente relacionados con los asuntos de organización, su presencia es indiscutiblemente necesaria. La transferencia del cargo de mayordomo ocurre normalmente durante un ritual muy especial presidido por el mayordomo (ya sea en su casa o en la iglesia), donde se hace entrega de la imagen del Señor de la Humildad a la persona elegida para ese cargo y ésta asume la responsabilidad de honrar y custodiar la imagen. De ese modo, los mayordomos, *alberos* y representantes del grupo *xhita* forman parte de un equipo encargado de la organización de la tradición *xhita*, al que denominan Comité Organizador de la fiesta *xhita*; este Comité se encarga de fijar los horarios para cada una de las ceremonias, los recorridos dentro de la comunidad, así como del recibimiento de las comunidades invitadas y de las visitas a otras comunidades. Este Comité Organizador del Carnaval de Agua Escondida está formado por un presidente, un secretario y un tesorero, este comité tiene como función principal: organizar la fiesta de carnaval, difundir en impresos el calendario de la fiesta, recaudar la cooperación, pagar a los músicos y la pirotecnia y organizan los recorridos durante las vísperas.

Lo que se conoce como grupo *xhita* está compuesto por: *La madama* (esposa del *xhita* viejo y madre de los *xhitas*), *El xhita viejo*, *Los alberos* y *Las locas*, *El caporal o Charro*. En Agua Escondida *La madama*, invariablemente viste un *huipil* de lana o de manta, una falda larga bordada con hilos de colores y ajustada con un ceñidor, porta un pañuelo que cubre la mitad de su rostro y un sombrero tejano adornado con moños de color; “en una mano lleva una canasta pequeña cubierta con una servilleta blanca, una bandera blanca que, al ondearla está avisando a sus hijos que pongan atención para recibir alguna orden, sin olvidar su chicote trenzado que en la actualidad es un lazo de plástico” (MARTÍNEZ, 2019, p. 31). El *xhita* viejo (representa el padre de los *xhitas*) viste camisa y pantalón bordados con punta cruz característicos de los otomíes, una máscara de anciano que le cubre el rostro, porta un sombrero de ala ancha adornado con listones de colores y lleva un bastón. Dentro de este grupo se incluyen a *Los alberos* conformados por personas que reciben en la casa de uno de ellos la custodia del Señor de la Humildad durante una noche; el dueño de la casa y cabeza de familia da la bienvenida a todo el séquito con cohetes y fuegos pirotécnicos, ofrece tamales y chocolate a toda la gente

que asiste. Los danzantes forman parte también de la comparsa, integrada por distintos personajes que son distinguidos tan solo por sus disfraces y atavíos, por ejemplo, *Las Locas* son danzantes (la mayoría son hombres jóvenes) disfrazadas de mujer, se ponen unas pelucas coloridas muy vistosas, visten minifaldas y llevan puestos unas zapatillas: son demasiado extravagantes, interactúan con los espectadores y casi siempre logran atraer la atención de la gente. El *Caporal o Charro* es otro personaje de la comparsa que acompaña a los *xhitas*, lleva su sombrero puesto, una máscara que cubre completamente el rostro, trata de representar alguna celebridad de la política, lleva su *riata* y con ella escenifica algunas lazadas haciendo gala de su destreza en las atrapadas de algún *xhita* o alguna *Loca*, es quien conduce la comparsa y con el chirriar de su chicote simula contener el bullicio y el desorden del grupo, es el único que de manera espectacular maneja el chicote, es el personaje que aparece en la escena final del sacrificio del *xhita viejo*. Martínez (2019, p. 32-33) nos explica que:

(...) cada personaje diseña su vestuario, en la actualidad algunos utilizan un pantalón de mezclilla, añadiendo pedazos de tela que quedan colgando para que al momento de brincar y bailar se muevan para todos lados, otros utilizan ropa cómoda, cubriendo la cara con la máscara tipo pasamontañas o pañuelo, sin que falte el elemento que caracteriza a la comunidad: el enorme *greñero* (...). El vestuario de la danza *xhita* sufrió cambios, usaban costales elaborados con el ixtle que se obtenía de las pencas del maguey, después de cortarlas y quitarles las espinas, estas pencas las golpeaban contra las rocas para extraer la fibra vegetal y elaborar el costal para diseñar su vestimenta de pantalón y quexquémitl cosidos por ambos lados.

Lo que denominan las vísperas de las fiestas son los preparativos del “compromiso” que inicia en agosto, cuando los mayordomos y *alberos* ultiman tratos con respecto a las visitas que realizarán, éstas comienzan el 10 de agosto en la comunidad de San Lorenzo Octeyuco con la fiesta patronal *La Virgen de la Piedrita*, luego el 15 de agosto en la comunidad de Villa de Canaleja que celebra *La Asunción de la Virgen María* y el 12 de diciembre en Agua Escondida dedicado a la *Virgen de Guadalupe*. Son eventos que se realizan asociados a la celebración de las misas consagradas a los santos patronos, con el propósito de convivir y crear nuevos vínculos, donde los mayordomos y los encargados (comités de la fiesta *xhita*) de cada comunidad convocarán a sus vecinos a las fiestas *xitha*.

Albas y Citaciones

El carnaval *xhita* no arranca en fecha fija, depende del día en que inicia la cuaresma. Un mes antes de comenzar, el grupo *xhita* lleva a cabo un ritual en la casa del mayordomo con el fin de preparar los recorridos y dar la bienvenida a las imágenes que llegarán de visita a otras comunidades: el ritual consiste en que la gente congregada en la casa del mayordomo se aproxima a la imagen del Señor de la Humildad para agradecer los favores recibidos y ruegan para que los danzantes cumplan sus promesas y vengan mejores cosechas. Cabe mencionar que este ritual preparatorio conocido como momento de las *citaciones* o cambio de imágenes y de flores o *albas*, se realiza en la casa del mayordomo entrante, es un momento de muchos significado para los anfitriones, pues representa el compromiso de custodiar las imágenes que serán congregadas en su casa y un motivo muy especial que celebran anticipadamente.

Una vez que termina este ritual preparatorio de *albas*, el mayordomo y los *alberos* hacen un primer recorrido (que normalmente lo llevan a cabo en un día) para invitar a los custodios de las imágenes²¹ de otras comunidades para acompañar al Señor de la Humildad en la celebración de su fiesta. La peregrinación parte de la iglesia para llegar a los pueblos vecinos, es encabezada por el mayordomo, los *alberos* y el comité de la fiesta *xhita*. La salida de la procesión es anunciada con la quema de cohetones, música y sobre todo con el bullicio de la gente. El grupo de peregrinos va creciendo conforme avanza en su recorrido y aumenta a medida que se suman personas a su paso, se dirige a la casa del custodio de la imagen del Señor de la Humildad. La peregrinación es recibida por la familia en este ritual de *citaciones*, que consiste en rezos y ruegos formales, arropados de incienso de copal y música, dejando claro que la naturaleza formal y pública de la ejecución es un acto solemne de petición y aceptación. Se abren las puertas de la casa del mayordomo para que las imágenes y sus estandartes entren y se establezca la convención de *recibimiento* como lo ordena el canon, en el cual se

²¹ La Virgen de Guadalupe, Santa Marta, San José, San Miguel Arcángel, el Señor de Chalma, San Judas Tadeo, Santa Juanita (La Virgen de San Juan de los Lagos), la Virgen de los Remedios.

observa la profunda importancia de la invariabilidad y la formalidad, una característica constante de los códigos formales de petición y aceptación del compromiso. Es muy importante el ritual formal pero también cabe la conducta ordinaria de las personas en su actuación, según Martínez (2019, p. 45):

Al terminar de incensar todas las imágenes religiosas, las flores y algunas banderas diseñadas con el color de la ropa del santo, se da paso a sacar la imagen de la casa, la familia ya se ha encargado de la vestimenta y de los adornos de la urna, si es pequeña algún integrante de la familia la cargará o bien si es grande pedirá ayuda a las personas durante todo el camino, mientras tanto siguen quemando los cohetes y se continúa con el mismo procedimiento en las otras viviendas.

El recorrido concluye cuando son llevadas todas las imágenes a la casa del custodio del Señor de la Humildad, el ritual de *albas* y *citaciones* termina con música, cohetones y quema de toritos. Como parte del protocolo, los *xhitas* hacen una valla para recibir a los invitados, saludan de mano a uno por uno hasta terminar con el último que entra. Para ese efecto, dentro de la casa instalan mesas para colocar veladoras, no pueden faltar en el altar el estandarte dorado que simboliza la tradición *xhita* ni los cuadros de fotografías y la leyenda: “Bendito seas Señor de la Humildad”, “Gracias Señor de la Humildad”. Tampoco puede faltar la comida que ofrece el mayordomo de modo especial a los integrantes de otras comunidades que “prestaron” sus imágenes y, en general, para todas las personas que se han unido a la fiesta.

La quema del *xhita* viejo

En realidad, la fiesta comienza un martes (antes del miércoles de ceniza), la señal de arranque es la quema de cohetes, la música y la algarabía, el singular sonido de la trompeta de los *xhita* que rompe con el silencio del apacible poblado. Ese día los jóvenes *xhitas* salen disfrazados a las calles luciendo sus enormes “greñeros” para dirigirse a la iglesia, las calles lucen adornadas de oropeles y se lee la leyenda en carteles que cuelgan: “Gracias Señor de la Humildad”. El mayordomo y su séquito de *xhitas*, *alberos* y músicos hacen su arribo de modo espectacular a la iglesia (a las nueve de la

mañana) donde el sacerdote los espera para comenzar la misa, iglesia que en su frontispicio destaca un enorme cartel que dice “Bendito seas Señor de la Humildad y Alabado seas mil veces. Tradición xhita Agua Escondida 2018”. Terminada la misa, la gente reunida en el atrio de la iglesia espera a que salga el mayordomo, *los xhitas* y los *alberos* con la imagen del Señor de la Humildad para reunirse con todos ellos. El mayordomo sale de la iglesia cargando en brazos la imagen del Señor de la Humildad y se encuentra con los jóvenes que lo esperan en el atrio de la iglesia. Los padres de los *xhitas* son los primeros en aproximarse. Posteriormente los mayordomos y alberos invitan a la fiesta a todas las personas presentes, sellando con ello un momento especial que termina con aplausos y música. A continuación las palabras de un *albero* (MARTÍNEZ, 2019, p. 49):

Están invitados todos ustedes, a todo el acompañamiento, a toda la gente, para el día cuatro de febrero, para el cambio de las imágenes de la iglesia a su pobre casa, las puertas de la casa están abiertas para todos ustedes y de todo corazón y también para el diez de febrero que es el alba, ahí los esperamos con las puertas abiertas.

Posteriormente *La madama* toma la palabra para presentar a su nueva pareja, el *xhita viejo*, y hace saber a todos que los *xhitas*, *las locas* y *el toreador* deberán cumplir con el compromiso de la fiesta. Como corolario, recomienda a toda la gente no tirar basura y que todos ayuden a mantener limpias las calles. Terminan los discursos del mayordomo y el *albero*, los *xhitas* y toda la comitiva inicia su recorrido por las principales calles del pueblo, y luego se dirige a las casas donde es esperada la imagen del Señor de la Humildad y las otras imágenes acompañantes. La imagen del Señor de la Humildad es recibida por la familia con mucha emoción, ha dispuesto todo para que en su casa se una la gente para la celebración: el mayordomo entra a la casa para posar las imágenes en las mesas-altar, donde todos los invitados se aproximan a ellas para hacer sus rezos, peticiones y agradecimientos. En seguida entran los padres de los *xhitas* cantando plegarias a la imagen del Señor de la Humildad. Mientras, en el patio de la casa, los danzantes exhiben sus danzas y los músicos tocan melodías de fondo muy variadas y durante sus pausas aparece repentinamente un *xhita* chiflando y pidiendo que la gente

que tome distancia para entrar en escena y poder tronar su chicote (látigo) a diestra y siniestra.

Tiene lugar también la presentación de *Los toritos* como parte de la celebración preparada por la familia anfitriona (MARTÍNEZ, 2019, p. 51):

Los toritos comienzan alrededor de las dos de la tarde, en donde los *xhitas* hacen un círculo enfrente del altar con un lazo, en el centro se quedan varios *xhitas* y un *caporal*. Este comienza a correr para atrapar de una lazada al *xhita* que simula ser un toro. El lazo es para marcar el perímetro y a esta representación se le conoce como *Torito*. Mientras que los músicos tocan alrededor de toda la cuerda.

Los danzantes hacen un receso, se despojan de sus “greñeros” y de sus máscaras para sentarse a comer en algún lugar dispuesto por los anfitriones. Después de comer y de haber entregado ofrendas (comida, frutas y velas), los padres de los *xhitas* entran a la casa a rezar algunas oraciones y luego salen sigilosamente con el mayordomo llevando consigo la imagen del Señor de la Humildad para llevarlo a una milpa donde han preparado un altar con ramas de pino y una mesa para posarlo entre flores y sahumadores de copal. Ahí, en la milpa, entre los sembradíos inicia el ritual de ofrenda a la tierra, piden lluvias y buenas cosechas. Hay una relación lógica necesaria entre la forma del ritual, la ejecución de actos solemnes y las expresiones no codificadas de los actores. Luego de haber hecho la petición retornan a la casa del mayordomo en procesión, en cuyo acto *La madama* y *El xhita viejo* a propósito se toman de la mano para caminar y los danzantes haciendo lo suyo, brincan tratando de seguir el ritmo de la música.

Por la tarde, en la casa del mayordomo y después del ritual de la milpa, los *alberos* hacen limpias, rezan y cantan alabanzas. Algunos *xhitas* ayudan a servir la comida y a repartir la bebida. Parece que lo chusco, lo social y lo religioso puede llegar a fundirse en una representación de este tipo. En la conjunción de lo chusco y lo solemne, los actores ejecutan ambas posturas y gestos, durante varias horas. Las características formales del ritual contrastan notablemente con el carácter indistinto de los acontecimientos naturales y continuos. Se aproxima la media noche y el *albero* entra por la imagen para sacarla al patio y hacer otra quema de fuegos pirotécnicos: son

quemados dos toritos y los *xhitas* pequeños entran en acción. Este es uno de los momentos privilegiados de los niños que entran bailando y ocupan el espacio del ritual sin que sea necesariamente un espacio formal. Este momento puede emplearse incluso para deshacer la ambigüedad entre lo chusco y la solemnidad que lo caracteriza. Se concluye la quema de fuegos pirotécnicos y el mayordomo guarda la imagen del Señor de la Humildad, dándose por terminada la fiesta del martes de carnaval.

El miércoles de ceniza, por la tarde, en el patio de la casa del mayordomo se ha instalado un altar en una enramada de pino con el fin de posar la imagen del Señor de la Humildad entre flores, adornos de papel y el sahumador de copal. A un costado se han plantado dos postes unidos con un lazo haciendo la forma de una portería de fútbol donde cuelgan fruta de lima. Las personas que el día anterior estuvieron participando de la fiesta del martes vuelven a la casa del mayordomo para participar del ritual de corte de *lima* y *gallo*. Los participantes no constituyen un público común, sino una congregación de personas devotas y unidas por el mismo sentimiento religioso.

El ritual de corte de *lima* y *gallo*, está compuesto de elementos convencionales, incluso estereotipados, por ejemplo, los gestos estilizados y a menudo naturales, los cuales perduran en el tiempo con pocas variaciones. Este ritual tiene una secuencia particular: 1) los músicos se presentan y hacen un círculo para delimitar el espacio en el que se llevará a cabo la danza y se disponen a tocar la música tradicional (la música es variada, no priva un estilo); 2) entran bailando al ritmo de la música *La madama* y *el xhita viejo*, acompañados de todos los hijos de los *xhitas*, y después de algunos minutos, incluso horas (no hay tiempo marcado para este acto); 3) los músicos dejan de tocar y se enfilan en parejas para brincar con el objetivo de atrapar la fruta-lima que cuelga, una vez que atrapan las *limas*, las exprimen y su jugo es esparcido por los cuatro puntos cardinales; 4) enseguida los padres de los *xhitas* degüellan una gallina y vierten la sangre en la milpa más próxima. Este es un ritual asociado a la fertilidad de la tierra pero también con el comienzo de una vida nueva y este argumento puede sugerir que la información transmitida es altamente significativa para quienes forman parte de la comunidad, disfrazarse y portar máscaras de *xhita*, no es únicamente informar o afirmar que son parte de una comunidad, sino que también significa que sembrar la milpa es

una actividad de adscripción social, significa vincularse de algún modo con la tierra y renovarse como persona.

Este ritual de corte de *lima y gallo*, está encadenado a otro ritual del final de la fiesta denominado *quema del xhita viejo*, el cual tiene una estructura de significado y una secuencia particular, que consiste en: 1) el *xhita viejo* sale corriendo, es atrapado por sus hijos y atado a unos de los postes colocados con ese propósito, le ponen leña en sus pies y le prenden fuego; 2) se supone que muere, lo bajan, lo sepultan con hojas y ramas de pino, le colocan flores y una cruz en su tumba; 3) unos minutos después (no hay cronometraje en este espacio de tiempo) se levanta porque se entiende que ha resucitado y toma el chicote para comenzar a azotar a sus hijos. Los hijos corren para que no sean alcanzados por el chicote; y, 4) simultáneamente, un hijo *xhita* empieza a tocar su corneta (antiguamente era un acocote) y otro más, a repartir dulces y galletas, la gente se aglomera en torno a ellos queriendo coger algo. Durante este ritual como en el anterior, están presentes la quema de cohetes y la danza.

La fiesta del carnaval *xhita* termina justamente en este momento, pero no los mensajes autorreferenciales transmitidos, esos perdurarán por mucho tiempo. Hay otros mensajes más sutiles y más directos, que fluyen en la memoria y nos transportan hacia el pasado o hacia el futuro. Podemos poner el caso de la presentación de los jóvenes con sus disfraces para estas ocasiones, sus greñeros y máscaras de *xhita* son realmente impresionantes, pero más profundos son los sentimientos de pertenecer a la comunidad y a una tradición que ha de traspasar el presente. Cuando brincan durante la danza, gritando, la gallardía propia de su edad se deja sentir, sus greñeros producen un espectáculo inolvidable, la corneta y los tambores retumbantes son vitoreados por los participantes. La gente lugareña que se han esforzado en engalanarse también permanece atenta, pero expectante ante el espectáculo venidero.

En resumen, es evidente que mediante la participación diferenciada de las personas de la comunidad en los rituales de las vísperas, tanto del inicio, como durante y el final de la *fiesta*, se transmiten diversos mensajes autorreferenciales. Además la transmisión es clasificada y aunque los indicadores culturales puedan variar de un ritual a otro, normalmente están provistos de componentes cognitivos clasificatorios. La

capacidad de trasmisión de información está perfectamente ilustrada en cada uno de los ceremoniales descritos.

La pedagogía transcultural de la tradición *xhita*

Definimos primero lo que estamos entendiendo por pedagogía transcultural, para luego explicar el valor heurístico de la tradición *xitha* para reconocer sus componentes educativos y transculturales; para ello tomamos una definición de la antropología clásica que dice, según Herskovits (1952, p. 265):

... la transculturación comprende aquellos fenómenos que resultan donde los grupos de individuos que tienen culturas diferentes toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de cultura general de uno de los grupos o de ambos.

Para nosotros la pedagogía transcultural significa educar a las personas en un contexto donde los procesos culturales son dinámicos, entrecruzan fronteras (espacio-temporales) históricas y comunitarias, fluye la comunicación intra-intercultural, pero también se producen en contraparte asimetrías que condicionan tales flujos culturales. No nos estamos refiriendo al papel de la escuela en la trasmisión de la cultura, sino de la cultura misma como productora de saberes comunitarios y compartidos, seleccionados, inventados, diseminados y distribuidos entre personas de un mismo grupo con una o varias tradiciones culturales.

De acuerdo con esto, la pedagogía transcultural de la tradición *xhita*, crea sentido de comunidad y construye relaciones de vecindad, valores donde la cortesía, la mesura, la petición, el compromiso, la responsabilidad y el respeto son esenciales en la formación de la persona; contribuye a desarrollar estrategias de convivencia social a través de prácticas de intercambio y reciprocidad; aporta modelos de vida ecológicamente amigables y ordenados de acuerdo con el medio ambiente natural y humano. A través de los rituales de la fiesta, las personas y sobre todo los niños y jóvenes aprenden convenciones, reglas de convivencia, reconocen los límites de las normas y el precio del castigo cuando son violados los códigos de conducta. Muchos de los aspectos

intangibles de los rituales, o los considerados elementos simbólicos, son representados en la fiesta de muy diversas maneras, en tiempos y espacios determinados, así como también revelan las más sutiles visiones estéticas. Dice Christoph Wulf: “los rituales se comprenden como acciones simbólicas codificadas y unidades culturales que hay que leer e interpretar” (WULF, 2008, p. 226). Nos proporcionan información sobre la comunidad y son portadores de saberes que se transmiten en tiempos y espacios diferentes, y de manera condensada, selectiva, o distributiva y discreta; la cosmovisión y las concepciones generales acerca de la formación del ser humano, la ecología humana y natural se despliegan y adquieren relevancia para la comunidad dentro de la ritualidad. Sus aspectos formales: su institucionalidad y la organización formal describen la movilización de las personas, recursos, intenciones, estrategias, la espontaneidad y el carácter lúdico de las actividades. De igual manera aportan saberes que se transmiten mediante el ejemplo, la experiencia social, la representación y la demostración.

A continuación exploramos el nivel formal e institucional de los rituales y la pedagogía inherente a sus prácticas. La pedagogía de la tradición *xhita* tiene una base comunicativa a partir de la cual se transmiten los saberes de una comunidad y los rituales vienen a constituir aquí una de sus herramientas didácticas fundamentales, donde los actores del ritual son los agentes intermediarios del aprendizaje por excelencia. En este proceso de trasmisión de saberes comunitarios, se supone que los niños y los jóvenes aprenden el código de los rituales a partir de la observación, la participación y la experiencia, por igual y diferenciadamente, según edad, sexo y posición social, puesto que se trata de una obra común. Eso quiere decir que los rituales elaboran finalmente las diferencias internas, instauran y modifican la organización social y política. Cuando las personas aprenden algo de la fiesta, es porque la observan o participan y adquieren de ella alguna experiencia significativa. Los rituales mismos instituyen formas diferenciadas de apropiación de saberes, es decir, que en las competencias cognitivas las personas (indistintamente) incorporan normas institucionales, convenciones y relaciones de poder. En la adquisición de saberes rituales se requiere de saberes práctico-instrumentales y otra clase de saberes espirituales, como los místicos o religiosos. Quienes aprenden el código de los rituales saben

decodificarlos, saben dar explicaciones acerca de su naturaleza, saben cuando, donde, como, porque, para qué y con quienes han de llevarse a cabo las actividades propias de un ritual de fiesta *xitha*. Quienes no poseen los conocimientos completos (o sea, las claves de los rituales), únicamente adquieren experiencia social. En este caso, se supone que los elegidos (notables del pueblo: mayordomos, *xhitas*, etcétera) son quienes saben decodificar los rituales, poseen el conocimiento especializado sobre los procedimientos, asumen la responsabilidad de mantener la tradición y la saben transmitir a las generaciones futuras.

La observación y la experiencia son fundamentales en la adquisición de saberes del ritual, digamos que la pedagogía transcultural encuentra sus bases fundamentales en estos dos componentes. Los saberes adquiridos o transmitidos por medio de la observación y la experiencia, en psicología social son analizados como aprendizaje vicario o aprendizaje mimético. Según Albert Bandura (1986) el aprendizaje vicario tiene su foco principal en la interacción de la persona y el medio ambiente de aprendizaje, es decir, el aprendizaje se explica en la interrelación de los factores personales cognitivos, las conductas y el ambiente, denominado modelo de reciprocidad triádica. El medio ambiente donde se desenvuelve la persona y se relaciona con otras, es fundamental para su modelamiento. En el caso de las comunidades rurales como Agua Escondida, el aprendizaje vicario se relaciona con la experiencia social, tanto con las actividades productivas como en las actividades religiosas, la recreación y la educación formal. A propósito del aprendizaje vicario en sociedades rurales, Sergio Moctezuma (2016, p. 84), escribe:

En el ámbito rural, el aprendizaje vicario está vinculado con las actividades que permiten obtener el sustento de las familias. De esta forma, a temprana edad las niñas observan a las mujeres de su grupo doméstico en un espacio muy específico: la cocina. En este lugar, identifican como preparan la masa de maíz para su transformación en tortillas, tamales, atole; así como otros platillos propios de sus cocinas regionales.

Por los senderos de la antropología de la educación, Christoph Wulf en un texto titulado *Homo Pictur: imaginación, ritual y aprendizaje mimético en el mundo globalizado*, explora el universo de los rituales como saberes prácticos y el aprendizaje

cultural como aprendizaje mimético donde para él, la cultura y la educación son conceptos sinónimos, el aprendizaje cultural es aprendizaje mimético, según Wulf, (2013, p. 55):

La capacidad para la acción social es adquirida miméticamente en procesos de aprendizaje cultural (...) En procesos miméticos las personas desenvuelven competencias que difieren de una cultura a otra, en el juego, en el intercambio de regalos y en el comportamiento ritual.

En este sentido, los rituales tienen funciones educativas muy importantes en tanto que informan y forman a las personas para vivir en comunidad, crean membresías comunitarias y lazos fuertes de unidad. El concepto de mimesis ayuda a comprender los procesos educativos y los procesos de trasmisión de la cultura, Wulf (2013, p. 77), afirma:

Aprender miméticamente no significa solamente “imitar”, sino también “tornarse semejante”, realizar una representación, expresar, anticipar miméticamente. Conceptos afines o vecinos a la mimesis son la mímica, la representación, la imitación, la representación, la simulación y la *autopoiesis*.

Por lo pronto observamos un rasgo fundamental en la educación comunitaria: su carácter ritual y selectivo, pero también destaca su aspecto instrumental y la flexibilidad que permite que fluya la trasmisión de saberes. Este es un presupuesto general de la pedagogía transcultural de la fiesta *xhita*. Primero, porque los rituales son básicos para introducir a los niños en el orden temporal de la comunidad (socializan y enculturan o endoculturan), los padres enseñan a sus hijos los ritmos de la vida y los ciclos naturales y rituales, el tiempo se convierte en una competencia social; según Wulf (2013), con la orientación temporal las personas adquieren un saber práctico para la realización de los rituales y aprenden que la secuencia no es repetición. Segundo, los rituales proporcionan herramientas intelectuales para abordar la diferencia cultural, ayudan a distinguir el mundo de fuera y el mundo de dentro, lo interno y lo externo a la comunidad, el medio físico y el medio humano, lo propio y lo ajeno, la diferencia entre el especialista que conoce las claves del código de los rituales y las personas novicias que apenas cuentan con alguna experiencia social. Y, tercero, enseñan a distinguir entre

la naturaleza plástica del ritual y su estructura fija, entre la introducción de innovaciones que permiten la espontaneidad, la creatividad y las fuerzas conservadoras de la tradición; ambas cuestiones son cuidadosamente vigiladas para no poner en peligro la estabilidad de la comunidad ni poner en riesgo la tradición.

Los rituales son básicos en la formación de la persona, introducen a los niños y a los jóvenes en el orden social y cultural de la comunidad, desde que nacen, los padres les enseñan a habituarse a la vida en comunidad, adquieren un saber práctico para la realización de los rituales y hacen accesibles los contenidos de la cultura para la configuración de la vida social. En los rituales se representan modelos de interacción social, las personas aprenden a construir comunidad y a diferenciarse interna y externamente.

Por último, la fiesta *xhita* enseña de manera inclusiva con agentes culturales que invocan peticiones y el cumplimiento de compromisos. Por supuesto que la fiesta *xitha* es un espacio educativo instituido en la comunidad, la enseñanza que ofrece es distinta a la educación formal de la escuela, incluso opuesta a ella. Lo que enseña ha de pasar por un proceso de selección cultural muy riguroso, muy diferente a la selección de saberes que realiza la escuela para la enseñanza. La fiesta *xhita* también selecciona los saberes, los materiales, las habilidades a ser transmitidas, controla el tiempo y el espacio del aprendizaje.

Reflexiones finales

Nuestro trabajo se enfocó a estudiar la tradición *xhita* y la pedagogía transcultural resultante de los rituales de la fiesta. Para ello fue importante conocer tanto las contribuciones de la etnografía mexicana, como las hipótesis de trabajo de los estudiosos de la fiesta *xhita*. Como fue anotado, el trabajo de campo realizado por uno de los autores de este texto de manera directa en la comunidad de Agua Escondida aportó valiosa información etnográfica la cual nos permitió incursionar sobre los rituales de la fiesta y derivar análisis. Por último consideramos necesario hacer una serie de reflexiones con el fin de explicar las funciones educativas del ritual de la fiesta *xhita*.

Una primera reflexión incita a proponer el estudio comparativo de las ceremonias al dios *Yocippa* de los otomíes y la fiesta *xhita* de la actualidad celebrada por las comunidades rurales de Jilotepec. Suponemos que esta visión comparativa pudiera dar luces para comprender el carácter tradicional de la fiesta *xhita* y la matriz cultural que integra los rasgos prehispánicos a la vida social y religiosa de los otomíes de la actualidad, así como a las comunidades campesinas. El dios principal de los otomíes del siglo XVI, descrito por Sahagún, al que le fabricaban un bello jacal de paja y cuya “(...) fiesta principal la celebraban en el campo (...), se iban a dormir y a holgarse, y comían allí cuatro días y cada vez que la celebraban aparejaba para aquellos días todo género de comida y bebida” (en CARRASCO, 1979, p. 153). Este dato etnográfico aporta elementos claves de identificación de los patrones de comparación del modelo ritual otomí y el parafraseo que hoy hacen las comunidades con el carnaval *xhita*, puede ser un elemento común suspendido en el tiempo. Los rituales de corte de *lima y gallo* y la muerte del *xhita viejo*, son ejemplos que ayudan a entender el modelo de ritual otomí en una comunidad mestiza que reivindica la tradición *xhita*.

La segunda reflexión nos lleva a plantear que los saberes de la tradición *xhita* instauran un proceso educativo tendiente a construir identidad comunal y cultura propia en sus múltiples formas, supuestos, metas, valores, creencias y sincronía comunicativa. La cultura propia es entendida como aquella que se adquiere de primera mano y que se plantea en términos de identidad de una comunidad que entra en contacto con otras culturas y se transforma en su unidad esencial. La dinámica de la cultura propia plantea cambios a tal punto que construye nuevas identidades o se forma una tercera presencia de la cultura propia; en cierto sentido este proceso elimina el carácter exclusivo de la cultura, de modo que la tradición *xhita* como movimiento cultural reivindica lo propio en sentido inclusivo (y transcultural). En la comunidad observamos diferencias que se acentúan con la celebración de la fiesta *xhita*, entre quienes la reivindican como propia y quienes la consideran una tradición importada de la tradición proveniente del pasado. Así como es evidente que el conflicto intergeneracional influye en el debate comunitario en torno a la definición de lo propio y lo ajeno, también la dinámica de la cultura comunal proporciona luces sobre el camino que abre la pedagogía transcultural.

Por último, el concepto de “convención” se utiliza para señalar el ámbito de las acciones de los rituales en las que cada persona aprende las formas de trato necesarias para la vida en comunidad, ya que contienen un saber práctico sobre el comportamiento adecuado, sin necesidad de reflexionar sobre ello, en las diferentes situaciones sociales. A través de la repetición y la práctica se formalizan pautas de acción y comportamiento. No obstante que son pautados dejan un amplio espacio para la espontaneidad y la creatividad, acentúan el lado dramático y expresivo. Los saberes comunitarios contenidos en la tradición *xhita*, aportan conocimientos acerca de la identidad, imprimen una dinámica especial a los objetivos de transformación y buscan perpetuar la tradición *xhita*.

Referências

ALBORES, Beatriz. Reseña de La actualidad xhita. Estratigrafía de una fiesta de Rosa Brambila Paz, en **Revista Ciencia Ergo Sum**, vol. 11, núm. 3, noviembre, pp. 318-322, Universidad Autónoma del Estado de México, 2004.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Nueva Jersey: Prentice-Hall, 1986.

CARRASCO, Pedro. **Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana**. México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1979.

BÁEZ, Lourdes. El ciclo de los ancestros: ritualidad y recomposición del tejido social entre los otomíes de Santa Ana Hueytlalpan, Tulancingo, Hidalgo. En, BÁEZ, L. (Coordinadora). **Develando la tradición. Procesos rituales en las comunidades indígenas de México**. Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México. Serie: Ensayos. México: INAH. Volumen III, 2015.

BRAMBILA, Rosa. **La actualidad xhita. Estratigrafía de una fiesta**. México: CONACULTA-FONCA. Instituto Mexiquense de Cultura, 2002.

BRODA, Johanna; IWANISZEWSKI, Stanislaw; MAUPOMÉ, Lucrecia. **Arqueoastronomía y Etnoastronomía en Mesoamérica**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, Serie Historia de la Ciencia y la Tecnología, 4, 1991.

HEKKING, Ewald; SEVERIANO Andrés; DE SANTIAGO, Paula; GUERRERO, Alonso; NÚÑEZ, Roberto. **Diccionario bilingüe otomí-español del Estado de Querétaro**. México: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, 2010.

HERSKOVITS, Melville. **El hombre y sus obras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

HOBBSAWM, Erik; RANGER, Terence. **La invención de la tradición**. Barcelona: Editorial Cátedra, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Censo de población y vivienda**. México, 2010.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. **Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana**. México: Alianza Editorial, 1990.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. La cosmovisión mesoamericana. En, LOMBARDO, Sonia; NALDA, Enrique (Coordinadores) **Temas Mesoamericanos**. México: INAH, Colección Obra Diversa, pp. 471-507, 1996.

MARTÍNEZ, Olga. **La tradición xhita como un saber subalternizado en la comunidad de Agua Escondida**. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN, 2019.

MEDINA, Andrés. **En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2000.

MOCTEZUMA, Sergio. Teoría y praxis del aprendizaje vicario en las sociedades rurales de México. En, REBOLLEDO, Nicanor. **Aprender a aprender. Nuevas rutas de la pedagogía**. Tlaxcala: Instituto Tlaxcalteca de Cultura/CONACULTA, pp.79-96, 2016.

ORNELAS, Gloria. Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. **Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia**. 2010, Nueva Época, Volumen 17, no. 48, enero-junio 2010, pp. 297-321.

RIVERA, José. Representación y significados actuales de la Festividad del Carnaval de los Xhitas en Jilotepec. En: SANDOVAL, Eduardo; TOPETE, Hilario; KORSBAEK, Leif. **Cargos, fiesta, comunidades**. México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.

WULF, Christoph. **Antropología: Historia, cultura, filosofía**. México: Anthropos, UAM-Iztapalapa, 2008.

WULF, Christoph. **Homo pictor. Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Editora Hedra LTDA, 2013.

Data de envio: 24/06/2020

Data de aceite: 16/09/2020.

**LA ENSEÑANZA SUPERIOR NO APRENDE.
UNA ESTRATEGIA PARA HACER UNIVERSAL A LA UNIVERSIDAD**

**O ENSINO SUPERIOR NÃO APRENDE.
UMA ESTRATÉGIA PARA TORNAR A UNIVERSIDADE UNIVERSAL**

**HIGHER EDUCATION DOES NOT LEARN.
A STRATEGY TO MAKE THE UNIVERSITY UNIVERSAL**

Alicia Fernanda Sagüés Silva²²

Resumen:

Los contenidos estudiados en la Universidad son solamente producidos por sí misma, perdiendo todos los saberes de los Pueblos Originarios que las habitan, especialmente en forma de estudiantes incluidos gracias a las propuestas más progresistas. La endogamia académica impide aprender de los estudiantes e incorporar conocimientos y estrategias educativas propias de aquellos Pueblos. Aquí sintetizo 5 años de trabajo a cargo del Seminario de Investigación de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos, donde entre el 35 y el 45 % de estudiantes pertenece a algún Pueblo Originario. Los saberes que ellos sistematizan bajo mi estímulo y orientación, son recogidos por sus propios entornos socio-culturales, enriqueciendo además a sus pares. Pero la Universidad aún no los incorpora.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas. Aprendizaje universitario. Interculturalidad. Saberes tradicionales.

²² Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Visuales por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Magíster en Comunicación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía (España) y Dra. en Historia del Arte por la Universidad del País Vasco (España). En 2014 realicé un Post-Doctorado en la Universidad Federal de Goiás (Brasil) sobre la imagen audiovisual del Movimiento de Campesinos Sin Tierra. Centro mis estudios en los Pueblos Originarios y Antiguos de América, dedicándome a la educación y la investigación intercultural y audiovisual. Soy miembro activo de la Red Interuniversitaria de Educación Intercultural de Chile(RIEDI), el Observatorio Internacional de Interculturalidad, Inclusión e Innovación Pedagógica con Presidencia(OIIIPe) con base en Brasil y Capacitadora del Programa ACERCA de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID). Desde 2012 soy profesora de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos, Chile. alisagues@gmail.com/alicia.saguessilva@ulagos.cl+56991896086.<https://orcid.org/0000-0003-2645-496X>

Resumo:

Os conteúdos estudados na Universidade são produzidos apenas por ela mesma, perdendo-se todo o conhecimento dos povos Originários que os habitam, principalmente na forma de alunos incluídos graças às propostas mais progressistas. A endogamia acadêmica impede que os alunos aprendam e incorporem o conhecimento e as estratégias educacionais desses povos. Aqui sintetizo 5 anos de trabalho a cargo do Seminário de Pesquisa do Grau de Arquitetura na Universidade de Los Lagos, onde entre 35% e 45% dos estudantes pertencem a um Povo Original. Os saberes que, sob o meu incentivo e orientação, sistematizam, são recolhidos pelos seus próprios ambientes socioculturais, enriquecendo também os seus pares. O conhecimento que sistematizam sob o meu incentivo e orientação, é recolhido pelos seus próprios ambientes socioculturais, enriquecendo também os seus pares. Mas a Universidade ainda não os incorporou.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Aprendizagem universitária. Interculturalidade. Conhecimento tradicional.

Abstract:

The contents studied at the University are only produced by itself, losing all the knowledge of the Native Peoples that inhabit them, especially in the form of students included thanks to the most progressive proposals. Academic inbreeding prevents students from learning and incorporating knowledge and educational strategies of those Peoples. Here I summarize 5 years of work in charge of the Research Seminar of the Architecture Career of the University of Los Lagos, where between 35 and 45% of students belong to some Native People. The knowledge that they systematize under my encouragement and guidance, is collected by their own socio-cultural environments, also enriching their peers. But the University has not yet incorporated them.

Keywords: Traditional knowledge. Pedagogical strategies. University learning. Interculturality.

Introducción

Si tomamos el origen de la palabra Universidad, tal como lo indica la Real Academia Española, viene del latín *universitas* que significa universalidad, totalidad (del.rae.es). Pero cuando en el medioevo la Universidad se convierte en la Institución de Educación Superior que recoge, comprueba, valida y transmite los conocimientos, adquiere una cualidad de la que aún no se termina de desprender: se centra en los conocimientos que la Iglesia Católica primero, y los Estados occidentales después,

consideran relevantes de ser conservados, validados y transmitidos; y obviamente todos los demás quedan fuera. Finalmente el círculo que nos moldea se cierra especialmente en el siglo XIX, cuando si bien se estudian otros Pueblos, serán sólo los propios profesionales universitarios occidentales los que construyan endogámicamente esos conocimientos sobre los otros²³.

A finales del siglo XX cobró mucha fuerza la idea de incluir en estas Universidades, especialmente en América Latina, a estudiantes de Pueblos Originarios²⁴, con el propósito de ofrecerles la posibilidad de formarse con excelencia y superar, entre otras, las condiciones de pobreza de sus comunidades.

Ellos han aprendido mucho. Pero los occidentales, las Universidades ¿que hemos aprendido de ellos?

Un racconto

Quiero comenzar con una aclaración que considero muy relevante: desde luego no me voy a detener aquí a hacer un análisis de la situación de los Pueblos Originarios, pero hay que pensar si realmente la incorporación a las universidades es significativa para la modificación de sus condiciones de vida. Lo que queda para un largo, continuo y dinámico proceso de reflexión colectiva entre los Pueblos Originarios primero y posiblemente luego con los occidentales²⁵.

Hace unos 30 años que estamos leyendo cada vez más experiencias educativas que procuran compensar de alguna manera, las atrocidades sufridas por esos Pueblos

²³ Esto no significa menospreciar la invaluable labor que sí hicieron las Universidades respecto a los conocimientos fundamentalmente occidentales. Pero esto no es tema de este artículo.

²⁴ Hablo aquí de Pueblos Originarios, y no de Pueblos Indígenas, porque es la autodenominación que de manera mayoritaria han tomado para toda las instancias oficiales las comunidades con las que yo misma he trabajado durante mis más de 30 años de experiencia, y que además es la denominación que muy especialmente reivindican las comunidades de la macro región sur del sur de América, especialmente Chile y Argentina.

²⁵ Si tal concepto define algo preciso hoy o no, es una discusión que tampoco voy a dar aquí. Sólo utilizo este concepto desde una cierta coloquialidad, para que se distingan unas culturas de otras. Y si América Latina es o no Occidente, creo que también hay que analizarlo con más profundidad. Sólo diré que yo, como una inmensa mayoría de “mestizos” (otro concepto complejísimo) fuimos educados en las tradiciones occidentales y formamos un corpus muy significativo en América Latina, especialmente en las Universidades.

Originarios en los ya más de 500 años desde el paradójicamente llamado “encuentro de culturas”²⁶. Ahora, en el siglo XXI, los países han tomado cartas en el asunto a niveles de Estado y desde las Organizaciones internacionales se han elaborado documentos con el mandato de generar instrumentos para promover tratos más justos y equitativos. Por señalar sólo algunos que afectan el nivel universitario, voy a destacar sólo cuatro:

✓ Declaración la III Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias, Colombia (2008).

✓ Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina de Belo Horizonte, Brasil (2009).

✓ Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, de Panamá (2012).

✓ Documento de Managua, del Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe (2016) organizado por, entre otros: IESALC-UNESCO, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas²⁷ de América Latina y El Caribe, el Programa Universidad Indígena Intercultural (UII), el Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala.

Señalar también la propia creación por parte de la UNESCO del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, encargado de investigar y dar difusión de estas recomendaciones, las que han sido compiladas especialmente bajo la coordinación de Daniel Mato (2008, 2012, 2018). Lamentablemente este Observatorio dejó de formar parte del programa regular de UNESCO-IESALC, por decisión de su Consejo de Gobierno, en septiembre de 2019 (<https://www.iesalc.unesco.org/observatorio-de-diversidad-cultural-e-interculturalidad-en-educacion-superior/>). Una auténtica pérdida.

²⁶ Denominación que ha merecido y merece aún, un debate que no sé si tendrá fin.

²⁷ Entiéndase que aquí, como en otros casos, esta denominación es la que ha establecido la institucionalidad firmante, no yo como autora.

Sin embargo, más allá de las declaratorias y compromisos, deberíamos analizar el impacto real de las medidas y acciones concretas realizadas al interior de las diferentes Universidades de los distintos países. Para ello estoy en pleno proceso de interpretación de los resultados de una investigación que he llamado “Cartografía de la Educación Intercultural en Iberoamérica”, con la colaboración de destacados docentes e investigadores de distintas instituciones de Brasil, Chile, Argentina, Ecuador, México, Colombia y, Panamá en nuestro continente, y Granada, Las Palmas, Barcelona, Santiago de Compostela y Vigo en España.

Y preliminarmente, los datos recogidos indican que, más allá de las diferentes situaciones existentes en América y Europa, las Universidades incorporan a la diversidad cultural de sus propios territorios y de otros, pero no aprehende de ellas. Es decir, los conocimientos y estrategias educativas especialmente de los Pueblos Originarios no se incorporan y desde luego no se transmiten, de forma sistemática y general en actividades curriculares universitarias concretas.

Es significativo que la perspectiva de lo intercultural en las Universidades, comienza en las Carreras de Pedagogía para los niveles básicos de los sistemas educativos. A grandes rasgos, y porque tampoco es el tema de este artículo, si bien en esas instituciones de educación superior se ocupan de optimizar la inclusión de los grupos de culturas diferentes a la dominante, y de revalorar las lenguas de estos Pueblos, dicha preocupación no se traslada a los universitarios que siendo de los Pueblos Originarios están estudiando para ejercer luego una educación intercultural o una educación al menos bilingüe.

Algunos casos muy elaborados y con resultados significativos pueden señalarse en México, como los diferentes programas desarrollados por Luis Enrique López (2001 y 2004), que por supuesto habrá que seguir discutiendo, o las Universidades Interculturales, cuyo análisis recomiendo a través de la lectura de Lehmann (2014). O la significativa experiencia de la Universidad Veracruzana también de México, en el equipo encabezado por Gunther Dietz (2008 y 2019). Y a su vez destacar las múltiples experiencias en diferentes países de América Latina, compiladas por Daniel Mato en diferentes publicaciones como las ya citadas.

También hay experiencias puntuales muy reveladoras, en las que la pedagogía no es el centro, e incluso no es parte de las mallas curriculares de las Carreras ni de los profesionales que las están implementando, como es la experiencia que se desarrolla a partir del Instituto de Estudios Socioambientales de la Facultad de Geografía de la Universidad Federal de Goiás y que tuve el honor de experimentar personalmente en un post-doctorado.

Pero muchas veces, en las propuestas y acciones realizadas, no hay una verdadera interculturalidad (entendida sintéticamente como la interacción respetuosa de entre las diversidades), sino más bien una multiculturalidad jerarquizada (donde si bien se reconoce la diversidad, hay una o unas culturas dominantes sobre otras) que a veces, además, contiene tintes paternalistas. Tenemos muchos ejemplos bien intencionados, pero a mi juicio están mal enfocados, como por ejemplo el de la Universidad de Chile, que ofrece cursos del idioma de los Mapuche para profesores (lo que sin duda, a mi parecer, es un paso en la buena dirección). Pero ¿cuándo vamos a aprender nosotros de ellos? ¿Cuándo serán los miembros de los Pueblos Originarios los que den cátedras en la Universidad para que los occidentales nos enteremos de cómo conciben el universo, la salud, el habitar, la “estética”, el lenguaje, las matemáticas? Espero que pronto.

Mi enfoque teórico

Pero, a qué me refiero con interculturalidad? En este tiempo de paradigmas autorales, me corresponde asumir que hace tiempo que he adoptado como definición (utópica, si se quiere) que la interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico, lo que implica que ninguno de los grupos se encuentra, se siente o se piensa por encima del otro, y donde tampoco ninguno se confunde con el otro.

Y hablo de utopía como dijo mi querido Maestro Fernando Birri en una conferencia: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso,

sirve para caminar”²⁸. Y como a aquella interculturalidad apuntamos... nos queda aún mucho camino por recorrer.

A partir de mis más de 30 años de aprendizaje y trabajo intercultural, y como resultado directo de mis últimos 9 años de docencia universitaria²⁹ e investigación, he generado una propuesta que asumo compleja y multidimensional, y que he denominado Educación Intercultural Recíproca.

La palabra recíproco significa acción o sentimiento de uno hacia otro, que el otro le corresponde de igual modo, en la misma medida. Recíproco es sinónimo de mutuo. Pero lo más interesante aquí es que esta propuesta se define mejor a partir de las matemáticas. Existe un número recíproco: si a un número lo multiplicamos por su recíproco, siempre obtendremos 1 por resultado. Por ejemplo: el número recíproco de 2, es $\frac{1}{2}$, por lo que $2 \times \frac{1}{2} = 1$... la magia de los números nos muestra la unidad en la reciprocidad. No importa cuán grande sea el número, multiplicado por su recíproco, siempre dará 1! Esto da de lleno en mi idea de interculturalidad, la de multiplicarnos para la unidad, la unidad de la diversidad como un potenciador de cada uno. Por supuesto, esta unidad devenida de la multiplicación, se da en un contexto territorial determinado, que puede ser desde una sala de clases hasta un país. El límite de dicho territorio quedará en manos de los actores participantes.

Hay que detenerse aquí un momento, en el tema del territorio, porque como decía, la unidad de la interculturalidad se da allí. Y no me refiero a desarrollar un análisis epistemológico ni evolutivo del concepto de territorio. Sino sencillamente a dimensionar la variable espacial en la comprensión de este constructo social en el que habita una diversidad de realidades y entendimientos, legislaciones e imaginarios, sueños y sentimientos sobre un mismo territorio. Pensar que en relación con el campo de acción de la interculturalidad debemos “limitarlo” para tener la dimensión real de la complejidad de nuestra situación.

²⁸ Como esto fue luego publicado y comentado muchas veces por Eduardo Galeano, se le adjudica a él, quien no se cansaba de repetir que la frase la acuñó Birri.

²⁹ Quiero aprovechar aquí para agradecer a las diferentes Jefaturas de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos, por darme total libertad de cátedra y permitirme “experimentar” esta propuesta.

En mi experiencia, la aplicabilidad de mi propia propuesta se resume a mis diferentes salas de clase, pero ellas están en un contexto más amplio, que es la propia Universidad y está dentro de un entorno regional, que es muy diferente a otras Regiones de Chile. Partamos del acuerdo que el conocimiento que tengamos de nuestros “laboratorios o campos de acción”, el acuerdo que logremos con sus integrantes, los apoyos que seamos capaces de conseguir, etc., condicionarán el alcance de la propia interculturalidad.

Obviamente, estoy convencida que cuando hablamos de interculturalidad y educación, estamos hablando básicamente de valores, es decir, de la transmisión, en términos de Debray (1997), de principios especialmente de respeto, equidad, empatía y solidaridad que deben regir la concepción completa (compleja y dinámica) de todo los procesos, sus actores, los ambientes, los ritmos de dicho quehacer social, los contenidos y por supuesto el carácter de las inter-relaciones de todos los individuos y comunidades, en sus propias dinámicas.

En Occidente, como sucede en todas las culturas, construimos un universo entero dentro de nuestros propios paradigmas, capacidades o intereses. Y aunque éstos se transformen en el tiempo, nos limitan o francamente nos impiden comprender la construcción de otros universos con lógicas de pensamientos diferentes. En el caso particular de América, como “somos los vencedores” de las batallas bélicas e ideológicas “contra” los Pueblos Originarios, los occidentales nos hemos creído y les hemos hecho creer que el “conocimiento científico” que hemos armado³⁰ como la forma de generar nuestros conocimientos, es la única forma de conocer, de aprender y de descubrir verdaderamente cómo funciona el mundo. Quienes estamos ocupados por el trabajo intercultural, dudamos de esto lo suficiente como para pensar sistemáticamente en ello... aunque aún no sepamos muy bien cómo podemos hacer para salir de nuestra propia jaula.

Pero tampoco me voy a extender aquí en esto. Sólo voy a señalar que dicha reflexión generó la necesidad de crear la investigación ya indicada, esa Cartografía en la que también continúo trabajando.

³⁰ Espero se aprecie el doble sentido de esta palabra aquí.

Lo que en este artículo quiero compartirles, es una experiencia puntual que estoy segura puede reproducirse en muy diferentes contextos, siempre y cuando todos los protagonistas estén dispuestos a sacudir su confort mental e incorporar los saberes, lógicas y mecanismos de aprendizaje que los Pueblos Originarios han tenido por siglos, y que aún sobreviven, permitiéndonos descubrir universos diversos, con la intención de construir una auténtica interculturalidad.

Mi experiencia en proceso

Como indicaba antes, luego de un largo recorrido por Iberoamérica, hace 9 años que me radiqué en el sur de Chile. Desde 2012 hago clases en la Universidad estatal de la Región de Los Lagos y desde 2014 me hice cargo de los cursos de investigación de la Carrera de Arquitectura, en donde he desarrollado esta experiencia que les comparto aquí, y algunas reflexiones que me ha generado.

Para entender lo que propongo, es necesario hacer, como en todo trabajo sobre interculturalidad y educación, un reconocimiento de la población, que aquí sintetizaré por medio de las estadísticas oficiales. Según el censo 2017 en Chile, sobre una población aproximada a los 17.5 millones de habitantes, cerca de 2.2 millones se reconocen pertenecientes a algún Pueblo Originario (12,8% del total), y es destacable que un porcentaje semejante habita en zonas rurales. Recordemos que el dato sobre la identidad cultural de las personas se basa en el principio del auto-reconocimiento; por lo que no sabemos cuánto inciden la autoestima y el estigma social en dicho proceso y en los resultados mismos del censo.

Pero como Chile es un país muy extenso, con unos de 4.300 km de longitud, la diversidad interna es muy amplia, en todos los sentidos de la palabra. Particularmente la Región de Los Lagos cuenta con una población cercana a los 830.000, en la que más del 28% se reconoce como perteneciente a un Pueblo Originario y algo más del 26% del total de la población, habita en la zona rural. En este contexto encontramos la Universidad de Los Lagos que es la única estatal o pública de la Región. Según los datos entregados por la propia institución, en ella tenemos aproximadamente un 80%

estudiantes que es primera generación de universitarios de su familia, un 70% proceden de la Educación pública (la peor valorada en Chile), un 60 % socioeconómicamente “vulnerables”, un 50% de zonas rurales, y entre el 45 y el 35% pertenecientes o “descendientes” de Pueblos Originarios. Es decir, al interior de la Universidad, tenemos un porcentaje mayor de población originaria que la presente en el seno de la misma sociedad. Tema que merece una investigación profunda aparte.

En mis clases de los cursos de investigación los porcentajes señalados para la Universidad se repiten. Por otro lado, e independientemente de las asignaturas que uno tenga a cargo, creo que hay que tener una visión lo más amplia posible del contexto educativo en general y en particular de los grupos humanos con los que trabajamos en las salas de clase.

Por eso es necesario contextualizar, incluso a uno mismo. Y es aquí donde quiero hacer un paréntesis al respecto. Porque puede ser que se entienda mejor mi propuesta, si les comparto mi formación: soy historiadora del arte de profesión, y antes que eso, Maestra de Dibujo. Comencé a estudiar artes a los 10 años y aún sigo aprendiendo, porque estoy convencida que es desde lo sensible, lo artístico, lo simbólico, lo estético, podemos encontrar respuestas más profundas, más amplias y más sinceras para la comunicación respetuosa con los demás. Por eso, a partir del conocimiento adquirido, he ido desarrollando una estrategia de valorización y recuperación de los saberes de las comunidades y familias de procedencia de mis estudiantes, fundamentalmente lo que más se manifiesta en mis salas, en relación a las identidades originarias, es vergüenza. Pero algunos otros estudiantes por sus procedencias, con una educación formal que deja mucho que desear, empobrecidos, inmigrantes o menospreciados por diferentes razones, sufren una similar estigmatización, y pueden ser igualmente gran fuente de conocimientos.

Como ya dejé dicho, me cansé que sólo tomáramos los saberes sobre los Pueblos Originarios, traducidos en contenidos, investigados y sistematizados sólo por los profesionales universitarios occidentales u occidentalizados³¹. Mi acercamiento a los Pueblos Originarios y luego a las culturas populares, ha sido a partir de mi curiosidad

³¹ Otro concepto para otra discusión.

vital, que siempre me moviliza, pero comenzó a partir de los relatos de mi abuela, una inmigrante navarra en la Patagonia argentina, que convivió por décadas con los nativos de allí y de quienes aprendió mucho. Ella me transmitió el sentimiento de admiración que tengo por ellos. Sin querer convertirme en parte de esos Pueblos, de esas comunidades, me he movido siempre con el respeto como principio fundamental, procurando aprehender (de hacer mío sus saberes, de interiorizarlos, no sólo recordarlos). Y eso intento transmitir en mis clases, que funcionan más como reuniones de reflexión o talleres de pensamiento que como cátedras tradicionales.

Hay que tener en cuenta en mi caso, que Chile es un país y Los Lagos en especial, una Región que aún conserva una estructura fuertemente clasista, e históricamente la Universidad (aunque tuvo un extenso período de gratuidad) se destacó desde la última dictadura militar, como el espacio de reforzamiento de la “superioridad” de las clases con más recursos económicos. En los últimos años y gracias a una serie de ayudas, becas y últimamente un nuevo sistema de gratuidad para los grupos de menos recursos económicos, éstos pueden acceder a estudios superiores. Así cerca del 80% de nuestros estudiantes pueden convertirse en la primera generación de profesionales universitarios de sus familias. Por esos antecedentes entonces, su autoestima en general es muy baja. Ellos suelen, además, negar o renegar de sus orígenes sociales y/o culturales, y yo, francamente desde el lado más humano de la educación que se manifiesta en la empatía, no quiero que sigan así.

Es importante señalar aquí, que en este momento de pandemia y por la carga que implica para mis estudiantes estar estudiando remotamente, no he querido molestarlos con la responsabilidad que implica la participación en un artículo como este. Por ello estas palabras se basan fundamentalmente en mis reflexiones, desde mi mirada de profesora/investigadora. Pero de todos modos les he mantenido informados y me han respaldado en lo que escribo, lo que agradezco infinitamente.

Por otra parte, tal vez por mis propios orígenes y mi propia experiencia vital, considero que los resultados de investigación más significativos se obtienen cuando hay una motivación visceral para desarrollar dicho proceso. Sabiendo lo difícil que es incorporar los hábitos de investigación para quienes están ya habituados a diseñar

espacios, para mis cursos de investigación elaboré una estrategia uniendo ambos desafíos: buscar un tema y/o un caso que movilice a mis estudiantes desde lo más profundo de su ser, para que sea más fácil adquirir esos nuevos hábitos y también para que pongan en valor sus procedencias, ancestros e intereses personales más íntimos.

Para ellos comienzo mis clases presentándome desde mi historia personal, homologando un proceder que aprendí de los Mapuche en Argentina. Luego les pido a los estudiantes que se presenten, que cuenten sus orígenes y después, como estamos en una zona de gran presencia Mapuche-Huilliche (así como de otras culturas ninguneadas), les aconsejo a mis estudiantes que recurran siempre a sus raíces para pensar lo que se les propone desde las asignaturas, para que todos aprendamos de todos e incluso para implicar en sus aprendizajes a sus familias y comunidades. Claro está que quienes no tienen ascendencia Originaria se presentan de igual modo, y con ellos muy especialmente me enfoco en abrir sus mentes a la valoración de quienes sí van a trabajar con sus ancestros y comunidades por un tema identitario fuerte. Procuero que todos igualmente, trabajen desde un tema que les es emotivamente significativo y desde sus entornos y comunidades, porque hay, como ya indiqué, mucho para aprender, en todos lados.

Gracias al hecho de que cuento con grupos pequeños, de no más de 15 estudiantes (que por otra parte considero número cercano al ideal), puedo animarlos a incursionar en esos temas que nacen muchas veces, en sus infancias y sus relaciones familiares más íntimas. Una vez elegido y delimitado el tema y el caso, comenzamos a compartir los avances de las investigaciones entre todos, de modo que cada uno de ellos forme parte también de las investigaciones de los demás. Así se acompañan durante todo el camino, aprendiendo los unos de los otros, y yo con ellos.

Obviamente, si bien deben aprender todo lo previsto en el Programa de estudios que asimismo incluye la importancia de los “datos duros” y la lógica del pensamiento científico occidental a partir de las lecturas académicamente relevantes, con su devenir de paradigmas, me interesa que comprendan también las lógicas de pensamiento y acción de sus abuelos o de sus comunidades. A todos les incito a que

escuchen la música, vean otras producciones artísticas³², que lean o conozcan sus mitos e historias, busquen y rebusquen en los álbumes de fotos familiares, que analicen desde la propia observación los emplazamientos en sus territorios, aunque vayan a trabajar sobre el interior de las casas. Si algo he aprendido de los tantos años de convivencia con diferentes Pueblos Originarios, es que sus miradas (sin generalizar) son, al menos, menos fragmentarias que la occidental. La relación de todas las partes, que incluso se intenta desde la hermenéutica, se queda corta ante los lazos que se tejen en los universos por ellos construidos, o por ellos comprendidos... quién sabe qué Universo es el que realmente existe?

La misma fragmentación que hemos aplicado, compartimentando las Facultades y Carreras en las Universidades del mundo, nos impide tener un entendimiento profundo de los saberes de los Pueblos Originarios, pero también de la compleja realidad en la que todos estamos inmersos. De las peores experiencias en este sentido, pienso en algunos proyectos de forzadísimas carreras sobre “lenguas originarias” o el mismo hecho, ya señalado, de colocar sólo como datos sus características. De este modo, y con el mantenimiento de esas prácticas, la Universidad se pierde, en su además burocratizada estructura, y en su insistencia en la enseñanza más que en el aprendizaje, esas formas de interiorizar, de aprehender y “descubrir” dichos saberes.

Volviendo a mis clases que se realizan en Puerto Montt, cuando el clima extremadamente lluvioso nos lo permite, salimos a los patios, o incluso a la calle; mis estudiantes trabajan casi más en terreno que en las salas de clase; y si bien leen mucho (cosa que no solían hacer antes, y constituye un destacado resultado en el ámbito de los hábitos de estudio), hablan también mucho más y con mayor profundidad con sus compañeros, sus profesores y sus mayores, y contemplan... ya no sólo observan, lo que es también una nueva “estrategia” de adquisición de conocimiento. Quiero señalar además, que leen mucho porque han comprendido que los textos, en definitiva, son los saberes de otras personas que sólo pueden dialogar con ellos por ese medio; sus

³² Concepto que no voy a discutir aquí, porque ya lo hice mucho, pero podría resumir en que vean pinturas, esculturas, cesterías, tejidos, piezas de orfebrería, etc..

reflexiones, sus experiencias, sus dudas, sus miradas, son para ser conversadas, no para acatarlas ni memorizarlas, sino para ayudarnos a crecer. Y eso hacen!

Así hemos logrado (y digo hemos porque el trabajo es también entendido como colectivo), sistematizar esas observaciones, esas charlas, obteniendo resultados también en lo que se refiere a la construcción del conocimiento mismo, como función de los cursos de investigación: relacionando el saber sobre las estrellas con la forma de orientar las casas de las comunidades Huilliche; hemos descubierto las técnicas de corte de la madera para la construcción de palafitos en Chiloé; la “evolución” de las viviendas ancestrales hasta la casa actual regularizada en sectores rurales descendientes de Pueblos Originarios; la ocupación y significación de los espacios ceremoniales en celebraciones mestizas, etc.. Hemos aprehendido también muchísimo sobre cómo vivimos a partir de la lógica occidental dominante.

La ventaja de trabajar con y desde los estudiantes en incorporar los saberes y estrategias de aprendizaje de los Pueblos Originarios es clara, especialmente cuando son primera generación universitaria, aún no están tan “contaminados” podríamos decir, con la rígida estructura del pensamiento científico occidental. Han aprendido mucho de sus resultados, y también de la aplicación del proceso, de la construcción de conocimiento que se les pide especialmente en los cursos de investigación.

Por otro lado, hay que considerar que son ellos, los estudiantes con sus familias y comunidades, quienes más conforman el territorio, porque como en muchos sitios, los profesores no necesariamente somos todos de la Región donde impartimos clases. Es significativo por su parte que la emoción causada en las familias y/o comunidades, por el hecho mismo que uno de sus miembros esté en la Universidad, facilita para llegar a los saberes que los estudiantes están buscando. Obviamente yo no pido que “estudien a sus mayores”, sino que aprendan de ellos, con ellos, que es muy diferente. Y esta insistencia se impone al recabar de los propios estudiantes un porcentaje muy bajo de interés, respeto y admiración por los saberes de sus mayores. Por suerte o por tozudez, siempre hemos tenido los mejores resultados, porque está incluido el orgullo que los estudiantes sienten, al avanzar en sus procesos de investigación, ante el reconocimiento de sus trabajos y la valoración que entre todos hacemos de los saberes locales, sean

Originarios o no. Algo muy importante es la buena aceptación que tienen tanto los procesos como los resultados de estos cursos: los conocimientos generados por los estudiantes son considerados verdaderos descubrimientos por sus profesores-arquitectos³³, y son ellos quienes agradecen este trabajo. Como también lo agradecen los colegas pedagogos, artistas, arquitectos asistentes a los Congresos donde he ido presentando en los últimos cinco años, los resultados de mi práctica de la Educación Intercultural Recíproca³⁴. De más está decir que entre los propios compañeros de estudio, esta metodología se retroalimenta y fortalece también el interés por los conocimientos de todas las procedencias.

Más importante aún, si cabe es que desde hace un par de años al interior de mi Cátedra de Seminario de Investigación los trabajos de estos estudiantes, tanto sus procesos y como sus resultados, son consultados por las siguientes promociones, para nutrir sus nuevo trabajos. De este modo, cada investigación es ampliada año tras año desde nuevas miradas, con más aportaciones, sobre otros casos. Y este año 2020, con la necesidad de nuevas formas de aprender e investigar, esta modalidad de “interconsulta” entre los propios estudiantes, se ha extendido a Taller de Título, lo cual demuestra aún más la fertilidad de la estrategia propuesta. Fuera de lo que pudiera pensarse, que referenciarse entre ellos produce un proceso endogámico, esto está desarrollando una espiral de crecimiento continuo que espero pronto pueda ser ampliada hacia trabajos semejantes de otros Cursos, otras Carreras y otras Universidades. La mirada intercultural convierte al saber en infinito...

Se trata pues de aprender a aprender de nuevo, a aprender distinto, a aprehender en diversidad, a validar que el saber de todas las culturas es equivalente al nuestro (sea cual fuere el nuestro) y muchas veces, puede ser más preciso y más efectivo. Aún nos falta colocar esos saberes en el universo de las Universidades. En eso estamos trabajando. Por eso también es este artículo.

³³ Cabe señalar que entre el equipo docente de la Carrera no hay profesores que se identifiquen como de Pueblos Originarios.

³⁴ En las Referencias se indican algunas publicaciones disponibles al respecto.

Consideraciones finales

El trabajo es muy largo, complejo y duro. Todos sabemos del encarnado *status quo* de las Universidades, lo endogámico de nuestro pensamiento y el miedo atávico que genera perder el control de la producción de conocimientos. Pero para mí, todos estos son estímulos, desafíos, energías para continuar.

Obviamente lo que propongo, para ser aplicado sistemáticamente en forma integral, debe ser discutido ampliamente, pero no sólo dentro del estamento académico, sino consensuadamente con los estudiantes, y por supuesto, con las comunidades. Porque implica algo más profundo que un simple cambio de paradigma universitario. Estoy clara también que no soy yo quien pueda ni deba hacer esta transformación sola. Esto es una decisión política si se quiere, de un conjunto de personas, que ojalá, sea más grande cada vez.

Algunas de las muchísimas propuestas que requieren una reflexión profunda por parte de los miembros de las Universidades que realmente quieran transformarse en “universales”, son por ejemplo: las variables tiempo y tiempos, espacio y espacios, recursos, métodos, modalidades de construcción del conocimiento, estrategias de aprendizaje... y orgullos. Los diálogos horizontales entre los saberes, el respeto mutuo, que por muy diversas razones no es fácil conseguir a veces, pueden incluso aplicarse cuando no existe en el medio académico, en el territorio en el que nos encontremos, la diversidad cultural tan amplia que tenemos en América. Pero aun así, las cada vez más dinámicas y numerosas migraciones (lamentablemente por lo general por situaciones de guerras y hambrunas), han convertido a todo el planeta en un lugar de diversidad cultural, como lo ha sido siempre, aunque no se le reconociera. Y esas diversidades, antes o después, llegan a las salas de clase de las Universidades.

¿Y por qué pienso aquí sólo en la educación superior? Estoy convencida que las Universidades son el mejor lugar para generar esta transformación en primera instancia, porque se supone que es aquí donde están las personas más calificadas y más dedicadas a la reflexión crítica de sus propios saberes. Porque tenemos tiempos pagados

para un trabajo como el que es necesario y porque formar profesores y profesionales con la sensibilidad necesaria hacia el saber universal de verdad, los saberes de todos, permitirá tener un impacto mayor, más rápido y profundo en las sociedades donde ejerzamos el cambio.

Llevamos sobre nuestros hombros el karma del colonialismo, incluso cuando intentamos des o de-colonizarnos, seguimos anclados al concepto y arrastrando el lastre hasta las últimas consecuencias, aun a veces sin saberlo o, sencillamente sin reconocerlo, o nos enredamos en los conceptos y desechamos las acciones sobre la realidad. Esto no puede seguir pasando en Educación Superior. Necesitamos Universidades universales ya.

Ahora será cuestión de trabajar en ir conversando e incorporando paulatinamente estas estrategias en otros lugares, cuyos profesores se interesen por saber lo que hay más de lo que dicen los libros y sus pares.

Referencias:

DEBRAY, R. **Transmitir**. Buenos Aires: Manantial. 1997.

DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L. **Interculturalidad y educación intercultural en México**. México: SEP. 2011.

DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L. ¿El racismo como problema, la interculturalidad como solución? El caso de la Universidad Veracruzana en México. En: **Apuntes para la erradicación del racismo**. Buenos Aires: UNESCO-UTREF. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Síntesis de resultados. **Censo 2017**. Santiago: INE. 2018.

LEHMANN, D. Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, Año LX (223) 133-170. Universidad Autónoma de México. 2015.

LÓPEZ, L. E. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO. 2001.

LÓPEZ, L. E. y SICHRA, I. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En: HERNÁIZ, I. **Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. 2004.

- MATO, D. (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.** Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. 2008.
- MATO, D. (Coord.). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. **Normas, políticas y prácticas.** Caracas: IESALC-UNESCO. 2012
- MATO, D. (Coord.). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. **Políticas y experiencias en inclusión y colaboración intercultural.** Sáenz Peña: Universidad de Tres de Febrero. 2018.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Nuevos espacios para antiguos saberes: la formación universitaria en la interculturalidad de la Arquitectura y las Artes.** III Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad (RIEDI). Universidad Tarapacá, Arica, Chile. 2015.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Estrategias para la visibilización y puesta en valor de la cultura local desde la Universidad.** Seminario de Estudios Culturales, Postgrado Latinoamericano de Estudios Culturales y Literarios. Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile. 2016.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Experiencias interculturales en la Universidad: más allá de lo establecido.** IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad (RIEDI) Universidad Católica de Temuco, Chile. 2017.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Una cartografía para la Educación Intercultural Recíproca:** la unidad enriquecida por la diversidad. En: ALCÁNTARA, M., GARCÍA MONTERO, M. y SÁNCHEZ LÓPEZ, F. (Coords.) 56 Congreso Internacional de Americanistas. Educación. (pp. 1045-1055). 2018.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Construyendo territorio e identidad:** experiencias de investigación en pregrado. Seminario de Arquitectura Latinoamericana (17 SAL). Universidad Católica de Ecuador y Red Interuniversitaria de Estudios Urbanos de Ecuador. Quito, Ecuador. 2018 (Actas en prensa).
- SAGÜÉS SILVA, A. **Valorar la herencia:** estrategias de promoción de la investigación patrimonial. VIII Congreso de las Comunidades del Patrimonio. Chonchi, Chiloé, Chile. 2019.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Formación de Arquitectos para la sociedad intercultural.** V Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad (RIEDI). Santiago, Chile: Universidad de Chile (Actas en prensa). 2020.
- SAGÜÉS SILVA, A. **Investigar identidad: arquitectura para territorios interculturales.** IX Encuentro de Docentes e Investigadores de Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad, Organizado por Instituto de Investigación Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata y el Instituto de Arte Americano "Mario J. Buschiazzi", Universidad de Buenos Aires. 2020.
- UNESCO. **Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior,** realizada en Cartagena de Indias, Colombia (2008).

Data do envio: 27/08/2020

Data do aceite: 21/10/2020.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE: O SABER DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

PEDAGOGICAL INNOVATION, UNIVERSITY TEACHING AND EMERGENCY REMOTE TEACHING AT UNIVERSITY: THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE IN TEACHING

Adriana Campani³⁵

Navilta Veras do Nascimento³⁶

Rejane Maria Gomes da Silva³⁷

Resumo

A inovação pedagógica na universidade é um processo educativo de tensionamento, desequilíbrio, conflito e ruptura com as formas existentes de exclusão e homogeneização cultural. Nesse sentido, a docência universitária cumpre o papel importante em criar novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva para o lugar de produção do saber de experiência. No saber de experiência do docente universitário, encontram-se janelas abertas para o diálogo com os saberes culturais que configuram as novas formas de sociabilidades existentes na universidade. O presente artigo reflete como a narrativa docente universitária sobre o ensino online, no contexto do ensino remoto emergencial, evidenciando o saber de experiência como janelas abertas para uma docência inovadora.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Docência universitária. Ensino remoto.

Abstract

Pedagogical innovation at the university is an educational process of tension, imbalance, conflict and rupture with existing forms of exclusion and cultural homogenisation. In this regard, university teaching plays an important role in creating new forms of production and relation to knowledge, coming out of a solitary and expository condition to the place of production of knowledge of experience. In the experience of the university professor's, we can find open windows for dialogue with the cultural knowledge that shapes the new forms of sociability existing at the university. This article reflects with the university teaching narrative about online teaching, in the context of emergency remote teaching, evidencing the knowledge of experience as open windows for an innovative teaching.

Keywords: Pedagogical innovation. University teaching. Remote teaching.

³⁵ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: adriana_campani@uvanet.br

³⁶ Doutora em Engenharia Agrícola Irrigação e Drenagem pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora da Faculdade Luciano Feijão (FLF). Email: naviltaveras@gmail.com

³⁷ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: rejane_gomes@uvanet.br

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o COVID-19 como pandemia em 11 de março de 2020, já com disseminação comunitária em todos os continentes. Como medida de contenção, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Desde que o isolamento social foi decretado, as atividades presenciais nas universidades brasileiras foram suspensas. A partir desse momento, atos normativos passaram a ser produzidos com o objetivo de autorizar as instituições de ensino superior a continuarem seus calendários letivos de forma remota:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a, p. 01).

Em abril, foi publicada a Medida Provisória nº 934/2020, flexibilizando, de forma excepcional, a exigência do cumprimento dos dias letivos, “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020c, p. 5). No mesmo mês, o Conselho Nacional de Educação lança um Parecer CNE/CP 05/2020 sobre a reorganização do Calendário Escolar, permitindo o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual na educação básica e no ensino superior, em razão da pandemia do COVID-19. Em junho, a Portaria MEC 343/2020 foi revogada pela nova Portaria MEC 544/2020 que substitui as aulas presenciais por aulas em meios digitais até o dia 31 de dezembro de 2020.

Nesse sentido, a legislação educacional autorizou a substituição do ensino presencial pelo não presencial, a ser realizado por meios e tecnologias de informação e comunicação, dentro de um regime de excepcionalidade no contexto da pandemia do COVID-19, o qual passa a se chamar *ensino remoto emergencial*.

O ensino remoto emergencial impôs uma condição nova de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, não comportada no protocolo da modalidade de educação a distância (EaD). Cumpre destacar que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que opera na transmissão massiva de conteúdos elaborados em formatos padronizados para uma aprendizagem solitária, as aulas são gravadas, permitindo que o professor, aluno e tutor flexibilizem os horários, seguindo um protocolo de interação próprio. Conforme Silva (2012), a EaD é uma modalidade de ensino unidirecional que promove um desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, sendo:

predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, TV, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets em rede, quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais colaborativas e hipertextuais) (SILVA, 2012, p. 97).

No contexto do ensino remoto emergencial, a educação online entrou em cena de forma improvisada. Nesse sentido, as universidades se obrigaram a reorganizar seus ambientes virtuais de aprendizagem, incorporando outras tecnologias para atender aos currículos de cada curso, improvisando-se em plataformas de vídeo, conferências e aplicativos de mensagens. O planejamento das aulas mesclou atividades online síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica de cada Instituição de Ensino Superior.

O modelo de ensino online também implica proximidade e afetividade na relação virtual, pois se ampara no poder comunicacional e interativo da internet a favor da proximidade professor-aluno (SILVA, 2012). É um processo que coloca o professor como mediador da interatividade, e o aluno na condição de coautor da aprendizagem, pois esta ocorre na relação interativa, colaborativa e dialógica do conhecer e do produzir conhecimento e saberes. No ensino online, o compartilhamento do conhecimento produzido, no respeito da autonomia intelectual do aluno e professor, fortalece a diversidade cultural dessa produção e, portanto, a democracia educacional. Ele é:

predefinido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hiperímia multidirecional ativados por tecnologias digitais móveis e interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces como chats, fóruns, wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva em rede (SILVA, 2012, p. 97).

Nesse contexto, é possível afirmar que o ensino remoto emergencial se impôs a todas as instituições de ensino superior, mesmo para aquelas que não têm modalidade EaD ou ambiente de aprendizagem virtual adequado. Ele forçou a universidade a construir novos caminhos de ensino e aprendizagem de forma não presencial. Para a maioria das universidades brasileiras, a cultura pedagógica online é incipiente nessa situação, o que dificulta ainda mais a implantação de um modelo com todas as suas riquezas de aprendizagem interativa, colaborativa e dialógica (SILVA, 2012). Muitas barreiras se impõem a essa cultura: a inexistência ou precário acesso às tecnologias, o desconhecimento de uso para finalidades educativas, a precarização da infraestrutura universitária pública entre outras questões fundamentais para a qualidade do ensino online.

Mesmo não atendendo às expectativas de um modelo online, o ensino remoto emergencial provocou um momento oportuno para muitas instituições refletirem, reverem, romperem e recriarem seus processos pedagógicos tradicionais. Para ampliar essa reflexão, objetiva-se, com este texto, discutir a docência universitária na perspectiva da inovação pedagógica a partir do relato de uma docente, do curso de graduação em Engenharia Civil, sobre a experiência com o ensino online, no contexto do ensino remoto emergencial, durante o período de abril a junho de 2020. O relato ocorreu nas reuniões do grupo de pesquisa do qual a docente é integrante. Durante o período de pandemia, os encontros do grupo de pesquisa ocorreram quinzenalmente de forma virtual, via *google meet*. Durante os encontros, além dos estudos bibliográficos, havia espaço para que os docentes e alunos pudessem falar sobre suas experiências com o ensino remoto emergencial em suas instituições. O relato foi feito oralmente nas reuniões virtuais, as quais foram gravadas e transcritas.

Inovação pedagógica e a docência universitária

Embora a inovação não seja sinônimo de reforma, ela está presente nos discursos oficiais de reformas curriculares e planejamento educacional, o que a compromete com o conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído. Por vezes, acaba sendo mais um mecanismo de ajuste do que mudança genuína. Nesse caso, segue a lógica da racionalidade técnica-instrumental, do custo-benefício, da eficiência e da eficácia. "Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é, atualmente, uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização". (MESSINA, 2001, p. 228). Nessas condições, as inovações, ao serem classificadas como pedagógicas ou institucionais, correm o risco de se tornarem centralizadoras e naturalizadas.

Na dimensão pedagógica, a temática inovação ainda é abordada, em grande parte, como o fazer pedagógico do professor, relacionada, muitas vezes, à didática e às metodologias de ensino (MATOS, 2010). Nessa perspectiva, a compreensão de inovação pedagógica está sempre associada a uma instituição, um curso, uma disciplina, ou se refere a um método de ensino, a uma técnica, a um material, à avaliação e aos meios educacionais.

Assim, nessa compreensão, a alteração provocada pela inovação pedagógica abrange aspectos curriculares no seu todo ou em suas partes, tais como: um projeto pedagógico de curso, introdução de novas disciplinas, formas de interação entre disciplinas, estratégias de aula, métodos de aula, formas de abordagem do conteúdo, novas formas de avaliação, de orientação de alunos, de relação professor-aluno, relação aluno-aluno, relação escola-comunidade, entre outros.

Nessa linha de raciocínio, a inovação pode ser criada por um docente, um grupo de docentes, por uma equipe pedagógica, por uma instituição, por docentes e estudantes, por um pesquisador, a mais, poderá ser estimulada por diversos fatores: diferenciação na postura filosófica, sociológica, cultural, econômica e política da

educação; novos enfoques teóricos e práticos; mudanças nas técnicas e nas possibilidades tecnológicas e mudança na infraestrutura institucional.

No contexto universitário, compreende-se que a inovação acontece quando os métodos ou técnicas de ensino favorecem a integração de conteúdos e a integração social dos estudantes, bem como quando estimulam a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual. Senge (1996) reclama a abertura para aprender, alterar conceitos e ideias, assumir novos comportamentos e atitudes, repensar a cultura pessoal e organizacional, mudar crenças, adquirir novos conhecimentos e aderir a novas formas de pensar e agir. Segundo esse autor, a dimensão da inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida.

Para Masetto (2004), a inovação precisa considerar seu contexto histórico-social associado ao progresso da ciência e tecnologia. Sair da metodologia tradicional para uma metodologia em que o aluno possa ter maior participação com a aprendizagem e ir além das aulas expositivas. Nesse contexto, a docência recorre às novas tecnologias da informática e comunicação e à avaliação formativa como estimuladora da aprendizagem, assim como colaborativa.

A pedagogia universitária – como campo científico que busca novos caminhos educativos para ressignificar e inovar a concepção do trabalho, a formação continuada e a prática docente do professor universitário – compreende que a inovação pedagógica só acontece em um processo permanente de ruptura com o paradigma dominante na universidade, com a pesquisa colaborativa e com a democratização das relações institucionais (CUNHA, 2008). Na mesma linha, Lucarelli (2011) expõe que a inovação pedagógica significa criar algo que provoque rupturas com práticas habituais afetando o conjunto das relações existentes, portanto uma prática protagonista.

Matos (2010, p. 75), em sua pesquisa, concluiu que, para se efetivar a inovação pedagógica na educação, “é necessário um maior engajamento por parte dos profissionais em um processo de ruptura paradigmática e de emancipação do homem, de modo que facilite as relações interpessoais e a integração dele com o mundo, ou seja, a inovação de base epistemológica”. Cunha (2010) afirma que a inovação pedagógica implica em uma mudança na forma de entender e se relacionar com o conhecimento.

Assim, a inovação pedagógica na universidade requer uma ruptura paradigmática que permita reconfigurar o conhecimento nos currículos universitários para além das regularidades científicas, para além da inclusão de novidades e tecnologias.

Sendo assim, não existe inovação pedagógica sem tensão, desequilíbrio, conflito e ruptura com as formas existentes de exclusão e homogeneização cultural promovidas, não somente pelas instituições, mas principalmente pelos caminhos epistemológicos legitimados pelos seus currículos (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2018). Nesse sentido, é necessário construir currículos que reconheçam as diferenças para o fortalecimento dos saberes produzidos pela participação ativa dos estudantes universitários, na perspectiva do *currículo pluriuniversitário* (SANTOS; FILHO, 2008).

Sobre o conceito de inovação na educação superior, Masetto (2003, p. 198) afirma que: “a inovação é o conjunto de alterações que afetam postos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. É possível observar que pensar sobre inovação na universidade, inevitavelmente, leva a refletir sobre a função do professor, sobre sua formação, sobre o papel da docência universitária nos processos de transformação social. Assim, indicadores de inovação e inclusão social estão na pauta atual das discussões acadêmicas, em busca de mudanças para o enfrentamento dos desafios e das crises que a universidade atravessa.

A inovação na docência, no ensino superior, não é simplesmente mudança na didática ou na metodologia do ensino em sala de aula. Há de se observar as tramas para se reconhecer um tecido inovador. Dessa forma, a inovação na docência é observada pelo crivo da ruptura paradigmática, que envolve não simplesmente a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas, mas requer uma mudança na forma de se relacionar com o conhecimento. Por sua vez, a relação com o conhecimento requer vivenciar, compreender e interpretar, estar do “lado de dentro” do que se propõe analisar, criar e recriar a empiria e, não apenas, “aplicar” o repertório teórico já sistematizado sobre o tema.

Na inovação pedagógica, a docência universitária obriga-se a estabelecer novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva deste para o lugar de produção de *saberes de experiência*.

À luz de Bondía (2002), a experiência se constitui em uma relação com algo que se quer provar, que é subjetiva, própria de cada um e implica uma singularidade, diferente do experimento que é algo que necessita ser experimentado por todos do mesmo jeito. A experiência é regida pela incerteza, que abre o campo da possibilidade, sem antecipar seus resultados, diferentemente do experimento, cujas regras são definidas e, geralmente, seus resultados são controlados. O sujeito da experiência não é ativo, mas exposto, receptivo, não se define por imposição ou pela posição, mas pela exposição. Nesse sentido, o saber de experiência deriva do que é exposto, fruto das contingências, porque ele “só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (modo de conduzir-se) e uma estética (estilo)” (BONDÍA, 2002, p. 27).

O saber de experiência aparece no silêncio, na parada, no olhar para si, a fim de que algo aconteça naquele que vive a experiência. Ele evidencia um conjunto de processos que contribuem para o (re)inventar permanente da docência universitária e seus sujeitos nas suas diferentes condições: aluno, docente, pesquisador, gestor, gênero, etnia, religião, nacionalidade entre outras. O saber de experiência da docência universitária é o embate entre o sujeito acadêmico e o sujeito de experiência; entre o sujeito das respostas e o sujeito do sem respostas; entre o saber científico e o saber da experiência – é aqui que o desconforto acontece e a necessidade de se reinventar se manifesta (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2020).

Bondía (2016) considera a experiência como um acontecimento, e o sujeito de experiência como um lugar onde a experiência acontece com passividade, passionalidade, receptividade e abertura a tudo o que se vê e sente. Esse sentido dado à experiência, Bondía (2016) chama de *saber de experiência*, ele ocorre na relação do conhecimento com a vida humana por isso é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. O saber de experiência é a força motriz da docência inovadora. É

nele que o sujeito da docência se sente autorizado a enfraquecer as fronteiras epistemológicas, desenhadas pela racionalidade acadêmico-científica, abrindo-se para outras formas de relação e comunicação com o conhecimento. Destaca-se ainda que no saber de experiência do docente universitário, encontram-se janelas abertas para o diálogo com os saberes culturais que configuram as novas formas de sociabilidade existentes na universidade.

Assim, narrar, expor, falar sobre o que “nos acontece” é mais do que narrar uma experiência que foi realizada na condição de docente, pois não se fala sobre a experiência, mas sobre nós (docentes) na experiência, ou seja, a experiência é a docência. Aqui, a experiência não é a prática; e o docente, o seu teorizador, defensor, explicador. A narrativa docente traz o saber de experiência e não o saber da prática, pois a prática pode ser vivenciada sem que seja assumida como experiência, já a experiência é algo que vem de fora e afeta o seu sujeito nas suas certezas (BONDÍA, 2003).

Diante disso, entende-se que a experiência aqui refere-se ao docente e à sua docência exposta. Partindo desse princípio e considerando o relato da docente universitária neste artigo, compreende-se que a narrativa docente é *com* o ensino online no contexto do ensino remoto emergencial e não sobre ele. É na relação com a experiência – evidenciada na narrativa docente – que o saber de experiência é produzido com marcas inovadoras.

A docência universitária e o ensino online no contexto do ensino remoto emergencial

A experiência relatada é de uma docente do curso de graduação de Engenharia Civil de uma instituição de ensino superior. O semestre de 2020.1 iniciou em março de 2020, mas, em função da pandemia, teve continuidade de forma remota. A comunicação com os alunos ocorreu nas redes sociais por *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, o compartilhamento de conteúdo foi via plataforma *Moodle* e as aulas síncronas ocorreram na Plataforma de videoconferência Zoom. A turma, em sua grande maioria, reside em localidades onde a cobertura de internet é precária. A maioria utilizava o celular para as aulas, não dispunha de equipamento adequado como

computador ou *tablet*, aqueles que tinham, era de uso compartilhado. O ambiente universitário não estava preparado para as precárias condições de acesso e permanência ao ensino online.

No contexto do ensino remoto emergencial, a urgência de inclusão digital bateu à porta da sala de aula universitária para reclamar atenção tardia. As escolas e universidades sofreram mudanças e inovações mais drásticas que nos seus últimos trezentos anos quando se organizaram em torno da mídia impressa, isso porque as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a perspectiva da aprendizagem continuada criaram novas demandas sociais, exigindo das organizações novas respostas (DRUCKER, 2000 *apud* MASETTO, 2003).

O mundo digital não está influenciando somente a economia, mas nossos hábitos, costumes e comportamentos. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual. Com o ciberespaço, constituiu-se um novo espaço de sociabilidade, não presencial e produtor de impactos importantes na produção de valor, nos conceitos éticos e morais, nas relações humanas, nas transações econômicas, comerciais, nas novas práticas comunicacionais, nas relações sociais, afetivas e sobretudo novos agenciamentos cognitivos (MONTEIRO, 2007). Lévy (2000) explica que a cultura desenvolvida no ciberespaço, a *cibercultura*, corresponde a técnicas materiais e intelectuais, ou seja, consiste nas atitudes, pensamentos e valores que se desenvolvem conjuntamente por meio da inteligência coletiva. Nesse sentido, o paradigma comunicacional é o da *inteligência coletiva* (LÉVY, 2003), que é múltipla e mobiliza competências no compartilhamento, na conectividade e na colaboração para ensinar e aprender via tecnologias da informação e comunicação. Esse paradigma passa a ser o pilar de sustentação da docência universitária nesse momento em que a aula não presencial se impõe.

No início das aulas remotas, ocorreu muita insegurança por parte da docente em não conseguir ensinar, e por parte dos alunos em não conseguirem aprender. Essa insegurança se deu ao expor a imagem, seus posicionamentos e os conteúdos. O ensino online requer temporalidade e processos pedagógicos diferentes do ensino presencial.

A docência é desafiada a se construir em novos cenários com novas atitudes, valores e saberes, que exigem, por sua vez, uma nova relação com o conhecimento. Segundo Senge (1996) *apud* Masetto (2003), inovação e mudança andam juntas e para que elas de fato ocorram faz-se necessário o compromisso dos envolvidos. Para isso ocorrer, é indispensável que as pessoas se permitam aprender, mudar – para alcançar novos conhecimentos –, repensar conceitos e ideias cultivadas há muitos anos, ou seja, de modo geral, mudar suas crenças e adequar-se a novos modos de pensar e de agir.

Podemos considerar que o infortúnio veio para todos no cenário Covid 19. Para nós docentes, é a possibilidade de mostrar, às futuras gerações acadêmicas, um reservatório de liberdade, esperança, e ainda trazer um conteúdo significativo e complexo onde ainda vamos escrever as justificativas e hipóteses do que foi acreditado individualmente. Podemos desenhar soluções advindas de acordos e escolhas dos nossos colegas e alunos (DOCENTE, jul. 2020).

Ao falar sobre sua experiência com o ensino remoto, a docente universitária anuncia que a pandemia provocou mudanças no que ela concebia como cenário acadêmico, das ações nele permitidas, na forma de habitá-lo, nos modos de operar e nas relações interpessoais. Para a docente, a demanda do ensino remoto foi um reinventar-se em cenários desconhecidos, onde o terreno sólido da sala de aula presencial se transformou em um abismo cheio de montanhas a serem escaladas.

Quando surge a demanda do ensino remoto, tudo parecia um abismo, era difícil escalar altas montanhas. Mas, o que foi impossível aconteceu no reinventar, em cenários desconhecidos. E cuidados com os meus discentes numa relação positiva com a saúde mental, seria primordial. Então, veio a pergunta: Como aceitar uma tela de computador?! Sem ver expressões de sorrisos, medos e dúvidas? (DOCENTE, jul. 2020).

A pandemia desafiou a docente a criar um trabalho pedagógico mediado por tecnologias da comunicação e informação a partir de um currículo que não foi planejado para essa mediação. Para além do ensino remoto, imposto pelo contexto pandêmico, urge a necessidade dos currículos universitários atentarem-se para a educação digital e em rede, pois “as práticas de inteligência coletiva têm influenciado de maneira considerável as formas de distribuição, acesso e construção do conhecimento em

ambientes digitais” (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 10). Nesse sentido, a organização de uma sociedade mais democrática e inclusiva está condicionada, também, aos saberes produzidos por uma cultura digital comprometida com a democratização da educação, na qual o ensino universitário cumpre um papel importante.

Cumprir destacar que o pouco conhecimento sobre o uso das ferramentas para o ensino online incentivou a docente universitária a sair da cultura solitária de planejar suas aulas e solicitar a participação de colegas e alunos que dominam o mundo digital:

a metodologia, para algumas práticas de como conduzir e adotar suas ferramentas tecnológicas e inovadoras com o uso do programa Moodle, trouxe desafios para docentes e discentes. Entre eles, uma linguagem de como conduzir e dominar algumas tarefas. Exemplificando, ao adicionar docentes com as notas das avaliações, visualização dos discentes nos questionários, *socrative* (ferramenta educacional interativa), trabalhos, apresentações e expor os vídeos. (...) não podemos omitir, os três personagens de professores na aprendizagem dessa experiência como: nunca passaram nessa dedicação com as ferramentas online, alguns já viveram, compartilham e se esforçam, enquanto outros, bastante capacitados no conhecimento (DOCENTE, jul. 2020).

O planejamento das aulas passou a ter novos protagonistas, a saber: as tecnologias digitais e os técnicos do Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação da instituição. O domínio dos conteúdos disciplinares não tinha mais prioridade ante a outras informações que os antecederiam, tais como: acessar as tecnologias, acessar o conteúdo online e se engajar no desenho didático proposto. São muitas aprendizagens precedendo o conteúdo disciplinar.

Os “três personagens de professores”, mencionados pela docente, são os alunos que, em diferentes níveis de familiaridade com o ensino online, também protagonizaram o planejamento das aulas. Foi evidenciado, no saber de experiência, um protagonismo docente diferenciado, menos diretivo e mais colaborativo. A docente precisou romper com o formalismo e tradicionalismo no ensino e considerou as condições de aprendizagem dos alunos, como: ambiente familiar não favorável, ausência de computador e/ou internet em casa, situação sócio emocional, entre outras questões.

A relação ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e aluno foi necessária. A tecnologia foi uma forma de comunicação e informação, mas o trabalho colaborativo entre os alunos foi o que permitiu promover aprendizagens. A docência cumpriu um papel de curadoria da informação, de proporcionar caminhos, de produzir formas de compreensão sobre a informação. Sobre isso, destaca-se que o docente curador é aquele que seleciona o que é relevante saber a partir da pesquisa, da comparação, compreensão, da análise crítica e da conexão de conteúdos sobre determinados temas.

O contexto do ensino remoto desafiou a docente a recorrer ao ensino online de forma intuitiva. Os desafios não se limitavam à ausência de inclusão digital dos alunos, como o desconhecimento do uso das ferramentas digitais, precariedade do acesso à internet e à falta de equipamentos. Nessa esteira, foi necessário realocar a sua condição de docente que ensina os conteúdos previstos e planejados para a condição de docente que partilha possibilidades de aprender.

Para viabilizar esse contexto aos discentes, docentes e profissionais da educação, optou-se por aceitar o novo normal, ou seja, novas formas de interação no ambiente das ciências exatas, onde as práticas de convivência entre docente e discentes sempre foram presenciais. Veio o “cultivo” da criatividade, reacomodação, novas atitudes, superação do medo e da ignorância. Partimos de um problema real: desabamento de prédio. Os alunos pesquisaram na internet tudo sobre o que ocorreu. Foram analisados os problemas técnicos apresentados e a responsabilidade social com o acontecido. Foi feita simulação do projeto de construção de barragem com tijolos ecológicos comparando com não ecológicos, práticas laboratoriais que oferecem experiência na escolha e uso adequado dos equipamentos (DOCENTE, jul. 2020).

O uso do laboratório virtual, para testar a qualidade dos materiais, e os cálculos de simulação da construção da barragem não foram os recursos didáticos que desafiaram a docente, pois, na cultura da aula presencial, esses recursos tecnológicos já eram usados. Os aspectos desafiadores para a docência universitária estão na relação pedagógica construída na incerteza, na busca de novos conhecimentos além do técnico e na confiança da parceria professor-aluno. Na narrativa docente, novos sentidos para o conhecimento técnico são evidenciados, outras formas de organizar a relação com

este são anunciadas. A experiência vivida pela docente lhe provoca a compreensão de que o conhecimento técnico não faz sentido desconsiderando os valores essenciais à preservação da vida. “Todo esse trabalho poderia ser feito na aula presencial, mas foi na aula online que me dei conta da possibilidade de fazê-lo” (DOCENTE, jul. 2020).

A sala de aula universitária passou a ser sala, o quarto, a cozinha e a rede de cada aluno. Diante disso, a tela do computador não era mais barreira, mas um meio de integração entre pesquisas sobre materiais de construção, cálculos de equações, aprendizagem de tecnologias digitais desconhecidas e abalos emocionais, sentimento de solidariedade e empatia.

Como não ouvi mais vozes? Ao fazer uma pergunta? Assim, vieram as pesquisas, vivenciadas anos em teorias, saíram dos livros e vieram antipáticas às práticas realizadas dentro da sua casa como: sala, quarto, cozinha, até banheiro. Porque sua vovó, tio, animal ocupavam um espaço onde eles também precisavam estar (DOCENTE, jul. 2020).

Contamos com discentes sem computador e queda de internet (horário de aula e provas) enquanto outros não se disponibilizaram desses facilitadores como objetos, empresas na rede online, (na forma de pagamento) devido às condições financeiras e por morarem em áreas rurais. Mas, aconteceu solidariedade entre aqueles os quais tinham dois computadores e dois celulares, tiveram atitude de emprestar ou dar aos colegas faltantes (DOCENTE, jul. 2020).

O contexto emergencial do ensino remoto gerou a necessidade de novas condutas pedagógicas. A perspectiva inovadora na docência não está no uso dos recursos materiais para essas novas condutas, mas naquilo que afetou a docente enquanto sujeito da experiência. A narrativa docente, no contexto da virtualização da sala de aula universitária, é um processo de reflexão entendido como autocompreensão:

A autocompreensão narrativa não se produz em reflexão não mediada sobre si mesmo, mas neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos nossa própria experiência (o sentido do que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (BONDÍA, 2003, p. 28).

Nesse sentido, o saber de experiência reconhece o papel da narrativa na atribuição de sentidos à experiência vivida. Assim, neste artigo, a experiência vivida pela

docente evocou novos sentidos que afetaram os seus saberes na cultura em que sua docência está sendo construída. A mais, a janela para a inovação pedagógica se abre com a força do saber de experiência produzido no processo de autocompreensão da experiência vivida pelos seus sujeitos.

A docente anuncia em sua narrativa que:

Os alunos aprenderam muito, que ela (sujeito da docência universitária) aprendeu muito, mas essa aprendizagem não resultou em “notas boas”, em alunos seguros para realizar as provas: um fato deixou a desejar, um número altíssimo de notas baixas. E um aumento significativo de colar, entre os discentes. Posso afirmar que apenas cinco dos discentes tenham adquirido aprendizagem numa turma de vinte da sala” (DOCENTE, jul. 2020).

É latente, na narrativa docente, a relevância do controle da aprendizagem medida pelos processos avaliativos classificatórios, a exemplo da prova. Compreende-se que o saber de experiência evidenciado na narrativa traz certezas de uma trajetória da docência ainda apoiada na cultura pedagógica técnica-instrumental. É evidente que o saber de experiência é aquilo que o subjetivo permite ser, nos seus limites e possibilidades, pois se constitui nas certezas existentes e nas incertezas provocadas nas experiências. Ele se dá o direito ao contraditório e ao provisório. Assim, o controle da aprendizagem se acomoda no saber de experiência da docente como uma certeza que merece ser desconstruída em benefício da inovação.

Em vários trechos da narrativa docente, apresentados neste artigo, observa-se momentos que possibilitaram comunicação, interação e pesquisa de informação mediada por tecnologias digitais, assim como o fortalecimento de valores e atitudes: solidariedade, empatia, protagonismo e a partilha de saberes. São momentos de aprendizagem que reivindicam processos pedagógicos para além da racionalidade instrumental. É nesse contexto que a docente, na condição de sujeito da experiência, tem a possibilidade de desconstruir suas convicções pedagógicas e construir outras com a experiência.

Diante disso, é possível destacar que a tecnologia digital de informação e comunicação se impôs como ferramenta pedagógica, por isso a relação pedagógica foi reconstruída nos condicionantes dos recursos existentes, da fragilidade de

conhecimento tecnológico, da precariedade de acesso à internet e das condições adversas a uma sala de aula universitária convencional. Nesse sentido, a docência não inovou por utilizar a tecnologia digital, mas por recriar a relação pedagógica no processo educativo a favor de conhecimentos, valores, atitudes e formas de aprendizagem que fizessem diferença na vida do aluno em um contexto pandêmico.

Considerações finais

A docente realizou o ensino remoto emergencial em condições adversas, sem domínio dos ambientes virtuais criados pelas instituições de ensino, sem investimento institucional que proporcionasse segurança e proteção ao seu trabalho. As condições de aprendizagem dos alunos denunciaram os efeitos das desigualdades sociais na educação, anunciaram ausência de políticas de inclusão digital e a sua urgência. É nesse contexto de ensino remoto emergencial que a docência universitária se desconstruiu e reconstruiu, abrindo janelas para a inovação pedagógica no ensino superior.

As janelas são abertas nos condicionantes da experiência vivenciada pela docente, na saída da zona de conforto do currículo presencial, nas diferentes formas de comunicação e interação com os alunos, no replanejamento constante das atividades para atender às condições de acesso, nos recuos e avanços, respeitando ritmos e motivações de aprendizagem e nas estratégias para articular conhecimento disciplinar, vida dos alunos e mundo digital.

É fato que a Humanidade está diante de um tempo histórico, o qual se caracteriza por inúmeras mudanças impulsionadas por novos conhecimentos e avançadas tecnologias, trazendo novos desafios e mudanças em vários ambientes, inclusive o educacional. Nessa perspectiva, pode-se dizer que não basta ensinar o que é conhecido, é também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e inventar sobre o que se está ensinando.

O valor de todo o acervo científico-cultural construído ao longo da história do Homem é reconhecido – inclusive como base para formação de nossos pensamentos, elaboração de novas pesquisas, conhecimentos e novos produtos artísticos culturais – o

qual poderá servir de inspiração para novas atitudes de intervenção e interação no ambiente físico-social, e agora, também virtual, que nos envolve e pelos quais, como docentes, somos responsáveis.

Acredita-se, no entanto, que a tarefa da universidade para a construção de conhecimentos extrapola o ato de proporcionar acesso ao legado científico-cultural da humanidade por aqueles que ainda não o têm. Ela deve ir mais além dessas inestimáveis informações e modelos do passado. A mais, deve permitir e proporcionar oportunidades para novas construções de conhecimentos.

Referências

BEMBEM, A. H. C; SANTOS, P. L. V. da C. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf> Acesso em: 07 ago. 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BONDÍA, J. L. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. **Portaria 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf> . Acesso em: 05 maio 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011%20-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192%20. Acesso em: 05 maio 2020b.

BRASIL. Medida Provisória 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em: 05 maio 2020c.

BRASIL. Portaria 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, seção 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/%20legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020d.

CAMPANI, A; SILVA, R. M. G. da; PARENTE, P. M, M. Inovação pedagógica: o reinventar-se na experiência de si com o outro. In: SANTOS, Monica Pereira dos; FREITAS, José Guilherme de Oliveira; VENTURINE, Ângela Maria; AGUIAR, Jonathan. (Org.). **Universidade e Participação: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica – desafios e possibilidades em foco**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020, p. 13-24.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G. da; PARENTE, P. M, M. Inovação curricular no contexto universitário: a experiência do curso magistério indígena Tremembé superior. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1301-1319, set., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11645/7587>

Acesso em: 20 ago. 2020.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo, SP, Cadernos Pedagogia Universitária – USP, 2008.

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 3. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCARELLI, E. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 417-441, jul./dez. 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior. In.: **Revista Interface - comunicação, saúde e educação**, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 147-202. set. 2003-fev. 2004. Disponível em:

<HTTP://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14a17.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Goiânia, 2010, 158p.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MONTEIRO, S. D. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**. [s. l.], v. 8 n. 3 jun. 2007. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/article/download/7547> Acesso em: 24 ago. 2020.

SANTOS, B. S; FILHO, N. A. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina Editora, 2008.

SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p.121-5.

SILVA, M. Educação a distância (EaD) e educação online (eol) nas reuniões do GT 16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 95-118, set./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriana%20Campani/Downloads/24273-77126-1-PB> . pdf Acesso em: 15 ago. 2020.

Data de envio: 16/09/2020

Data de aceite: 10/12/2020

A TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO À DISTÂNCIA EM MEIO AO COVID-19

THE TRANSITION FROM PRESENTIAL EDUCATION TO REMOTE DISTANCE TEACHING IN THE COVID-19

Jessiane Dayane Soares da Silva³⁸

Mariana de Araújo Cabral³⁹

Sandra Cristina Moraes de Souza⁴⁰

RESUMO:

Em época de isolamento físico no Brasil devido a pandemia da Covid-19 o ensino presencial precisou se transportar para os meios digitais. Surge o interesse em compreender como essa transição repentina do ensino presencial para o ensino remoto impactou na percepção da aprendizagem dos alunos do ensino superior. Este estudo é de natureza quantitativa. O instrumento definido para coleta de dados foi um questionário online com 29 (vinte e nove) perguntas que foi enviado por meio de um *link* disponibilizado pelo *google forms*. Com ajuda do software PSPP, foi feita uma análise simples e cruzada. Como resultado, constatou-se que a percepção dos alunos em relação a essa transição ainda está em construção, o que sugere o forte impacto da mudança, que exigiu dos docentes e discentes uma nova forma de interagir na sala de aula. A pandemia também colocou em evidência a desigualdade social em relação ao uso das TIC's, de um lado jovens com seu computador e acesso à internet, de outro lado, jovens sem equipamentos e acesso à internet.

Palavras-chave: Ensino Presencial. Ensino Remoto. Covid-19. Aprendizagem.

ABSTRACT:

In times of physical isolation in Brazil due to the Covid-19 pandemic, face-to-face teaching had to be transported to digital media. Interest in understanding how this sudden transition from face-to-face to remote teaching impacted the perception of higher education students' learning. This study is of a quantitative nature. The instrument defined for data collection was an online questionnaire with twenty-nine questions that was sent through a link provided by google forms. With the help of PSPP software, a simple cross-sectional analysis was performed. As a result, it was found that the students' perception of this transition is still under construction, which suggests the strong impact of the change, which required teachers and students a new way to

³⁸ Aluna do curso de Graduação em Psicopedagogia pela UFPB. E-mail: jessianedayanev@gmail.com

³⁹ Aluna do curso de Graduação em Psicopedagogia pela UFPB e do Curso Tecnólogo em Gestão Financeira no UNIESP. E-mail: psicomarianacabral@gmail.com

⁴⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: profsandrapsico@hotmail.com

interact in the classroom. The pandemic also highlighted the social inequality in relation to the use of ICTs, on the one hand, young people without computers and access to the Internet, on the other.

Keywords: Regular teaching. Remote Teaching. Covid-19. Learning.

INTRODUÇÃO

Mediante um cenário de grande uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), as modalidades de ensino com uso das redes digitais são evidenciadas como habilitadas a atender educandos de forma flexível, além de possibilitar a potencialização da aprendizagem. Todavia, junto a esse debate, questiona-se a qualidade do ambiente virtual, o enfoque da educação, a formação docente para uso específico dessas metodologias ativas e a capacidade da internet de acesso dos professores e alunos.

Ainda assim, em 2005 o Ministério da Educação (MEC) promulgou o decreto nº 5.662 que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, p.52), que diz que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Ainda de acordo com o MEC, as instituições que desejarem ofertar o ensino à distância (EaD) devem solicitar um credenciamento. Contudo, em casos emergenciais a LDB autoriza a realização de atividades à distância nas seguintes modalidades: ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional técnico de nível médio, educação de jovens e adultos, ensino superior e educação especial.

Todavia, em meio a uma pandemia da Covid-19 as instituições educacionais tiveram que fechar suas portas temporariamente e deslocar as aulas presenciais para o ambiente virtual, o que se configurou como um desafio para a comunidade pedagógica. Nessa conjuntura, surge a discussão sobre as diferentes modalidades de ensino por meio das TIC's e as modificações que decorrem dessa transição do presencial para o que chamamos de remoto. Sabendo que as mudanças causadas pela pandemia foram repentinas, não houve tempo para planejamento e adaptação no âmbito educacional, o que sugere um descontentamento em relação ao processo de ensino-aprendizagem nos meses iniciais de aulas virtuais, que pode ser visto em redes de instituições privadas e públicas.

A partir disso, surge a necessidade de compreender as primeiras impressões causadas em alunos do nível médio e superior, visto que a transição supracitada ocorreu de forma brusca. Faz-se pertinente saber quais as metodologias usadas, visto que esse cenário é novo e tende a ressignificar as discussões acerca do uso das TIC's na educação. Portanto, houve a formulação de um questionário *online* com 29 (vinte e nove) perguntas de múltipla escolha e 3 (três) perguntas abertas. A divulgação ocorreu por meio das redes sociais com a técnica bola de neve, e em seguida, houve análise dos dados pelo *software* PSPP e criação dos gráficos pelo *Google Sheets*. O formulário foi respondido do dia 09 de abril de 2020 à 16 de abril de 2020.

Nosso objetivo geral foi compreender os aspectos iniciais do processo de transição do ensino presencial ao ensino *online* para estudantes do superior em meio a pandemia da Covid-19. Obteve-se como específicos: identificar as primeiras percepções mediante nível de satisfação no ensino remoto, verificar possível disparidade entre instituições públicas e privadas, e discutir a aplicabilidade das redes digitais no cenário educacional mediante situações emergenciais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Com a ascendência das redes digitais das TIC's como meio potencializador da veiculação ou mediação de conhecimento e informações (SANTOS, 2019), surgem debates acerca das provocações causadas por ela diante de aspectos de socialização, comunicação e até da educação. No âmbito educacional, o ciberespaço tem sido impulsionado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, repositório de objetos educacionais, disseminação de material científico e outros. Por isso, encontram-se diversos termos para referenciar as modalidades que fazem uso dessas tecnologias, como: ensino híbrido, educação à distância (EaD), ensino *online*, e outros. (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016).

O ensino híbrido apresenta uma mesclagem entre o presencial e o virtual, dependendo da metodologia que será utilizada. Segundo Bacich (2016, p. 679-680), essa concepção está atrelada ao EaD, visto que “em alguns casos, algumas disciplinas são ministradas na forma presencial e, outras, ministradas apenas à distância”. Porém, algo

que as difere é que a modalidade híbrida se baseia na personalização do ensino (BACICH, 2016), enquanto que o EaD é caracterizado por um formato que pode ser padronizado para um grande contingente de alunos. Todavia, ele dispõe de uma flexibilidade maior em relação ao horário e dia de estudo, pois permite que, tanto o professor quanto o aluno, estejam em ambientes físicos e espaços temporais diferentes. (COSTA, 2017).

Outro processo de ensino-aprendizagem que pode ser confundido é a modalidade de ensino *online*, pois alguns a discutem como sinônimo ou como uma evolução do EaD. Entretanto, conforme Santos (2019) explica, há um distanciamento geográfico entre aluno-aluno e aluno-professor, mas ainda assim ocorre interatividade por meio de momentos síncronos e assíncronos, e divulgação de materiais hipertextuais mediante um AVA. Sendo assim, essa modalidade se apresenta em encontros presenciais, à distância e híbridos.

A educação online não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2019, p. 61-62)

A chamada educação *online* visa uma educação de qualidade que promove “a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para a interatividade e partilha”. (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016). Mediante isso, o processo educacional não é restrito a uma dimensão conteudista em que o professor transfere o que sabe, mas sim de formação cultural, social, política e profissional de discentes atuantes na sociedade.

Infelizmente, o paradigma de produção industrial ainda é atuante nas modalidades e níveis de ensino no Brasil, onde é possível ver um caráter quase exclusivamente conteudista para enviar ao mercado de trabalho. Por isso, no debate de educação *online*, é preciso apontar que o ambiente das redes digitais não determina a qualidade do processo de troca de conhecimento, como afirma Santos (2019, p. 76),

tudo vai depender “do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação”.

Portanto, percebe-se que todas as modalidades supracitadas usam a tecnologia ao seu favor, seja como forma de potencializar, ou como meio de disponibilizar esse ensino-aprendizagem para aqueles que não podem estar presencialmente em uma instituição. Contudo, essa manutenção tecnológica para usos pedagógicos exige um processo de inclusão digital que supõe um deslocamento do que é palpável para o universo que há dentro do ciberespaço. (SANTOS, 2019). Para isso, discentes e docentes precisam ter um conhecimento sobre informática básica, como uso de planilhas, acesso aos portais de ensino e pesquisa, e outros. Mas vai muito adiante disso,

Além de infraestrutura adequada de comunicação, de modelos sistêmicos bem planejados e projetos teoricamente bem formulados, o sucesso de qualquer empreendimento nesta área depende, fundamentalmente, de investimentos significativos que deverão ser feitos na formação de recursos humanos, de decisões políticas apropriadas e oportunas, amparadas por forte desejo e capacidade de realização. (MORAES, 1998, p.1 apud MARQUES e SOUZA, 2016, p. 1)

Portanto, a educação com uso do virtual só é possível com a acessibilidade a aparelhos como computadores, internet de qualidade, conhecimento sobre seus usos, formação docente e investimentos em políticas públicas que sejam favoráveis. Vale ressaltar que esse encaminhamento que chamamos anteriormente de inclusão digital, é um processo muito amplo que envolve também o debate de exclusão social, visto que, nem todas as camadas da sociedade possuem condições de se apropriar desses recursos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), 79,1% dos domicílios possuíam acesso à internet em 2018, dentre os quais, as regiões com menor percentual de uso são o Nordeste e o Norte. Em contraposição a esses, destacam-se 14.991 mil residências sem acesso, tendo alegado falta de interesse (34,7%), custo caro para a banda larga (25,4%), moradores sem saber utilizar (24,3%) e também custo alto para compra de equipamentos eletrônicos para poder desfrutar do ciberespaço (4,7%). Diante dessas informações, sabe-se que há um grande contingente

de domicílios com essa conectividade, mas não há informações claras sobre a qualidade desse acesso.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) divulgou os dados acerca dos candidatos inscritos para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Dentre as informações de fatores de contexto para os estudantes, 2.345.467 estudantes declararam não ter um computador e 1.140.465 afirmaram não possuir acesso à internet. Com base nisso, surgem questionamentos sobre o real alcance do ensino por mediação das redes digitais para a comunidade estudantil do Brasil.

Em contexto de pandemia do SARS-CoV-2, comumente chamado de Covid-19, as instituições de ensino deslocaram suas aulas presenciais para o modo virtual, visando cumprir a regra de distanciamento físico. Ao entorno disso, levanta-se a discussão sobre a inviabilidade das aulas ocorrerem dessa forma por motivos de falta de preparação dos professores para formulação de metodologias apropriadas para um ensino *online*, além da falta de acesso dos educandos às tecnologias que possibilitem o contato remoto para ter acesso às aulas.

Segundo o Diário da União de 18 de março de 2020, pela portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em seu *caput* nos informa que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. (UNIÃO, 2020). A portaria citada, se refere especificamente à “educação superior integrante do sistema federal de ensino” (UNIÃO, 2020), excluindo da medida os cursos de medicina, assim como práticas de estágio e laboratório de outros cursos.

Todavia, a portaria supracitada foi revogada no dia 16 de junho de 2020, por meio da portaria nº 544, que autoriza a substituição das aulas presenciais em um período que se estende até o dia 31 de dezembro de 2020, por parte de instituições do ensino superior do sistema federal. (BRASIL, 2020). O mesmo afirma que vai ser

de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas

ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. (BRASIL, 2020, p. 62).

Referente aos estudantes de nível médio, o debate girou em torno do ENEM, onde houveram manifestações virtuais, através de influenciadores midiáticos, pedindo o adiamento da prova por causa do acesso à educação dos discentes, que muitas vezes não possuem as condições mínimas para se preparar para o exame em casa. Uma das campanhas mais gritantes nesse momento de manifestação foi o “#AdiaEnem”. Ele evidencia que o MEC insiste em fazer as provas do ENEM, mesmo sabendo que nem todos os estudantes inscritos na prova estão com as mesmas condições de prosseguir seus estudos e serem capacitados para fazer a avaliação.

Ainda assim, a educação *online* gera a continuidade das aulas em meio a situações emergenciais como a pandemia da Covid-19. Contudo, vale ressaltar que a educação vai além do conteúdo que será passado, porém, nos momentos iniciais da transição do presencial ao remoto, não foi possível mensurar as habilidades sociais e críticas trabalhadas no ambiente *online*.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza quantitativa. Segundo Richardson (1999, p. 70), “o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”.

O instrumento metodológico utilizado foi um questionário, que segundo Marconi; Lakatos (2018), é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que o participante responde sem necessidade da presença do pesquisador. O questionário *online* foi enviado por meio de um *link* disponibilizado pelo *google forms*, plataforma que utilizamos para elaborar e distribuir para amigos, conhecidos e amigos de amigos por meio de redes sociais como *instagram* e *whatsapp*, usando assim, a técnica bola de neve. A pesquisa foi de aplicação não probabilística, mas que segundo Vieira (2011), não invalida a pesquisa.

Contamos com 29 (vinte e nove) perguntas, sendo 3 (três) perguntas abertas e as outras 26 (vinte e seis) de múltipla escolha de acordo com o grau que mais se adequasse à realidade do participante, por meio de uma régua de satisfação que continha as respostas: ruim, regular, bom, ótimo e excelente, enumeradas de 1 (um) a 5 (cinco) na ordem elencada. Os dados foram analisados estatisticamente pelo *software* PSPP.

Realizamos 6 (seis) perguntas para mapear os participantes, em seguida, 4 (quatro) para compreender os materiais e metodologias utilizados por professores e estudantes, após isso, 9 (nove) perguntas para comparar com as 9 (nove) seguintes, a percepção acerca do antes e durante pandemia, por fim, uma pergunta final para obter uma palavra que representasse o momento passado pelos discentes.

A amostragem foi de 191 (cento e noventa e um) alunos que foram coletados entre 09 de abril de 2020 à 16 de abril de 2020. O universo abordado na pesquisa foi de estudantes de cursinho pré-Enem, ensino médio e superior, tendo a maior aceitação nos dois últimos citados. Acerca das regiões dos discentes, obtivemos respostas do Nordeste em sua maioria, mas também contamos com Norte e Sudeste, devido à técnica de bola de neve. Entretanto, por não haver número significativo de respostas sobre o cursinho pré-Enem, e regiões Sudeste e Norte, optou-se por analisar os dados apenas do ensino médio, superior e dos Estados de Pernambuco e Paraíba, que representam a grande porcentagem de respostas do Nordeste.

A partir disso, restaram 122 (cento e vinte e dois) participantes que foram separados entre instituições públicas e privadas, buscando analisar uma possível disparidade entre os dois grupos, tendo ainda a divisão entre quem sempre estudou na modalidade presencial e quem já estudou à distância por escolha, mas não houve um número significativo na segunda categoria. As faixas etárias classificadas e separadas, desde menos de 20 (vinte) a mais de 50 (cinquenta), com intervalos de 5 anos.

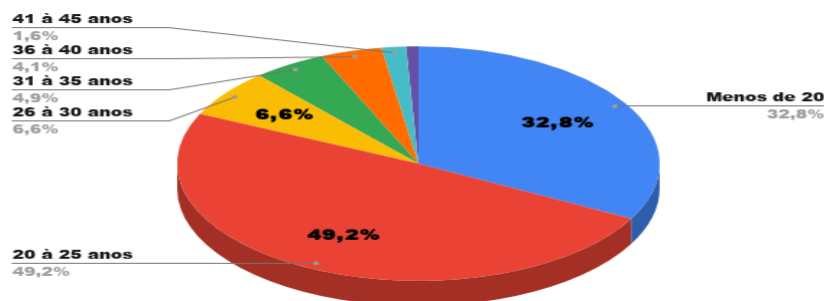
A tabulação dos dados foi feita com a ajuda do próprio *google forms* e do *software* PSPP, tendo sido feita a simples e cruzada. Houve vistoria de forma geral e comparativa entre duas variáveis, como a diferença entre os resultados obtidos com estudantes de ensino público *versus* privado. A interpretação também se deu por análise

comparativa entre as perguntas que se referiam ao antes da transição e ao depois, com ajuda de tabelas e gráficos para uma melhor visualização.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados nesse estudo foram organizados conforme as informações presentes nos questionários. Importa dizer que das 29 (vinte e nove) questões abordadas no estudo, foram trazidas para esse artigo apenas 15 questões. O critério estabelecido para escolha das questões foram as que mais se aproximaram dos objetivos específicos da pesquisa.

Em relação ao gênero e a faixa etária, a análise de dados agregou 122 respondentes, onde 78 são do sexo feminino (63,93%) e 44 do sexo masculino (36,07%), tendo em sua maioria pessoas com faixa etária entre 21 e 25 anos (49,1%), seguidos de indivíduos com menos de 20 anos (32,7%), como exposto na **Figura 1**:



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Já mediante o tipo de instituição em que estão ingressos, encontram-se os dados de que 50% são de instituições de ensino público e 50% são de universidades particulares, o que oferece uma dimensão de diferenciação entre esses dois grupos de discentes.

De acordo com a unidade federativa dos universitários, 114 (93,4%) são da Paraíba e 8 (6,5%) de Pernambuco. Vale salientar que 108 alunos (88,5%) sempre estudaram de forma presencial e 14 (11,4%) já experienciaram aulas com interferências

das TIC's, como o EaD. Todavia, no momento de coleta de informações, todos eles faziam parte da mesma modalidade de ensino remoto.

Outra questão abordada no questionário foi saber a respeito das práticas mais frequentes de ensino e aprendizagem por parte dos professores e dos discentes em meio às aulas remotas. As respostas indicam que comumente há compartilhamento de vídeos das aulas, atividades por meio de plataformas digitais, trabalhos de final de semestre, disponibilização de slides, atividades práticas em casa, vídeo conferências, aplicação de questionário e outros.

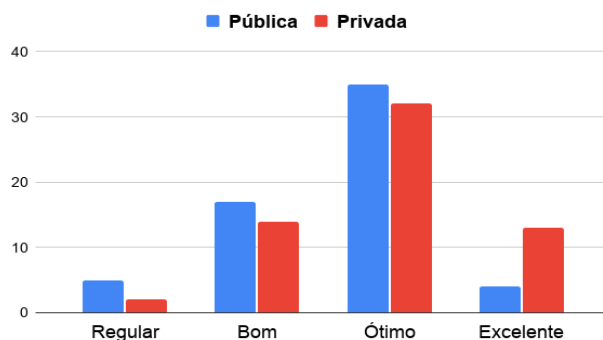
Ainda em relação às estratégias, paralelamente promovem-se a leitura de livros paradidáticos para debates e indicação também de materiais científicos. De certo, percebe-se que há várias metodologias aptas sendo utilizadas para a comunicação em relação aos conteúdos, mas pouco pode ser mensurado sobre a real interatividade entre os indivíduos, inclusive porque os resultados aqui expostos foram coletados nos momentos iniciais do ensino remoto.

Dentre as questões escolhidas, indagou-se qual o nível de aprendizagem percebida por parte dos estudantes, tanto nas aulas presenciais, antes da pandemia, quanto nas aulas virtuais, durante a pandemia. A interrogação se refere à percepção própria que eles possuem acerca dos conhecimentos adquiridos por meio dos processos de ensino utilizados nas aulas. Referente ao contexto presencial, não houve resposta que indicasse um nível “**ruim**”, e em sua maioria, os acadêmicos da rede privada manifestaram uma satisfação “**ótima**” (52,4%), seguida de “**boa**” (22,9%). Semelhantemente, as porcentagens da rede pública retratam em caráter da aprendizagem percebida “**ótimo**” (57,3%) e “**bom**” (27,8%), conforme mostra a **Figura 2**.

Em contraste com o que foi exposto anteriormente, quando se referem às aulas remotas há uma grande diferenciação, especialmente no que diz respeito ao tipo de instituição de ensino. Em universidades particulares, a amostra revela uma satisfação ao responder “**bom**” (39,3%). Contudo, nota-se um acréscimo de respostas que exprimem uma satisfação negativa, com índices para “**ruim**” (14,7%) e “**regular**” (19,7%).

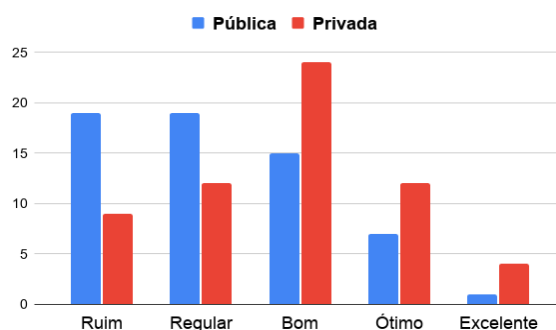
No caso das instituições públicas, evidencia-se um declínio maior que nos casos de discentes da rede privada. No que diz respeito às aulas remotas, 31,1% responderam “ruim” e 31,1% para “regular”, enquanto 24,5% retrataram “bom” em razão ao seu nível de aprendizagem percebida, como mostra a **Figura 3**. Nesse quesito, faz-se necessário afirmar que a variável usada, não busca avaliar se eles estão aprendendo ou não, mas sim, representar o seu contentamento diante daquilo que eles supõem apreender durante as aulas.

Figura SEQ\ ARABIC 2 - Nível de satisfação com a aprendizagem percebida no **ensino presencial** por tipo de instituição.



Fonte: Dados de Pesquisa (2020)

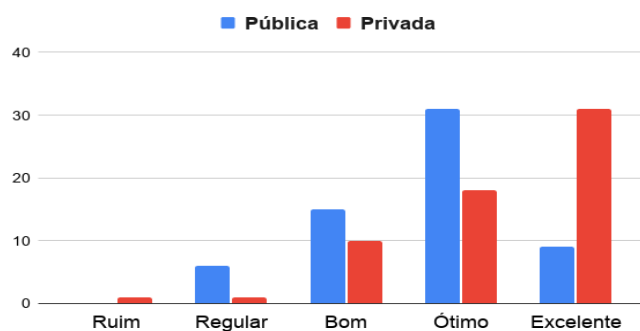
Figura SEQ\ ARABIC 3 - Nível de satisfação com a aprendizagem percebida no **ensino remoto** por tipo de instituição.



Outra discussão levantada foi acerca da satisfação geral em relação ao processo de ensino-aprendizagem, antes e depois da transição, que engloba elementos como o ambiente de sala, os professores, materiais didáticos, e outros fatores. Referente ao momento de encontros presenciais, os dados efetivaram que 50,8% discentes de universidade pública responderam “ótimo”, enquanto 50,8% de instituições particulares caracterizaram sua satisfação geral como “excelente”. Essas representam a maioria das respostas, como pode ser observado na **Figura 4**.

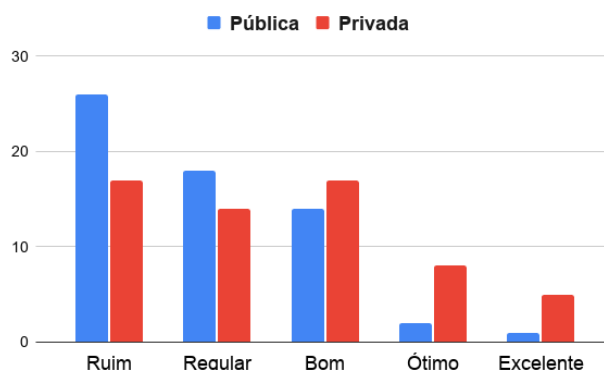
No entanto, percebe-se uma mudança em relação a satisfação geral nos períodos iniciais do ensino *online*. Na conjuntura dos respondentes de instituições particulares, houve maior percentual de respostas indicando uma boa satisfação, porém observa-se que há pouca diferenciação entre as que indicam insatisfação. As respostas demarcam 27,8% para “bom”, 22,9% para “regular” e 27,8 % para “ruim”. Já no contexto de instituições públicas a insatisfação foi mais agravante, pois grande parte respondeu “ruim”, o qual equivale a 42,6%, conforme está perceptível na Figura 5.

Figura 4 - Nível de satisfação com a aprendizagem percebida no **ensino presencial** por tipo de instituição.



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Figura 5 - Nível de satisfação com a aprendizagem percebida no **ensino remoto** por tipo de instituição.



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Nota-se que os participantes da pesquisa advindos de escolas e universidades públicas se caracterizam com um maior percentual de insatisfação. Assim sendo, supõe-se que essa conjuntura educacional necessita de mais investimentos para uma educação de qualidade em nível *online*. Logo, quando se fala sobre essa qualificação de ensino, implica dizer, não apenas sobre os conteúdos a serem veiculados, mas também o caráter protagonista do aprendente enquanto ser político e social.

Ademais, foi abordado no objeto de estudo qual palavra representava a percepção que eles possuíam acerca das aulas à distância que eles estavam vivenciando. Houveram repetições enfáticas de palavras como: **insatisfação, desorganização, necessário, estresse, ineficiente, difícil, ruim e acumulativo**. Percebe-se que as palavras mais repetidas representam um sentido denotativo negativo.

Em contraposição, encontramos palavras indicando sentido positivo, como: **bom e ótimo**; os quais foram repetidos sete e cinco vezes, respectivamente. Em acordo aos termos utilizados para referenciar uma satisfação com o ensino dito remoto, nota-se que em sua maioria, elas foram citadas por estudantes da rede privada, o que salienta os dados já supracitados que mostram um descontentamento maior por parte dos advindos de instituições públicas.

Em virtude disso, observa-se que apesar das indicações constitucionais mostrarem que deve haver investimento na educação feita de forma *online*, há um despreparo nas redes públicas e isso se deve a diversos fatores, como as desigualdades sociais em relação ao acesso à internet, a formação e valorização do trabalho das equipes pedagógicas, e políticas públicas de investimentos monetário para inclusão digital. Em contextos emergenciais, como no caso do distanciamento gerado pela Covid-19, as propostas do ensino remoto indicam uma migração do ensino presencial para o ensino feito de forma *online* de uma hora para a outra, o que acaba gerando resultados insatisfatórios nos momentos iniciais.

Especialistas, como Waldomiro Loyolla⁴¹, abordam que a rede pública de ensino brasileiro possui conectividade com a internet, porém isso não é bem evidenciado. (BARONE, 2020). Todavia, em situação emergencial, não se trata das escolas que possuem ou não internet, e sim, dos discentes e docentes que possuem acesso de qualidade à internet e um computador ou *smartphone* que possibilite as práticas de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, nota-se que a mudança brusca ocasionada pela situação emergencial da pandemia da Covid-19 afetou a percepção dos escolares e acadêmicos sobre seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, vale lembrar que os dados coletados por essa pesquisa agregam uma pequena porcentagem de discentes dos dois Estados da amostra. Ainda assim, cumpre-se o objetivo de compreender os aspectos iniciais do processo de transição do ensino presencial ao ensino *online* para estudantes do ensino médio e superior em meio a pandemia da Covid-19.

Os resultados também demonstram que um grupo parece ser mais afetado que o outro, é o caso de estudantes de instituições da rede pública, o que leva a crer que apesar do incentivo às políticas públicas, há uma disparidade de acesso às TIC's entre discentes do ensino público e privado. Já que devido o distanciamento físico, pouco importa se as escolas foram informatizadas e possuem acesso à internet, já que alunos

⁴¹Presidente do Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

e professores, precisam de conectividade em suas casas para dar continuidade aos estudos.

Campanhas sociais divulgadas principalmente pelas redes sociais demonstram a indignação popular daqueles que foram negligenciados no processo educativo do ensino remoto. Eles apontam que a desigualdade fica clara quando as instituições educativas gritam que a educação não pode parar, mas efetivamente elas não alcançam todos da turma por causa da falta de acesso à internet ou condições mínimas de estudo em casa.

Além disso, a transição do ensino presencial para o ensino remoto ocorreu em contexto de intenso debate acerca da meritocracia no âmbito educacional, o qual acredita que os que alcançam são os mais dedicados e mais bem-dotado intelectualmente, fator esse que ignora as discrepâncias sociais. Portanto, vale ressaltar que os dados aqui expostos apontam para uma situação bem maior que o Brasil estava enfrentando, um contexto de sucateamento da educação pública e desvalorização da formação e trabalho docente.

Se faz necessário um olhar mais cuidadoso para os estudantes do ensino público, mas também vale lembrar dos da rede privada. Apenas ter acesso à internet não é o bastante para que nossos estudantes tenham condições mínimas de estudo, como um computador ou *notebook*, já que mesmo que o celular possa servir como um suporte, não proporciona a melhor das experiências. Não são todos que possuem um ambiente favorável para concentração, interação e outros fatores importantes para o aprender. Ofertar as ferramentas *online*, mas esquecer da capacitação por parte dos docentes e discentes, é como pedir para uma galinha voar, ao passo que ela possui as asas, consegue sair do chão, mas não vai muito longe.

Segundo Campos (2019), educar é responsabilidade da família, de ajudar o estudante em seu desenvolvimento pessoal, profissional e sua construção de identidade, enquanto o papel da escola está no ensinar, no qual se refere à cultura, leis e o processo de desenvolvimento. Lembrando que cada um ensina e aprende à sua maneira. Precisamos tratar nossos alunos com equidade, entender como efetivar a

aprendizagem, e tornar prazeroso e dar sentido ao processo dando iguais condições de ensino, pelo menos no que se refere às instituições.

Ainda temos um longo caminho a percorrer, o mundo mudou com a pandemia, e o que conhecemos de instituições de ensino já está mudando. Não sabemos o quanto ainda, mas é certo que teremos resquícios desse contexto turbulento, seja pelos sistemas que tiveram que ser aprimorados rapidamente, seja a forma de atuação dos professores, ou ainda a forma de estudo dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARONE, I. Educação pública na pandemia: faltam estratégias para enfrentar situações como a Covid-19. **Gazeta do povo**, Brasília, 23 mar 2020. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-publica-na-pandemia-faltam-estrategias-para-enfrentar-situacoes-como-a-covid-19/>>. Acesso em: 14 mai 2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 17 de mar. 2020. Seção 1, p. 39.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 114. 17 jun. 2020. Seção 1, p. 62.

CAMPOS, A. M. A. de. **Jogos matemáticos: uma nova perspectiva para discalculia**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COSTA, A. R. **A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais**. Revista científica da FASETE, v., n., p. 59-74, 2017.

IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>>. Acesso em 05 de out. 2020

INEP. Sinopses Estatísticas do Enem. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem>>. Acesso em: 05 out. 2020.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARQUES, C. L.; SOUZA, A. M. Políticas públicas educacionais no ensino profissionalizante a distância: um olhar sobre a inclusão social. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12343>> . Acesso em: 21 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº 5.622/05**. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. **Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura**. Campinas, SP, Educação Temática Digital, v. 18, n. 2, p. 23-42, 2016.

VIEIRA, S. **Introdução à Bioestatística**, 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Data de envio: 06/07/2020

Data de aceite: 25/11/2020

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS DE PESQUISA

ACCESS AND STAY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH NOTES

Izane Flexa Santa Brigida⁴²

Carolline Septimio Limeira⁴³

Resumo

Garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior deve ser premissa de qualquer projeto educacional que se pense inclusivo. Partindo desse princípio, o presente artigo surge a partir dos estudos no âmbito da Iniciação Científica, tendo por objetivo analisar pesquisas que abordam a temática da acessibilidade de estudantes no ensino superior. Metodologicamente, optamos por um estudo qualitativo dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Desse modo desejamos conhecer o que os estudos mais recentes nos mostram no campo da educação inclusiva nesse nível de ensino. Para o debate acerca da acessibilidade no ensino superior utilizou-se como referencial teórico Skliar (2012; 2013), Rodrigues (2006) Sasaki (2010) e Lopes (2017). Na análise de dados foram levantadas questões sobre o ingresso e permanência desses acadêmicos. Tendo em vista a importância das instituições de ensino superior para a eliminação/minimização das barreiras na estrutura física e social na trajetória da vida universitária, a pesquisa demonstrou que as melhorias promovidas pela acessibilidade contribuem diretamente para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e que esses benefícios cooperam para a permanência dos acadêmicos nessas instituições.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Ensino Superior. Estudantes com deficiência.

Abstract

Ensuring access for students with disabilities to higher education must be the premise of any educational project that is thought to be inclusive. Based on this principle, this article aimed to analyze research that addresses the issue of student accessibility in higher education. Methodologically, we opted for a qualitative study of the works presented in the last five national meetings of the National Association of Graduate

⁴² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Estácio Castanhal (FCAT). Email: izane.flexa@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-9609-3621

⁴³ Doutora em Educação pela UDESC; graduada em Pedagogia pela UEPA. Coordenadora do Curso de Pedagogia e NAAP (Núcleo de Atendimento e Apoio Psicopedagógico) da Faculdade Estácio Castanhal – (FCAT). Email: carolline.limeira@estacio.br. ORCID: 0000-0003-2669-3119

Studies and Research in Education - (ANPED). For the debate on accessibility in higher education, Skliar (2012; 2013), Rodrigues (2006) Sasaki (2010) and Lopes (2017) were used as the theoretical framework. In the data analysis, questions were raised about the admission and permanence of these students. In view of the importance of higher education institutions for the elimination / minimization of barriers in the physical and social structure in the trajectory of university life, the research demonstrated that the improvements promoted by accessibility directly contribute to the increase in enrollment of students with disabilities in teaching and that these benefits cooperate for the permanence of academics in these institutions.

Keywords: Inclusion. Accessibility. University education. Disabled students.

Introdução

Notas do contexto histórico

Historicamente, o lugar da pessoa com deficiência sempre foi marcado pela exclusão e discriminação. Consideradas anomalias sociais, essas pessoas eram tratadas como indivíduos a serem eliminados, uma vez que não seguiam padrões estéticos e de comportamento em consonância com as normas sociais. Skliar (2013) nos lembra que somente na Idade Média foram considerados dignos de sobrevivência, contudo, ainda eram tratados como aberrações que necessitavam de salvação para suas almas pecaminosas.

Do extermínio à sobrevivência, a pessoa com deficiência passa a pertencer à sociedade, ainda que sofrendo preconceitos e estereótipos. Nesse sentido de sentença biológica surge o discurso da medicina e se torna um aliado na concepção clínica da Educação Especial. Segundo Skliar (2013), os questionamentos implícitos nessa concepção seriam os seguintes:

Quando se tira ou se reduz o tamanho da deficiência? Quando se eliminam ou se reduzem as consequências sociais? O homem seria homem se não fosse surdo? Se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena? (SKLIAR, 2013 p. 9).

Não há relação alguma entre a deficiência e seus supostos derivados sociais diretos. Obviamente que duas pessoas com idênticas deficiências e que vivem em

sociedades diferentes possuem trajetórias de desenvolvimento diferente, portanto, há que se observar muito além do corpo lesionado, do laudo médico que determina a limitação.

Para Sasaki (2010), os problemas da atualidade ligados à pessoa com deficiência não estão na deficiência em si, mas nas estruturas sociais que não estão aptas a recebê-las em igualdade de oportunidades. Acerca dessa ideia, chamada modelo social de deficiência, esclarece-nos Diniz (2012)

Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 8).

Vale destacar o conceito de pessoas com deficiência previsto no Decreto 6.949 (2009) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 no Art. 1º

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Pensar em acesso e inclusão perpassa por considerarmos toda e qualquer forma de existir e produzir conhecimentos. O pleno desenvolvimento do ser humano é um dos princípios da educação, em consonância às condições de acesso e permanência nos espaços educacionais. Nos últimos anos, o perfil dos estudantes que ingressam no nível superior vem mudando. A entrada de estudantes com deficiência nas universidades, faculdades e institutos de educação é fruto, principalmente, de um longo processo de transformação social produzido por meio de movimentos sociais, econômicos e culturais erigidos na modernidade.

Em virtude de tais aspectos, as universidades têm buscado atender às adequações físicas e pedagógicas que são definidas em parâmetros legais. Sobre a inclusão educacional, a Lei Brasileira de Inclusão- (LBI) em seu Art. 27 declara que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Diante da problemática observada nesse contexto, debruçamo-nos sobre o tema da acessibilidade, tendo como caminho da pesquisa a análise sobre quem é esse estudante e como é recebido no ensino superior na perspectiva de acesso, inclusão e permanência. Essa pesquisa surge a partir dos estudos no âmbito da Iniciação científica que pesquisa tal temática. Para esse objetivo, analisamos as últimas produções científicas na temática conjuntamente aos dispositivos legais que versam sobre a inclusão educacional. Conhecermos as investigações recentes no campo de pesquisa que aborda a temática é fundamental para a ancoragem de outras pesquisas e fortalecimento do campo de estudos. O artigo justifica-se pela necessidade de trabalharmos o tema da inclusão no ensino superior, porque acreditamos ser esta pesquisa uma ferramenta essencial para o debate da acessibilidade nos ambientes a que esses estudantes têm o direito de permanência e usabilidade com segurança e autonomia.

Metodologia

Com base em uma metodologia de estudos exploratórios (TRIVINÕS, 2011) buscou-se delinear um mapeamento bibliográfico por meio de consulta às produções no Grupo de Trabalho- (GT) em Educação Especial (GT-15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- (ANPED). O marco temporal de análise das produções publicadas envolve o intervalo de 2012 a 2019. Para localizarmos as publicações, fizemos uso das palavras-chaves: “inclusão”, “ensino superior”,

“acessibilidade” e “estudante com deficiência”. Inicialmente optamos por mapear os trabalhos na categoria “aceitos” nas reuniões nacionais. Nesse momento obtivemos uma inexpressiva quantidade de pesquisas acadêmicas, no que se refere a essa temática. Por conseguinte, acabamos considerando as publicações na categoria “excedente” tendo em vista a melhoria de nossa análise. O total de 5 artigos foram encontrados, sendo 3 na categoria “aceitos” e 2 na categoria “excedente”. Na análise dos artigos mencionamos as nomenclaturas utilizadas pelos autores pela fidelidade aos termos usados nas publicações.

Das publicações: achados de inclusão

Nosso enfoque envolveu a leitura minuciosa dos trabalhos publicados sobre a inclusão no ensino superior. Todas as pesquisas derivam de instituições públicas e têm em como foco os estudantes com deficiências, com ênfase na surdez, cegueira e baixa visão. O objetivo de analisarmos as pesquisas realizadas nas últimas 5 reuniões nacionais da ANPED relacionam-se ao interesse de identificarmos o que está sendo investigado no campo da inclusão no ensino superior na atualidade.

Com relação à posição geográfica de publicações por região brasileira, apenas 2% do total de trabalhos do GT-15 são advindos da região Norte nas últimas reuniões nacionais. Esses dados nos mostram a carência de estudos sobre a temática e a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao assunto nos seus diversos aspectos.

O resultado do levantamento das produções apontou a presença de alguns temas mais trabalhados, tais como, *inclusão na educação superior, estudantes com deficiência: cegos e surdos universitários, superação e mediação pedagógica*. Os artigos mapeados foram tabulados e descritos a partir dos seguintes apontamentos: título, autor (a), ano de publicação, instituição e resultados das pesquisas, podendo ser observados de acordo com a tabela a seguir.

TABELA 01- Trabalhos apresentados nas últimas cinco Reuniões Científicas Nacionais da ANPED

| TÍTULO | AUTO(RES) | ANO | INSTITUIÇÃO | RESULTADOS |
|---|------------------------------------|------|-----------------|---|
| ROMPENDO A INVISIBILIDADE SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA UNIVERSITÁRIA QUE EXERCE A AUTOADVOCACIA | Taísa Caldas Dantas | 2012 | UFPB | Os achados da pesquisa revelam que esta jovem se empoderou por meio das diversas oportunidades a que foi exposta e hoje exerce a autoadvocacia, a qual é revelada nos seguintes componentes presentes em sua vida: consciência do valor que possui enquanto ser humano; inserção em várias esferas sociais; conhecimento acerca dos seus direitos e deveres; engajamento em grupo que adere e propaga a filosofia da autoadvocacia. |
| FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L. S. VYGOTSKI | Bento Selau Magda Floriana Damiani | 2013 | UNIPAMPA, UFPel | Os resultados indicaram que as dificuldades encontradas durante a educação superior interferiram no percurso dos sujeitos nesse nível de educação. Os principais fatores identificados nos dados e interpretados com apoio nos estudos de Vygotski foram internos: a tomada de consciência e a vontade. |
| GENEALOGIA DA IDEIA DE SUPERAÇÃO POR CEGOS: UM ESTUDO COM BASE EM VYGOTSKI | Bento Selau | 2015 | UNIPAMPA | Os resultados apontam que o conceito de superação dialética da cegueira proposto por Vygotski com base em Hegel volta-se para elevação do cego, por intermédio dos instrumentos culturais de mediação. Para os participantes da investigação, o interesse no aprendizado dos conceitos científicos foi o grande aliado |

| | | | | |
|---|----------------------------------|------|------------|---|
| | | | | para a superação dialética da cegueira. |
| REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROJETOS DE VIDA DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS | Arlete Marinho Gonçalves | 2017 | UFPA | Os resultados apontam que as Representações Sociais sobre os projetos de vida dos surdos universitários assinalam relações advindas com seus processos de escolarização, com a família e com a falta de acessibilidade, muitas delas apontadas pelas situações de exclusão, vivenciadas nesses espaços. |
| RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | Tania Mara Zancanaro Pieczkowski | 2017 | UNOCHAPECÓ | O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, verdade inquestionável em nossos tempos, o que resulta em posturas amorosas e solidárias. |

Fonte: Elaboração própria. 2020.

Resultados e discussões

O ingresso

No artigo de Gonçalves (2017) intitulado “*Representações acerca dos projetos de vida de Surdos Universitários*”, que diz respeito ao *ingresso* no ensino superior, as narrativas apontam que os acadêmicos ingressaram por meio de sistemas de cotas para estudantes com deficiência. Tal sistema consiste na Lei de Cotas, um instrumento criado para contemplar os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a fim de auxiliar o ingresso ao ensino superior. Nesse sentido, ressaltamos a importância das políticas afirmativas no processo de inclusão como forma de acesso desses estudantes a esse nível da educação formal.

Nessa seara, Cabral (2018, p. 23) nos leva a refletir dizendo que, no âmbito das políticas de ações afirmativas, o processo de incorporação da diversidade sociocultural deve ser acompanhado por uma política cultural de reconhecimento do outro e de interação entre os sujeitos, com vistas a superar as resistências de uma histórica hegemonia do corpo social, do *status quo* universitário.

A Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A Lei expressa que

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016)

Skliar (2013) esclarece que é preciso evidenciar as fronteiras e colocar no debate a inclusão efetivamente para que o acesso não possa ser interpretado como ideia de integração. Ainda nesse debate, Rodrigues (2004) destaca que o acesso não está resolvido pela implementação da reserva de vagas; antes, esse deve ser um item permanente de luta. Entendemos por acesso, no âmbito que agora tratamos, o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com deficiência frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica.

Selau e Damiani (2013) no artigo intitulado “*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski*” apontam o ingresso e a permanência como dois aspectos básicos que devem ser observados por gestores e professores. Exemplificando a falta de acessibilidade existente no ensino superior, apresentam o processo seletivo para ingresso no ensino superior realizado para cegos. Para os pesquisadores, há necessidade de reestruturação desse formato para que se torne adequadamente um processo inclusivo.

No tocante às barreiras para ingresso de estudantes cegos no ensino superior, Selau e Damiani (2013) destacam: a falta de material impresso em braille e a realização

da prova com apoio de um leitor, que, não raro, está mal preparado para a tarefa. Essas dificuldades são vistas como um dos problemas logo na tentativa de ingresso e esses entraves acompanham os estudantes comprometendo a produção acadêmica. São denunciados ainda problemas de organização das instituições de ensino superior, especialmente representadas pela ausência de políticas efetivas de inclusão.

Nos estudos de Pieczkowski (2017) no artigo intitulado “*Mediação Pedagógica na relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior*”, a autora nos diz que esses encontros com os estudantes com deficiência são frequentemente narrados pelos docentes como “sujeitos com problemas e causadores de problemas”. Quando se coloca a deficiência como ponto de partida na relação com o sujeito, faz-se erroneamente, por desconsiderar o ser social, capaz de aprender e ensinar, pois “Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, e não com o indivíduo” (SILVA, 2006, p. 427).

Pensar na pessoa com deficiência remete ao empecilho, dificuldade, barreiras, e essa visão relaciona-se à produção cultural da deficiência que é fruto da idealização do sujeito padronizado que norteia os processos educativos. O sistema educacional não se prepara para acolher esses estudantes com limitações. Articulações no sentido de lidar com os estudantes acontecem somente quando adentram as instituições e surge então o que Morin (2011) descreve como *Inesperado*:

É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará. E quando o inesperado se manifesta, é preciso sermos capazes de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2011, p. 29).

Nota-se, portanto, que as barreiras são comumente experienciadas pelos estudantes causando desconforto no contato com os docentes. Tal incômodo coloca em evidência a necessária desconstrução do saber docente. A predominância da palavra “superação” vinda dos estudantes com deficiência demonstra nos estudos algo aliado a sobreviver, a uma atitude individual de esforço diante das barreiras físicas e sociais observadas diante das falas dos colegas e professores.

A frequente cobrança, implícita, denota no dia-a-dia que esses estudantes têm que demonstrar serem capazes de realizar suas tarefas, demonstrar que são capazes o suficiente de ocupar o espaço que não lhes pertence. Em muitas narrativas descrevem que são cobrados duas vezes mais que os colegas que não possuem deficiência. Na história dessa população, poucas são as experiências de sucesso conhecidas no campo da educação, da vida afetiva e do mercado de trabalho. Quando se trata de pessoas com deficiência, isto ocorre porque a ênfase recai sobre a patologia, o diagnóstico e a respectiva limitação, condição que torna invisível suas potencialidades como são conhecidas por qualquer outro ser humano (GLAT, 2004).

Quando os estudos contextualizam a vida desses estudantes é notório o processo de enfrentamento das barreiras em várias dimensões de suas vidas e, nesse sentido, a superação tem um significado peculiar. A pesquisa de Selau (2015) no artigo *“Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski”* diz que há um entendimento errôneo sobre a palavra (inclusive como considerada pelos sujeitos da pesquisa) que remetem a ideias popularmente conhecidas ou mitos. Esse estudo nos diz que a superação não deve estar centrada no sujeito pelo esforço pessoal, mas num conjunto de estratégias no planejamento, na implementação e na avaliação feita por professores, gestores e demais envolvidos no processo, capazes de divulgar as potencialidades dos sujeitos sem responsabilizá-los ou atribuir somente a eles o mérito de uma conquista ou fracasso.

Nesse sentido, as barreiras que encontraram no ensino superior de natureza física, pedagógica, atitudinal e arquitetônica, foram enfrentadas pelo desejo pessoal de concluir a graduação, fato exposto pelo compromisso com as suas aprendizagens.

Permanência

O acesso aos conhecimentos sistêmicos da academia é fundamental para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Em Selau e Damiani (2013) no artigo intitulado *“Fatores associados à conclusão da educação superior por*

cegos”, discute-se a possibilidade de permanência e de conclusão da educação superior por uma pessoa com cegueira.

Os autores trazem para discussão a inclusão a partir da utilização dos recursos tecnológicos e métodos específicos. Desse modo, afirmam que tais recursos não seriam suficientes para que os problemas relativos à participação desses estudantes no ensino superior fossem resolvidos. Discutir a possibilidade e permanência somente à luz de aparatos tecnológicos assistivos é como olhar para um *iceberg* apenas observando a parte que está fora d’água, ou seja, não se tem a visibilidade de todo. É preciso desconfigurar o olhar linear para compreender a natureza das coisas. Nesse escopo, Morin (2011) acena sobre a *redução e disjunção*. Aplicada às complexidades vivas e humanas, a lógica mecânica e determinista da máquina artificial pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando dessa forma o elemento humano do humano.

O trabalho de Selau e Damiani (2013) faz inferência às escolhas relacionadas à permanência no ensino superior, as quais podem ocorrer sob influência do próprio ambiente ou fora dele. Isso se dá pelas relações que se estabelecem no convívio, sendo que nas relações em que o estudante se sente incluído e aceito as chances de permanência são aumentadas. Portanto, são necessárias ações de trabalho coletivo dentro desses espaços voltados para a inclusão desses acadêmicos.

Na pesquisa de Dantas (2012) no artigo intitulado “*Rompendo a invisibilidade social com deficiência: a história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia*”, a autora analisa a influência da autoadvocacia no desenvolvimento do papel sujeito de direito, colocando no campo de análise fatores para permanência no ensino superior. O resultado do estudo demonstra que a consciência do sujeito de direito perpassa um estado de consciência refletida no empoderamento, através do acesso aos conhecimentos sistematizados. Esse estado de consciência é percebido quando, por exemplo, o sujeito compreende seu direito ao acesso a uma escola com as adaptações necessárias, às melhorias no uso do espaço como direito de todo cidadão. Tal processo de luta e autoadvocacia reflete no desenvolvimento acadêmico, evidenciado na participação nos grupos de pesquisa e pela busca do benefício de bolsas

de estudos. No artigo de Selau (2015) *“Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski”*, reitera-se que o ensino aos estudantes cegos, se corretamente planejado, pode levar a um processo compensatório que auxilia a superar as causas que geram (ou poderiam gerar) as derivações secundárias da deficiência.

No percurso de exclusão, relatado por uma estudante com cegueira nos estudos de Dantas (2012) no trabalho intitulado *“Rompendo a invisibilidade social com deficiência: a história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia”*, muitas vezes a deficiência era desconhecida pelos professores por não ser aparente. Nesses casos, a condição que os levaria a uma segregação passa despercebida e, por conseguinte, as consequências também. Acerca desse caso nos lembramos a diferenciação que faz Goffman (1988) acerca dos desacreditados e desacreditáveis. Para Goffman (1988), uma pessoa é desacreditada quando sua desvantagem é aparente, percebida logo no contato visual, ao passo que a pessoa é desacreditável quando a diferença não está imediatamente aparente, não se tem dela um conhecimento prévio ou a pessoa não sabe que os outros a conhecem. Cotidianamente os estudantes com deficiência são expostos a situações de rompimento com barreiras a serem enfrentadas, nesse sentido precisam de amparo para que essa luta seja coletiva.

O envolvimento nos grupos de debate na causa das pessoas com deficiência é importante para a construção do pensamento emancipatório. O estudo de Dantas (2012) afirma que esse movimento coloca essas pessoas em contato com o universo de ferramentas necessárias para que se tornem autores de sua própria história, pelo poder de decisão sobre suas vidas. O movimento de autoadvocacia constitui, portanto, um caminho com possibilidades realísticas para romper com a história de exclusão das pessoas com deficiência nos contextos educacionais, assim como para reduzir as experiências de vulnerabilidade que sofrem. Há evidência nos estudos de que o percurso na escolarização básica, quando feito de acordo com o desenvolvimento de aprendizagem do estudante, torna-se significativo e leva a avanços na escolarização. Da mesma forma, a exclusão desses estudantes no processo de escolarização traz prejuízos sem precedentes.

O artigo em questão nos faz perceber que um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência é das barreiras atitudinais. Lima e Tavares (2009) enfatizam que essas atitudes limitantes e constrangedoras estão presentes no ambiente escolar e são apresentadas na forma de estereótipos, ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, dentre outros.

Na exclusão ao acesso aos conhecimentos sistematizados desses estudantes, em todo percurso da escolarização, esses conhecimentos, muitas vezes, são negados ou tutelados. O entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. O processo de escolarização passa muitas vezes por responsabilizar o estudante pela aprendizagem e a chegada à universidade é atribuída ao estudante com mais veemência essa responsabilidade, ou seja, não se aceita que o processo de conhecimento seja repartido, interativo e de responsabilidade mútua do professor e do aluno.

O artigo de Gonçalves (2017) *“Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários”*, traz a discussão sobre a relação no processo de escolarização e a falta de acessibilidade de modo que a ausência desta influência nas representações sociais e projetos de vida no contexto universitário. Esses fatores são imprescindíveis para o trajeto e permanência na universidade. Neste sentido, Glat e Blanco (2007, p. 16) apresentam fatores que devem ser observados pelas instituições de ensino, sendo eles *“realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas”*.

Sobre a permanência no ensino superior no artigo de Selau (2013) *“Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski”* um estudo com estudantes egressos nos apontam a falta de preparo dos docentes na comunicação com esses estudantes, reflexo da carência de referencial teórico que apoiasse a inclusão de cegos. Tal fator foi um entrave na permanência e conclusão do curso de acadêmicos surdos. A presença de atendimento especializado é preponderante para que esse estudante tenha direito à participação efetiva na vida acadêmica

É necessário planejamento em prol das potencialidades e não das deficiências dos alunos e, para além disso, pensar na elaboração e efetivação de políticas de acessibilidade. Atualmente as instituições de ensino superior tem se articulado na implementação dos Núcleos de Acessibilidade. O Núcleo de Acessibilidade surge em decorrência de dois textos legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto n. 6.571, que disciplina sobre a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como suas funções no Art. 3º

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: [...] VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...] § 3º. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Para o contexto de estudante com deficiência, primeiramente, é necessária a desconstrução do modelo médico patológico da deficiência reconhecido na literatura como nocivo ao processo de construção de autonomia.

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; quando se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se está construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR 2013 p.7).

Na relação teoria e prática, é importante destacarmos o distanciamento vivido por esses estudantes diante dos discursos proclamados e a prática da inclusão. A integração é escancarada dentro das instituições, materializada através da separação dos estudantes na hora de fazer atividades. Nos estudos de Selau (2015) no artigo intitulado “*Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotsky*” o autor suscita o trabalho pedagógico coletivo sob o ponto de vista da

defectologia de Vygotsky, na qual se diz que uma proposta pedagógica que esteja centrada em atividades individuais corre o sério risco de ser infrutífera.

Segundo Pieczkowski (2017) no artigo *“Mediação Pedagógica na relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior”* há uma visão romântica nesse processo e a inclusão é feita de forma genérica. Portanto, é necessária a inclusão desses estudantes na dimensão total dos acessos, não somente de integrá-los ao sistema educacional, o que perpassa a questão curricular. Ainda nesse artigo a autora problematiza a inércia das instituições em redimensionar seus currículos para que este público tenha lugar. Nas palavras de Skliar (2013) a neutralidade com que se assume o currículo foi um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

Acessibilidade e inclusão: lugar de fala

Pontuamos o lugar de fala por considerarmos a tomada de consciência dos estudantes explícita nas pesquisas. A tomada de consciência, por alguns estudantes, foi fundamental para terem suas falas amplificadas e proferirem seus discursos denotando seus medos e angústias sobre a trajetória no ensino superior. Estas constatações oportunizaram a proposição de sugestões pelos próprios estudantes para a inclusão na universidade. O artigo de Selau e Damiani (2013) *“Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski”*, traz proposições que foram colocadas a respeito de: ingresso e permanência, posturas pedagógicas condizentes com a inclusão e a definição das universidades sobre políticas de acessibilidade. Esses fatores foram pontuados pelos estudantes por estarem fragilizados ainda na perspectiva da acessibilidade dentro do espaço acadêmico.

A tomada de consciência acontece muitas das vezes pelos estudantes tardiamente. O artigo de Gonçalves (2017) intitulado *“Representações acerca dos projetos de vida de Surdos Universitários”* diante das falas dos estudantes podemos perceber a fragmentação do percurso histórico da escolarização e como esse fator implica na representatividade desse estudante, influenciando em seu projeto de vida.

Portanto, é necessário desnaturalizar e tornar evidentes as situações de deficiência no grupo e na sociedade, observando e combatendo as barreiras que geram e fortalecem a deficiência (DINIZ, 2007).

De acordo com a dissertação de Septimio (2014), denota-se, por meio das falas dos estudantes, que a acessibilidade física não é um conceito universal, mas construído na relação sujeito-ambiente, concebida, sobretudo, como acesso para todos. Levando o conceito para campos gerais a acessibilidade, intrínseca na fala dos estudantes, não é comunal, mas reflete de experiências singulares e das necessidades pensadas na relação com o meio. Diante do exposto e relacionando deficiências e acessibilidade, o que se propõe acessível a um pode ser diferente para outros. A exemplo, no artigo de Gonçalves (2017) “*Representação acerca dos projetos de vida de surdos universitários*”, o estudo nos diz, mediante a pesquisa feita com surdos, que a língua de sinais foi preponderante para o desenvolvimento da trajetória escolar e conseqüentemente ao ingresso ao ensino superior. Para esse grupo de estudantes a língua de sinais é item primordial para a inclusão e acesso aos espaços educacionais.

Já no artigo de Selau e Demani (2013) “*Fatores Associados à conclusão da educação superior por cego*”, infere-se, mediante a pesquisa feita com cegos, que o sistema de leitura-escrita Braille, os programas computacionais leitores de tela e os gravadores de voz são os principais recursos de acessibilidade do cego na interação com o conteúdo científico. Nesse diálogo

Devemos considerar que a antonímia da diferença não é a igualdade, mas a singularidade constituída pelas identidades que, por serem múltiplas, quando se deparam umas diante as outras no âmbito de uma sociedade, demarcam as suas diferenças (CABRAL, 2018, p. 11).

Nesse sentido, o lugar de fala sobre acessibilidade não pode ser universal, mas relaciona-se à necessidade de cada um. Observamos nos estudos da ANPED que ainda há um fenômeno de busca pela “normalização”, seja por parte dos professores, da gestão ou dos alunos. Também destacamos que alguns estudantes tendem a se colocar como responsáveis por sua superação aos obstáculos. Por outro lado, alguns textos analisados destacam esses estudantes como sujeitos de direitos e conscientes das

condições de acesso e inclusão necessárias para permanência nesses espaços enquanto ações não individuais, mas fruto de uma superação coletiva.

A ideia de tomada de consciência e da vontade dos sujeitos para a conclusão do ensino superior não pode ser tomada como razão para os docentes e instituições ficarem inertes. Toassa (2006) alerta que a tomada de consciência, para Vygotski, pressupõe uma relação de compreensão ou de conhecimento ativo, com respeito ao meio social, não apenas por percepção direta passiva. É preciso ancorar anseios e políticas institucionais em um lugar onde todos possam participar e usufruir.

No processo de inclusão é importante que se tragam as vozes, inquietudes e necessidades dos estudantes para o centro do debate, para que sejam representados. A partir do momento que a inserção desses estudantes for contemplada nas decisões, suas experiências serão tomadas como ponto de partida para os avanços na formulação de políticas de inclusão educacional.

Considerações finais

As observações descritas das publicações apontam na tentativa de entendermos como tem acontecido o processo de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. Conhecermos as múltiplas dimensões que formam o sujeito, seus desafios, e a que passo estamos sobre a inclusão no ensino superior é essencial nesse debate.

O resultado das produções científicas nos leva a localizar o sujeito em seu espaço geográfico, econômico e social, assim então, fazemos observações ao percurso de exclusão que perpassa o indivíduo, como uma intersecção de contextos que balizam o processo de exclusão educacional. Essa intersecção de contextos nos dizem de onde vem a tomada de consciência, para quem se tornou mais difícil, ou não, a caminhada no ensino superior, houve menção em todos os estudos analisados sobre o percurso no ensino básico. Portanto, a chegada desse estudante no nível de ensino superior, não há como ser dissociada do histórico educacional básico, uma vez que não diz sobre o construto da vida desse estudante, de onde representações sociais são advindas e

influenciam na vida acadêmica. As ações de políticas inclusivas no ensino superior devem ser pautadas nas narrativas dos estudantes com deficiência. As vozes científicas regionais, econômicas e sociais nos orientam a contextualizar o sujeito. Nesse sentido, as narrativas de um estudante com deficiência da região sul são diferentes de um estudante da região amazônica que é de onde emerge essa pesquisa.

Um efetivo processo de acesso e inclusão no ensino superior não é possível se não for considerado um processo inclusivo no ensino básico. Por entendermos que o nível de ensino é gradual, nesse sentido o acesso aos conhecimentos sistêmicos deve ser de direito em todo o processo educacional. Fica evidente na prática de acesso e permanência no ensino superior, não acompanhar os dispositivos legais vigentes.

Percebemos muitos desafios a serem superados nesse processo da efetivação da acessibilidade, reflexo disso são as poucas pesquisas sobre a temática nos textos da ANPED, ainda mais se considerarmos o fato de que todos os movimentos de visibilidade nesse nível são reflexo da movimentação das discussões de inclusão educacional que ocorrem nos centros de pesquisa do ensino superior.

Tal tema faz pensar na anulação desses estudantes nas discussões sobre políticas de acessibilidade e inclusão no contexto universitário. É preciso dar voz a esses estudantes sem a tutela histórica de acessos às discussões pertinentes. Esse conhecimento tutelado e negligenciado é refletido pelas raras publicações científicas produzidas por pesquisadores com deficiência. Rodrigues (2004) lembra que a universidade não está pronta para atender a todos, precisando constituir-se em um espaço que privilegie discussões a respeito de práticas pedagógicas que favoreçam a consumação de uma política inclusiva dentro de seus muros.

Percebemos que os atrativos no ensino superior para os estudantes com deficiência têm sido o desejo pessoal de adentrar na graduação, favorecido pelas melhorias nas condições de acesso e permanência desenvolvidos nos últimos anos, os quais influenciam diretamente no número de matrículas nas instituições.

Faz-se necessário problematizar o percurso da educação de pessoas com deficiência. Portanto, problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que reverbera exclusão nos convoca a subversão das estruturas sociais que ainda

maximizam as barreiras enfrentadas por esse público em Instituições de Ensino Superior- IES. Associações, políticos, expressões midiáticas da contemporaneidade, profissionais da educação e cada um de nós assumem um discurso pró-inclusão e, ao mesmo tempo, naturalizam as desigualdades ao esquecer que o projeto inclusivo é uma construção humana (LOPES e FABRIS, 2017).

Portanto o acesso e permanência nesses espaços por acadêmicos com deficiência devem ser planejados na condição humana, na perspectiva de ações colaborativas, no reconhecimento do outro em sua dimensão cultural e social. As instituições precisam se colocar no lugar de ouvintes desses estudantes, acolhendo as necessidades e minimizando as barreiras, para que o acesso e permanência sejam feitos de forma democrática.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial da União. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 07 de mai. 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia. Acesso em: 04 de abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409 a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre reserva de vagas para pessoa com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 de abr. 2020.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 08 de maio. 2019

CABRAL, L.S.A. Políticas de ações Afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Rev. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, p. 11 abr. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364>. Acesso em 13 de jun. 2020.

DANTAS, Taísa. **Rompendo a invisibilidade social de pessoas com deficiência**: a história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GLAT, R., BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 15-35, 2007

GONÇALVES, Arlete. **Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIECZKOWSKI, Tania. **Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33 (set/dez). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006, pp. 424-434.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SELAU, Bento. **Genealogia da ideia de superação por cegos**: um estudo com base em Vygotski. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SEPTIMIO, Carolline. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRIVINÕS, Augusto. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Editora: Atlas, 2011.

THESING, Mariana; COSTAS, Fabiane. **Estado do conhecimento e educação especial: um olhar para as produções da Anped (2010 a 2015)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

TOASSA, G. **Conceito de consciência em Vygotsky**. Psicologia USP, São Paulo, v.17, n.2 p.59-83,2006

Data do envio: 26/08/2020

Data do aceite: 20/11/2020.

INGRESSO DE SURDOS ATRAVÉS DAS COTAS NO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

ENTRY OF A DEAF STUDENT THROUGH QUOTAS AT THE CHEMISTRY INSTITUTE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO.

Cristiana de Barcellos Passinato⁴⁴

Resumo

O artigo discutirá possíveis embates ocorridos e soluções geradas para o ingresso e permanência de surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Serão confrontadas informações, tais como: alguns números oficiais (PR1/DRE-DIRAC) e situações acerca do discente surdo matriculado em disciplinas no Instituto de Química somente a partir de 2018-1. Este aluno durante o intervalo de 2018 e 2019 permaneceu sob a avaliação e acompanhamento da autora. É importante salientar que foi escolhido o recorte temporal de 2018 e 2019 por se tratar de quando iniciaram as políticas afirmativas por deficiência para pessoas advindas do processo seletivo dos sistemas SiSU e ENEM.

Palavras-chave: Surdos. Políticas Afirmativas. Cotas.

Abstract

The article will discuss possible clashes and solutions generated for the admission and permanence of the deaf at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Information such as: some official numbers (PR1 / DRE-DIRAC) and situations about the Deaf student enrolled in subjects at the Institute of Chemistry will only be compared from 2018-1. This student during the interval between 2018 and 2019 remained under the author's evaluation and monitoring. It is also important to note that the time frame of 2018 and 2019 was chosen because it was when the affirmative policies for disability arising from the selection process of the SiSU and ENEM systems started.

Keywords: Deaf. Affirmative Politics. Quotas.

⁴⁴ Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IQ-UFRJ Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ acessibilidade@iq.ufrj.br

Introdução

A motivação da produção do artigo em questão surgiu através dos resultados positivos apesar de toda problemática do dificultoso processo pelo qual foi realizado o trabalho de avaliação e acompanhamento do percurso de um aluno surdo da UFRJ no Instituto de Química e por conta da observação de toda dificuldade de adaptação dos surdos ao ambiente universitário.

A dificuldade dos surdos na universidade inicia-se no acesso. Na aplicação das provas do ENEM. Esse processo já se mostra de uma complexidade peculiar. Isso se deve por conta do fato que a língua utilizada por esse público (no caso, a Libras – Língua Brasileira de Sinais) é diferente da corrente no nosso país (o Português). Apesar de os candidatos ao ingresso à universidade terem que dominar o Português escrito, não é de domínio completo do surdo que utiliza a primeira língua como a Libras e que os fazem se organizar cognitivamente. Hoje já se realiza a adaptação das provas e é permitida a presença de intérpretes de Libras através de videoconferência. Sendo que a Libras é uma língua de estrutura e forma completamente diferentes das outras línguas estrangeiras ou do português. Suas estruturas gramatical e sintática são diferenciadas e sua natureza semiótica é bimodal (viso-gestual), ou seja, um outro código linguístico. Não somente por isso, mas também pelo fato que se desdobra em outra problemática a ser enfrentada: os intérpretes que trabalham na interpretação por videoconferência serem de regiões diferentes dos candidatos e os sinais que são utilizados podem não ter significado igual para as regiões todas do país (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Como se não bastasse o próprio exame do ENEM, quando o surdo chega à universidade para realizar seu processo de pré-matrícula e matrícula, a falta de profissionais nas secretarias de graduação com noções de Libras ou mesmo de intérpretes é outro grande enfrentamento. Na UFRJ, no processo da pré-matrícula, atualmente a DIRAC (Diretoria de Acessibilidade) dispõe de uma equipe de TILs (Técnicos em Interpretação de Libras) o que não ocorria na época de 2018, fato que

auxilia, mas não da forma como deveria, pois não são suficientes para a demanda de toda UFRJ.

Nos cursos de graduação na área de Letras-Libras na Faculdade de Letras há intérpretes para esse atendimento e orientações na matrícula dos seus cursos, porém os demais surdos de outras unidades acadêmicas como serão atendidos? Não há intérpretes suficientes.

Essa, inclusive é uma discussão constante no Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva (FPAI) que nasceu da necessidade do tema da inclusão, processo a ser pensado, por causa da adoção das políticas afirmativas, chamadas de política de cotas, por conta da Lei 13.409, 2016 que é de âmbito Federal, a chamada “Lei das cotas” (BRASIL, 2016).

Uma vez matriculados, os surdos precisam se movimentar, transitar e permanecer na UFRJ. O campus que mais concentra alunos surdos da UFRJ é o da Cidade Universitária (justamente por abrigar o curso de Letras-Libras), conhecido como Ilha do Fundão. E tomando como exemplo o Fundão, observa-se que esse campus não é nada pequeno e que justamente tem a dimensão de uma pequena cidade. Por ele, o surdo terá que transitar em ônibus internos, tentar se comunicar nos refeitórios, cantinas, lojas, bancos que também não se adequam ao contexto da recepção de surdos.

Chegando à sala de aula, o aluno surdo encontra necessidade da presença de intérpretes principalmente nas salas de aulas e laboratórios. Fato que foi muito significativo na observação do aluno acompanhado pela autora.

O que ocorreu na realidade foi um conflito importante que a universidade encontrou em meio a força da “lei de cotas” (L13.409,2016) e a falta de estrutura e tempo hábil para uma possível adaptação a essa nova realidade e alunado com deficiência.

Na realidade, esse fato também ocorreu aliado à falta de investimento governamental na contratação de profissionais dessa área, gerando uma problemática

bastante séria que inviabilizaria o processo de aprendizagem e convivência no ambiente da universidade pelos surdos.

Tal fato foi discutido em plenárias do FPAI e em duas edições do evento chamado de ESUA (Encontro de Sensibilização UFRJ pela Acessibilidade), onde se pretendia reunir representantes de toda a comunidade universitária, autoridades e especialistas em um momento de troca de saberes e experiências, bem como propiciar um diálogo entre essa comunidade com os órgãos e setores internos a fim de que gerassem providências e ações.

As soluções momentâneas foram debatidas em plenárias, reuniões com as cúpulas e representações em câmaras de acordo com temas de trabalho, na UFRJ são 3: “projetos, obras, questões ambientais e qualidade de vida”; “assuntos acadêmicos” e “legislação”. Essas soluções não foram geradas dessas instâncias que são de natureza deliberativa. A dimensão executiva ocorre no âmbito de cada unidade, pois cada unidade acadêmica possui autonomia, inclusive suas coordenações de cursos, colegiados e programas de pós-graduação.

Enquanto isso, no Instituto de Química (IQ-UFRJ), a direção quando contatada pela DIRAC, no início do ano de 2018, decidiu criar uma comissão que se responsabiliza, dentre outras atribuições da avaliação, pelo atendimento e orientação de docentes para trabalhar com pessoas com deficiência.

Assumiu-se conjuntamente, direção e a comissão criada, por conta da falta de recursos e limitações atuais, que as soluções para esse atendimento deveriam ser pensadas e elaboradas de forma a atender à demanda que chegava a cada semestre através de uma lista de alunos matriculados remetida pela DIRAC. As adaptações e soluções foram pensadas nas dimensões comunicacionais e atitudinais, pois seria o possível a curto e médio prazos. As barreiras arquitetônicas eram mais difíceis de execução de imediato, pois demandavam processos, projetos e investimentos que não eram somente da administração da direção de nossa unidade acadêmica.

O conjunto de soluções a nível institucional advindas da direção da unidade responsável pelo aluno surdo que cursaria disciplinas no IQ ocorreu de forma paliativa,

não definitiva. Foram oferecidas bolsas de auxílio de aprendizagem na área de Libras para alunos de graduação de Letras-Libras.

A DIRAC, por sua vez, solicitou geração de vagas e concursos para contratação de TILs ou a contratação por licitação de empresas que manteriam a universidade atendida através da formação de equipes de profissionais especializados desde a sua primeira gestão. Esse pedido foi remetido à reitoria através da pró-reitoria responsável por esses processos. Mas, foi declarado nas plenárias do FPAI que não havia como gerar vagas em concursos, e no caso das contratações, o processo de licitação é complicado e a longo prazo.

Justificativa teórica

O indivíduo surdo é diferenciado de outras pessoas com deficiência por utilizar uma forma diversificada de comunicação (SACKS, 1990). A forma de se comunicar através de sinais utiliza os modos gestual e visual, diferente do que o mundo dos ouvintes oralizados usam, ou seja, a língua falada (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 2000; SACKS, 1990). Esse conflito é refletido em todo o processo de desenvolvimento cognitivo, portanto demandando uma escola que olhe para esse sujeito de outra forma, buscando equidade de acesso às informações necessárias para que ele aprenda (GOLDFELD, 1997; SACKS, 1990). Essa escola é conhecida como “inclusiva”. Porém, historicamente o surdo tem se adaptado à escola bilíngue para surdos adotada em instituições “especiais” (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 2000).

Esse processo não foi simples. Para isso, os surdos assumem perante à sociedade discursos de cunho mais político buscando por direitos e vencendo lutas que são traduzidas nas conquistas de alguns marcos legais apresentados no **Quadro 1** (FRANCO, 2009).

Quadro 1 – Apresentação da cronologia dos principais marcos legais conquistados pelos surdos (1993-2016)

| Legislação | Ano | Conquista |
|---|------|---|
| PL4.066 | 1993 | Começo da regulamentação e instituição da Libras. |
| L10.436 ¹ | 2002 | Oficializou a Libras como 2ª língua oficial brasileira. |
| Decreto 5.626 ² | 2005 | Libras como disciplina curricular. |
| Desdobramento ¹ e ² | 2007 | Aplicação da estrutura de língua para Libras. |
| L12.319 | 2010 | Regulamentação da profissão de tradutor/intérprete. |
| L13.146 | 2015 | Lei Brasileira de Inclusão (LBI). |
| L13.409 | 2016 | Lei de cotas para pessoas com deficiência. |

Fonte: Própria autora.

O **Quadro 1** apresenta a cronologia das conquistas alcançadas pelos surdos. Os marcos apresentados conversam entre si. Observa-se assim que o início dessa luta pela regulamentação e instituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) se dá em 1993 através do Projeto de Lei 4.066 e só se assinou uma Lei oficializando essa língua como a 2ª língua oficial do Brasil em 2002. Tal fato desdobrou-se no Decreto 5.626 de 2002 que instituiu a disciplina de Libras como curricular e em 2007 aplicou-se a estrutura de língua para Libras. Desta maneira, regulamentou-se a profissão de tradutor/intérprete de Libras pela Lei 12.319, 2010.

Até a assinatura da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), em 2015, no tocante à educação de surdos, baseava-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394,

1996). Em especial, dos artigos 58 ao 60 que contemplam o tópico da “Educação Especial”.

A partir de 2015, a LBI, confere um caráter de inclusão com perspectiva especial à educação para pessoas com deficiência. Essa mudança de olhar tirou parte dos alunos com deficiência de escolas especiais (que ainda existem e têm papel fundamental no ensino pré-escolar e na alfabetização e em parte do Nível Fundamental I) levando-as às regulares. Assim, muitos dos seus direitos foram assegurados, porém muitos avanços legais dados para os surdos nesse aspecto parecem entrar em conflito, principalmente no que diz respeito à educação bilíngue para surdos (especializada) frente à educação regular (inclusiva). Essa problemática se acentua com o ingresso dos surdos ao Ensino Superior.

A possível divergência e enfrentamento pronunciados quando a Lei 13.409 de 2016 enuncia direito a vagas em universidades através de ações afirmativas para pessoas com deficiência (cotas) torna-se mais evidente. Essa questão é cada vez mais visível, pois agora o surdo se encontra no meio universitário que é preponderantemente oralizado.

A própria estrutura da universidade tem dificuldade em acolher este aluno, por exemplo: no caso do aluno que foi atendido entre 2018 e 2019 nas disciplinas de Bioquímica no IQ-UFRJ que ao não ser promovido de Bioquímica I para Bioquímica II teórica não conseguiu atendimento no turno em que foi oferecida, porém o docente responsável pela disciplina acatou às orientações emitidas pela comissão de acessibilidade, representada pela autora do artigo em questão e ao final do período letivo cursado o aluno conseguiu a aprovação, sendo avaliado muito positivamente conquistando nota da sua média sem necessidade de avaliação final.

Essa questão é importante, porém a população com alguma deficiência auditiva (dentre essas pessoas, os surdos) no Brasil representa apenas 5,2% da população total brasileira, segundo o último Censo (IBGE, 2010). E segundo levantamento junto à DIRAC (Diretoria de Acessibilidade), tomando como exemplo a UFRJ, 120 alunos declaram-se pessoas com alguma deficiência auditiva com matrículas ativas nos cursos de Nível

Superior e Pós-Graduações, o que representa algo em torno de 0,2% da UFRJ (total de alunos da UFRJ seria de 67.318, segundo “UFRJ em números” de 2013 – mais recente).

Por serem desenvolvidos em um ambiente, geralmente em escolas dedicadas à Educação Especial de surdos, esses educandos surdos ingressam na universidade em meio a um possível conflito apresentado entre a “escola bilíngue para surdos” e a “Educação Inclusiva” (FRANCO, 2009; SKLIAR, 1999).

Assim, grande dificuldade do discente surdo, principalmente o sinalizante - usuário de Libras, sua L1 (primeira língua) ao ingressar (ter acesso) e permanecer na universidade pública, utilizando como exemplo dados de 2 períodos (2018-1 e 2018-2) e 1 período de 2019 (2019-1) - 1 ano - em que as políticas de ações afirmativas por deficiência foram aplicadas inicialmente na UFRJ, onde se pôde atender a um aluno no IQ-UFRJ.

Metodologia

Serão apresentados dados advindos da PR1-DRE/DIRAC-UFRJ de ingresso de alunos com deficiência auditiva e dos alunos surdos dos períodos de 2018-1 e 2018-2 matriculados na UFRJ e do aluno surdo nas disciplinas oferecidas em um determinado departamento do IQ-UFRJ até 2019-1. Tais disciplinas foram ministradas por docentes orientados pedagogicamente a adaptações curriculares e avaliativas pela comissão de acessibilidade, papel exercido hoje pela acessibilidade IQ (Direção-IQ-UFRJ), coordenado pela autora do artigo em questão. Frente a isso, serão relatadas experiências com discussões embasadas sob o ponto de vista legal, pedagógico e teórico. Serão ainda apresentados os consequentes desdobramentos, medidas e resultados conquistados pelo aluno surdo atendido e acompanhado pela autora no período de 2018-2019 no IQ-UFRJ.

Resultados e discussão

Como resultados das políticas decorrentes da “lei cotas” (BRASIL, 2016) com respeito aos alunos surdos ingressantes na UFRJ, pode-se considerar que em 2018 foram matriculados na UFRJ surdos através da política de ações afirmativas por deficiência através do SiSU-ENEM nos seguintes cursos, como demonstrado através do **Quadro 2**:

Quadro 2 - Distribuição dos alunos surdos nos cursos de graduação na UFRJ em 2018

| Curso | Nível | Ingresso | Situação em 2020 | Deficiência | Modalidade de Ingresso |
|--|--------------|----------|--|-------------|--------------------------------|
| Licenciatura em Letras – Libras | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Matriculada com Trancamento Solicitado em 2018-1. Sem CRID em 2020-1 | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Rematrícula por destrancamento ou descancelamento. Possui CRID em 2020.1 | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Deficiência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Direito | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Escolar + Racial + Deficiência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Escolar + Racial + Deficiência |

| | | | | | |
|--|--------------|--------|--|--------|--|
| Medicina | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Escolar + Renda + Racial + Deficiência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Graduação | 2018-1 | Ativa. Sem CRID em 2020-1 | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Licenciatura | 2018-1 | Matrícula com Trancamento Solicitado em 2019-1 | Surdez | Ampla concorrência |
| Bacharelado em Letras – Libras | Bacharelado | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Licenciatura em Química - EAD (CEDERJ) | Graduação | 2018-1 | sem informação. Não cursou 2019-2 | Surdez | Ampla Concorrência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Ampla concorrência |
| Fonoaudiologia | Graduação | 2018-1 | Ativa | Surdez | Escolar + Deficiência |
| Licenciatura em Letras – Libras | Graduação | 2018-1 | Abandono em 2019-2 | Surdez | Ampla concorrência |

Fonte: PR1/DRE e DIRAC - UFRJ.

Percebe-se que, muitos surdos, especificamente falando de 16 dos 21 alunos no total ingressaram em Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, o que significa dizer que um pouco mais de 76% dos alunos surdos vão para a área de Letras-Libras, entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado. O que parece ser natural, pois trata-se da área que oferece recursos para os discentes, tais como os intérpretes de Libras para assistirem às aulas em seu curso de graduação.

Já os outros poucos observados estão distribuídos por cursos diversos: (1) Direito; (1) Educação Artística - Artes Plásticas; (1) Medicina; (1) Licenciatura em Química (Modalidade EaD (Ensino à Distância), sob atendimento e responsabilidade do núcleo pedagógico criado pela Fundação CECIERJ/CEDERJ); (1) Fonoaudiologia, ou seja, aproximadamente 5% dos alunos Surdos para cada curso.

Acredita-se que a ausência de surdos ingressantes no período de 2018-2 possa ter sido devido à mudança de critério de ingresso de pessoas com deficiência pelas políticas de ações afirmativas por deficiência nos cursos de graduação na UFRJ. Essa questão foi bastante debatida no Fórum UFRJ Permanente e Inclusivo (FPAI-UFRJ).

Quanto ao aluno atendido pela comissão de acessibilidade que foi matriculado no período anterior, em 2017-2, será considerado como o objeto do estudo da autora por ter sido o único aluno que cursou disciplinas de responsabilidade da comissão anteriormente citada do IQ.

Tal experiência foi muito rica e trouxe imensos aprendizados para a comissão de acessibilidade e para os docentes envolvidos no período de 2018-2019. Várias reuniões de planejamento foram realizadas antes da chegada do aluno. Isso levou a equipe a pensar em materiais adaptados e em qual forma de se comunicar ao trabalhar com o aluno.

Outro ponto considerado seria o de como ministrar as aulas de laboratório e teóricas na presença de alunos bolsistas intérpretes. Esse diálogo foi determinante para estabelecer uma parceria presente da comissão de acessibilidade com os professores e técnicos que iriam trabalhar pedagogicamente com o aluno.

O aluno citado chegou ao departamento para assistir às aulas teóricas e práticas no período de 2018-1. Logo, com isso, veio a ser atendido por nossa comissão de acessibilidade. A autora foi a responsável pelo acolhimento do aluno para uma avaliação funcional com a finalidade da elaboração de um documento de orientação pedagógica para os docentes da equipe da disciplina.

Nesse documento, sugeria-se o uso de alguns recursos específicos acessíveis. As tecnologias assistivas de computador e celular foram sugeridas. Além disso, foi aconselhado para os docentes envolvidos medidas tais como, por exemplo: envio por *e-mail* do material de aula antecipado em arquivos em formato *PDF* (lidos em aplicativos de celular ou programas leitores de *PDF* em *notebook* ou microcomputador).

Se o aluno não dispusesse dos recursos próprios, oferecer o material impresso para acompanhar as aulas, permitir o uso do celular para comunicação entre aluno e professor, monitores e técnica de laboratório.

Orientou-se a presença de intérpretes de Libras nas aulas. Mencionou-se o uso de gravação de aulas para transcrição por aplicativos que exercem tal função, pois no caso desse aluno, em específico, não adiantaria muito que o professor ficasse à sua frente para leitura labial. Ele não declarava a prática dessa técnica.

Aconselhou-se realização de algumas adaptações curriculares e avaliativas, indicando-se que o tempo de execução de avaliações fosse mais prolongado e que ele pudesse usar o seu material teórico para consulta.

O diálogo com os professores foi constante.

Foram oferecidos bolsistas de auxílio de aprendizagem na área de Libras provenientes de períodos finais do curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ.

Ainda se orientou que o aluno estudasse por livros textos que foram fornecidos em formato de *PDF* para auxiliá-lo.

Nem todas as medidas foram aprovadas e executadas, mas a maioria das medidas tomadas pela equipe foram mediadas pela comissão de acessibilidade e com o próprio aluno na presença das bolsistas intérpretes ou com o uso de aplicativo entre o professor e o aluno mais diretamente.

Nessa primeira disciplina, apesar da grande dificuldade, das faltas e atrasos das intérpretes, do próprio aluno e das suas dispersões naturais – o processo de assistir aula em português para o surdo é bastante cansativo, pois ao acompanhar as aulas em Libras e não ter um escriba para registrar as anotações o dividia. Além do cansaço já denunciado por acordar muito cedo, morar longe da universidade, da condução cheia e pouco confortável, esse conjunto de fatos o levava a se sentir cansado ao chegar na aula e isso culminava em muitos momentos de desligamento completo de todo contexto. Apesar de todo esse cenário, as suas dificuldades foram ultrapassadas até a conquista de sua aprovação.

Porém na disciplina posterior, no período de 2018-2, infelizmente, apesar de já ambientado e utilizando os mesmos recursos e os professores também já bem orientados, o aluno não obteve o mesmo resultado na parte teórica. Mesmo com desempenho bom e satisfatório em laboratório para que fosse liberado, o discente não conseguiu nota nem mediana para sua aprovação, mesmo com a presença de bolsistas intérpretes.

É importante destacar que a equipe pensou em disponibilizar um monitor de pós-graduação para atendê-lo, além da presença das alunas bolsistas intérpretes.

Sua reprovação impactou em seu horário no período seguinte, pois em 2019-1, por conta de outros compromissos de seu curso, só conseguiu se matricular na disciplina no turno da noite.

Isso causou uma questão séria: os bolsistas faziam licenciatura em Letras-Libras no mesmo turno em que ele faria a disciplina, assim não haveria como atendê-lo. Esse fato levou o aluno a realizar a disciplina à noite sem presença de alunos bolsistas intérpretes.

Com esse fato, a equipe docente decidiu dispensar o aluno da parte prática da disciplina, pois sua nota no período anterior o permitiria que isso fosse concedido. Assim, o discente cursou a disciplina somente teórica com um reforço na orientação ao docente regente da turma.

No decorrer do curso todo, pouco o professor se comunicou, porém sempre que a autora o encontrava interpelava como estava o percurso das aulas com o aluno e ele inicialmente relatou a dificuldade e algumas notas baixas, porém o esforço para sempre o manter com o material escrito e a atenção desdobrada eram nítidos.

Da metade até o final do período o professor relatou alguma evolução para melhora da situação anterior, tanto do interesse quanto comunicação demonstrando bem mais esforço do discente.

Particularmente o aluno demonstrava muita vontade de superar tais problemas e por isso, acreditava-se na sua aprovação.

Ao final do período o aluno se comunicou, relatando a aprovação sem necessidade de prova final sequer. Quando encontrado, o docente relatou que o esforço foi mérito do aluno, pois ele teria passado com nota acima da média.

Vale ressaltar que o aluno em meio a 3 períodos e 2 disciplinas realizadas ainda ao interagir com a equipe departamental participou junto à equipe de bolsistas intérpretes de atividades de extensão na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT- UFRJ -2018) desenvolvendo um vídeo em Libras para anunciar uma atividade acessível.

Nessa atividade, ele relatou que o sentimento de pertencimento ao ambiente do IQ-UFRJ foi maior e que ele se dispunha a participar de outras atividades dessa natureza.

O aluno também foi convidado a conversar e frequentar as palestras da disciplina de seminários que é um projeto dentro da temática dos surdos no centro ao qual seu curso pertence e que se desenvolveu dentro desse período. O aluno aceitou e compareceu a uma palestra em que estavam alunos surdos também de outros campi da UFRJ e mostrou muito interesse no que foi dito.

Ele ainda visitou o laboratório onde à coordenadora desse projeto é pesquisadora e em conversa com ela e com a técnica onde se realizam atividades com surdos foi bastante proveitosa e frutífera, pois lá ele demonstrou também uma espécie de sentimento de acolhimento (segundo seus relatos posteriores e reações em contato com as duas especialistas).

É importante ainda salientar que o aluno tratado no artigo em questão escreve e lê bem português, pois frequentou escola regular por toda sua vida escolar na Educação Básica. Ele declarou que seu ensino não foi especial, além disso sua L1 (língua de alfabetização) foi o Português, aprendendo depois Libras como L2, sua segunda língua.

A partir daí, preferencialmente se comunica e se organiza mental e cognitivamente por sinais, o que confere a ele características diferenciadas frente aos demais alunos conhecidos que a L1 é a Libras.

Por ter vindo de escolas regulares e costumeiramente ser incluído em classes regulares durante o seu percurso escolar no Ensino Básico, ele apresenta uma característica que o auxilia na inclusão nos ambientes da UFRJ: é muito social.

O aluno mostra-se bastante interativo com os seus colegas. Essa aproximação e interação o beneficia no sentido que seus colegas auxiliam bastante em suas disciplinas.

Considerações finais

É notável que existam problemas infra estruturais na recepção e permanência de alunos surdos na UFRJ. Isso é uma questão presente em outras universidades públicas e também no Ensino Básico.

A problemática de uma língua diferente do português, como é a Libras, com uma estrutura e gramática diferenciadas do idioma predominante dentre os discentes, apresenta uma nova realidade, onde é preciso respeitar a diversidade linguística bem como cultural dessa comunidade.

Os surdos possuem outra forma de comunicação entre si e com os ouvintes. Para isso, é necessário em caráter urgente a geração de vagas ou contrato de empresas que tragam para o ambiente da UFRJ os profissionais/técnicos qualificados para o trabalho com os alunos que necessitam da interpretação em Libras. Tal medida é importante para a compreensão do que é falado em sala de aula pelos docentes que ministram as disciplinas em que esses alunos terão de ser matriculados em seus cursos de graduação.

Importantíssimo que a reitoria e DIRAC, bem como as unidades acadêmicas se dediquem à formação específica dos alunos bolsistas de auxílio de aprendizagem para atuarem em áreas como Biologia, Química, Física, Matemática e tantas outras, pois nem sempre esses alunos intérpretes conhecem e dominam os vocabulários específicos em Libras das áreas específicas.

No caso de disciplinas laboratoriais, é importante o estímulo de capacitação e disponibilidade de um monitor, preferencialmente de pós-graduação que atue na disciplina em que essa atividade prática. Tal medida foi determinante no processo de aprendizagem do aluno estudado, pois a ele foi disponibilizado um monitor altamente qualificado, aluno de doutorado, com graduado na mesma área do curso que o aluno e que ficou à disposição inteiramente dele enquanto realizava atividades práticas de laboratório, além das bolsistas intérpretes que compareciam a essas práticas.

Para melhor desempenho dos alunos surdos, seria interessante o desenvolvimento de acervo em vídeo em Libras utilizando a tecnologia de *QR Code*. Esse

trabalho deve ser desenvolvido pelas equipes dos departamentos que oferecem disciplinas para tais alunos e a equipe de TILs e bolsistas que estejam disponíveis para tal atividade. Essa necessidade aliada à boa vontade dos envolvidos pode vir a realizar acervos bem interessantes para uso geral dos próximos alunos surdos que viessem a porventura cursar as disciplinas citadas, porém para realização desse feito é necessário que se disponibilizem os recursos tais como estúdios, aparelhos de gravação de vídeo, profissionais experientes em edição de vídeos com janelas de Libras.

O desenvolvimento do aluno pode também ser promovido e estimulado com auxílio de tecnologias assistivas, portanto, seria interessante capacitar os professores, monitores, técnicos, bibliotecários e quem viesse a ter contato com os alunos surdos para melhor utilização do mínimo de aplicativos em plataformas de celular para comunicação em Libras ou troca de textos instantâneos para que possam saber o que esse público surdo necessita e deseja nos ambientes da UFRJ.

O uso de material em texto, com imagens e utilizando *QR Code* pode beneficiar a comunicação e o aprendizado desse público-alvo. Os surdos conseguem ser incluídos com mais autonomia quando tais recursos são disponibilizados para eles.

Sinalizações e atendentes com noções de Libras ou munidas de aparelhos com aplicativos que possam viabilizar uma comunicação mínima em texto ou Libras podem ajudar muito na convivência e mobilização dos surdos por todos os espaços necessários dentro da universidade.

Por fim, lembrando que nem todos os recursos e barreiras demandam somente investimento financeiro alto. Muito do que é necessário para inclusão de surdos bem como de outras pessoas com deficiência são de ordem comunicacional e atitudinal, bastando a sensibilização e algumas adaptações razoáveis utilizando bom senso e postura mais empática por parte da comunidade universitária ouvinte como um todo.

Referências

- BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 – Lei da Libras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta profissão de tradutor/intérprete de Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira da Inclusão (LBI)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 – sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei das Cotas)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>, acesso em: 01/2019.
- BRASIL. **PL 4.066, de 1993**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218472>, acesso em: 01/2019.
- FRANCO M. Educação Superior Bilíngue para surdos: o sentido da Política Inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.15-30, jan.-abr. 2009.
- GOLDFELD M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. 176 p.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>, acesso em: 01/2019.
- LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abril/2000, p. 70 - 83.
- QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SKLIAR, C. A. Educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. *In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para surdos*, 1997, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: INES, 1997. p.32- 47.

UFRJ em Números. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <https://ufrj.br/docs/lai/ufrj-em-numeros-2013.pdf>, acesso em: 01/2019.

Data do envio: 14 /09/2020.

Data do aceite: 02/12/2020.

PROFESSORA OUVINTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LISTENING TEACHER IN THE DEAF EDUCATION: DIALOGUES ABOUT STORIES AND PLAY IN CHILD EDUCATION

Claudia Pimentel⁴⁵
Keissy Sibelly Morais Limite⁴⁶
Vivian Buenaga de Azevedo⁴⁷

Resumo

O objetivo deste trabalho é destacar a importância da construção de materiais didáticos para a educação infantil que favoreçam a experiência visual das crianças surdas, através de objetos que agucem a curiosidade na medida em que se relacionam às revistas, narrativas, aos livros e brincadeiras cantadas, presentes no contexto infantil. Partimos da premissa que a linguagem não é um produto acabado, mas que está em permanente processo de produção e é possível percebê-la nas mais diversas formas de comunicação e expressão. A metodologia escolhida foi a análise de materiais construídos, contextualizando-os com as propostas de leitura e jogos corporais. Os resultados apontam para uma maior comunicação quando os materiais expressam autoria e permitem que as crianças se identifiquem com o processo de produção.

Palavras-chave: Educação infantil. Língua de sinais. Leitura compartilhada. Brincadeira.

Abstract

The objective of this work is to highlight the importance of building didactic materials for early childhood education that favor the visual experience of deaf children, through objects that excite curiosity as they relate, narratives, to books and sung games present in the children's context . We start from the premise that language is not a finished product, but that it is in a permanent production process and it is possible to perceive it in the most diverse forms of communication and expression The chosen methodology was the analysis of constructed materials, contextualizing them with the proposals reading and body games. The results point to greater communication when the materials express authorship and allow children to identify with the production process.

Keywords: Children school. Sign language. Shared reading. Play.

⁴⁵ Professora do Programa de Pós graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

⁴⁶ Pedagoga. Educação Bilíngue. Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: sibellylimite@gmail.com. Telefone: (22) 998893172.

⁴⁷ Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Introdução

O campo da educação de surdos é um convite à reflexão sobre a visualidade, dada a centralidade da língua de sinais – gesto visual. O objetivo deste trabalho é destacar a importância da construção de materiais didáticos para a educação infantil que favoreçam a experiência visual das crianças, através de objetos que agucem a curiosidade na medida em que se relacionam as narrativas, livros, brincadeiras e poemas presentes no contexto infantil. Trazemos a análise da produção de atividades do contexto ouvinte adaptadas para o contexto de alunos surdos, bem como sua execução, sendo fruto de um projeto de pesquisa de práticas pedagógicas para o contexto do bilinguismo.

Tomando como referência a pesquisa de Campello (2008), percebe-se que a língua de sinais não se resume aos signos-sinais, pois pressupõe a expressão corporal, facial e outros recursos perceptíveis visualmente. Segundo a autora, os “aspectos da visualidade na educação de Surdos tem que estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual desde a educação infantil” (p. 135). Entendemos que a visualidade está presente nos espaços e nos objetos e que a infância é tempo da experiência e não de aprendizagens baseadas apenas em conceitos. Aquilo que cerca as crianças e que está diante dos seus olhos ganha uma importância ainda maior quando se pensa a educação de surdos:

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 136).

Autores como Karnopp (2001), Lebedeff (2007), Taveira (2014) entre outros, apontam que, na escola inclusiva para surdos, nem sempre a língua de sinais é aceita, principalmente em atividades relacionadas ao letramento e à chamada “contação de

histórias” ou leitura compartilhada. A língua de sinais, mesmo nos anos iniciais da educação básica, na maioria das vezes é empregada para dar destaque à língua portuguesa escrita, não sendo percebida, em inúmeras experiências pedagógicas, como suficiente para a construção de sentidos e práticas de linguagem. A esta perspectiva que revela a hegemonia da língua portuguesa escrita e sua presença majoritária nas escolas soma-se o fato de que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (KARNOPP, 2001) o que reforça a ausência da língua de sinais para muitas crianças surdas durante um período significativo para a constituição de identidade e de exploração do mundo. No entanto, de acordo com a legislação atual, as crianças surdas têm direito ao acesso à língua visual espacial, principalmente em suas atividades rotineiras como brincadeiras, histórias, passeios e atividades diversas. As crianças surdas têm direito a estabelecer relações afetivas e de aprendizagem em Libras, de forma a perceber usos e funções da linguagem na escola, principalmente aquelas que não têm esse acesso em casa para que não enfrentem consequências em função da aquisição tardia de uma língua.

Muitos pesquisadores defendem que na escola de educação infantil as crianças surdas devem ter professores surdos, que garantam o acesso à língua de sinais fluente e modos de ser e de estar associados à identidade surda. Ao contrário das crianças ouvintes que têm mais probabilidade de desenvolver fluência conversacional em sua língua nativa desde os primeiros anos de vida, tanto no ambiente da família como em creches⁴⁸, as crianças surdas que nascem em famílias de ouvintes são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura linguística da língua oral ainda que tenham, com muita sorte, acesso à língua de sinais em casa. Os professores surdos garantiriam a inversão dessa lógica, dando a oportunidade de as crianças surdas terem acesso imediato à língua de sinais.

Os estudos de Taveira (2014) nos levam a considerar a formação dos professores surdos, pois muitas vezes estão nas escolas como instrutores:

com mais ênfase, verificamos os imperativos de transformarmos os Instrutores Surdos em Educadores Surdos, proporcionando-os

⁴⁸ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a educação infantil se divide em creches (atendimento às crianças de zero a três anos de idade) e pré-escola (atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade, conforme mês de aniversário).

contratação justa e a possibilidade de concurso público na rede municipal, pois eles têm como diferencial um conjunto de ações em sua prática pedagógica que revelam a busca de uma didática diferenciada, uma didática da invenção surda, em que o letramento visual ocupa lugar central (TAVEIRA, 2014, p.64).

Um olhar atento para a “didática da invenção surda” destacada por Taveira (2014) aponta caminhos para pensar a formação de professores surdos ou ouvintes para além dos limites da linguística, tendo em vista vários aspectos, inclusive a rotina, o currículo e no caso da educação infantil atividades como brincadeiras e leituras literárias que ganham mais visibilidade e compreensão das crianças, surdas e ouvintes, quando são apresentadas com elementos lúdicos, miniaturas e objetos do cotidiano que se relacionam com os contextos das práticas e estratégias didáticas.

A importância do acesso a uma língua ainda na primeira infância justifica-se porque a língua, como uma construção histórica e social, é um patrimônio que deve ser garantido a todos. Contudo, o foco exclusivo na língua pode deixar de lado seus usos e funções, e as diferentes formas de manifestação de afetividade e de empatia. Saber uma língua não garante interações. É preciso sustentar a aprendizagem da língua sem perder de vista a dimensão da linguagem:

Autores como Vygotsky, Bakhtin e Benjamin fundamentam novos olhares para o sujeito com base na cultura, na história e na vida social. O objeto de estudo, que antes era a língua, passa a ser também a linguagem, a interação verbal, e as concepções de linguagem que sustentam as práticas. Aspectos como a atividade simbólica, a função dos signos e a questão da ideologia ganham relevância em estudos que tomam a linguagem como constitutiva do sujeito. Para Vygotsky (1989), por exemplo, o jogo, o desenho e a escrita têm a mesma base, pois são atividades simbólicas, que se desenvolvem a partir do esforço da criança para se distanciar da sua percepção imediata dos objetos, buscando abstrair e pensar através dos sentidos e dos significados compartilhados nas relações interpessoais (PIMENTEL, 2011, p. 32).

Nas interações com as crianças, o corpo sinalizante ganha importância e a atenção às reações e respostas das crianças também. Tatiana Lebedeff (2007)

apresenta, em artigo publicado pela ANPED⁴⁹, a proposta de leitura compartilhada⁵⁰ da escola americana Gallaudet⁵¹, referência na educação de surdos. Segundo Lebedeff, essa proposta faz parte da formação direcionada aos pais e familiares ouvintes de crianças surdas.

A proposta de leitura compartilhada de Gallaudet se baseia em 15 princípios, que buscam garantir a compreensão das crianças sobre o que está sendo proporcionado a elas no momento da leitura. A leitura é feita em língua de sinais, mas não há obrigação de tradução de todas as palavras em sinais nem de explicação de todos os conceitos de uma vez, pois é importante que se repita a experiência com o mesmo livro sempre que o interesse da criança for percebido, sendo facultado o direito de pular páginas ou abandonar o livro de acordo com o desejo da criança. Ainda que seja possível adaptar a narrativa à capacidade de compreensão da criança, é importante que o adulto se esforce para fazê-la compreender através de explicações paralelas e outros recursos tais como mostrar objetos e proporcionar-lhe experimentações. “Para que a história seja mais compreensível para a criança, (...) aos poucos, ao perceber que a criança realmente compreendeu o foco da narrativa, o leitor, lentamente, deverá focalizar mais e mais no texto” (LEBEDEFF, 2007).

Acionar as experiências já vividas pelas crianças é relevante, de forma que se percebe que na proposta de leitura compartilhada de Gallaudet a interação adulto-criança é considerada de fato uma via de mão dupla. Um dos princípios que explicita a importância da troca dialógica com a criança sugere: “Usar o contato visual para convocar a participação da criança. Olhar a criança ao ler, comunicar-se com o olhar, convocar a participação com o olhar que pode ser questionador, exclamativo, entre outros.” (LEBEDEFF, 2007). Percebe-se a importância de contar histórias em língua de sinais sem perder de vista o livro, as interações e principalmente o interesse das crianças.

Os 15 princípios da leitura compartilhada de Gallaudet têm sido inspiração para outras propostas pedagógicas. A dialogia proposta pelo método de leitura

⁴⁹ Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ver <https://anped.org.br/>

⁵⁰ Ver: <https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/our-resources/shared-reading-project.html>

⁵¹ Ver: <https://www.gallaudet.edu/>

compartilhada pode ser apropriada em outras iniciativas uma vez que vem ao encontro dos eixos do currículo propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI- (BRASIL, 2010). Esse documento indica que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (p. 25), sendo o currículo baseado em experiências que ofereçam às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo articulados e construídos a partir do acesso aos patrimônios da humanidade e aos saberes socialmente valorizados. A centralidade dos sentidos atribuídos pelas crianças na experiência com a cultura é, portanto, um eixo norteador do trabalho e que pode ser percebido também nos 15 princípios da proposta de leitura compartilhada.

Essas reflexões sobre currículo na educação infantil são pertinentes, pois os princípios da leitura compartilhada podem ser adaptados para o ensino de jogos, brincadeiras e outras atividades da rotina das crianças na educação infantil. Usar a língua de sinais, acompanhar o interesse das crianças, monitorar se estão compreendendo os conceitos utilizados, usar diferentes estratégias para ampliar a construção de sentidos são algumas atitudes desejadas em professores, surdos ou ouvintes, que trabalhem com crianças, surdas ou ouvintes, tendo em vista o “como fazer”, tão bem proposto pela metodologia da leitura compartilhada. À noção de um currículo construído para que as crianças tenham uma experiência cultural diversificada acrescenta-se um método de interação que monitora, valoriza e respeita o interesse da criança.

A experiência vivida por uma criança ativa que traz sentimentos, desejos, observações nas relações entre pares e com professores na escola inclui a língua, mas envolve aspectos de linguagem, afetividade e expressão, externados por todo o corpo e mente através de ações e interações. Essa criança ativa é definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Cabe lembrar que os estudos sobre a língua de sinais e sua identidade gesto visual têm ampliado o olhar para aspectos relevantes tais como as expressões faciais e corporais que podem ser gramaticais ou não. A dimensão expressiva do corpo e dos gestos tem lugar especial nas considerações sobre a leitura e as brincadeiras com as crianças. Abrahão (2020) explicita em seu estudo que as poesias são apresentadas em performances variadas:

Observando a estrutura superficial dessas poesias apresentada no SLAM surdo, podemos dividi-las em duas categorias, aquelas que utilizam a estrutura gramatical das línguas de sinais, isto é, poesias com narrativas compostas por sinais e itens gramaticais próprios da língua, como a poesia Empatia do grupo Slam do Corpo. E a segunda categoria, com poesias compostas apenas por classificadores, sem a utilização de nenhum sinal como, por exemplo, Symbiosis. Porém existem outras características presentes nas duas categorias e que dão o formato final da obra como a rima, expressões facial/ corporal, ritmo, métrica, som, movimento e velocidade (ABRAHÃO, 2020, p. 40).

O autor acrescenta que “no Visual Vernacular o uso de classificadores, da linguagem cinematográfica, de mímica e expressões faciais fornecem pistas importantes para pessoas que não sinalizam terem compreensão e serem afetados pela mensagem de forma singular” (ABRAHÃO, 2020, p. 47). O uso de classificadores é uma constante na expressividade dos sujeitos que usam a língua de sinais. São gestos que intensificam sinais e que muitas vezes são de conhecimento geral ou de grupos regionais. Os elementos expressivos associados aos sinais e que se manifestam através do corpo, do olhar, da expressão facial, da movimentação corporal como um todo e de elementos que indicam velocidade, acordo, desacordo revelam que a comunicação se dá na interação entre sujeitos que comunicam não só sinais, mas desejos, sentimentos. Esse fenômeno não é exclusivo da língua de sinais. Como afirma Bakhtin citando Voloshinov,

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico* [ideologia formalizada] *ou vivencial* [ideologia do cotidiano] (VOLOSHINOV, 1986, p. 95, grifos do autor).

É apostando na aproximação de diferentes estudos relacionados ao currículo da educação infantil e da educação de surdos que se compreende que professores ouvintes podem oferecer subsídios para a didática necessária nas práticas de inclusão de surdos. Na intenção de contribuir para os estudos sobre o currículo na educação infantil de surdos, apresentamos a seguir duas propostas: uma para leitura compartilhada (contação ou libração de histórias) e uma para jogos e brincadeiras adaptadas do repertório tradicional da cultura brasileira para crianças surdas.

Metodologia

Como estratégia metodológica, optou-se pela construção e análise dos materiais adaptados, contextualizando-os em propostas de leituras de livros, brincadeiras e jogos corporais. A justificativa desse estudo é a necessidade de novas metodologias de ensino, específicas para educação de surdos, as quais se comunicam diretamente com a cultura deste povo, contrapondo os velhos métodos e metodologias aplicadas de maneira generalizada. Bem como a valorização da produção artesanal do professor, necessária para que os objetos e artefatos didáticos componham a experiência imediata das crianças, personalizando a relação de ensino-aprendizagem e descartando modelos estereotipados distantes das vivências e das relações das crianças. As reflexões aqui apresentadas se inserem no campo da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). O eixo que sustenta a argumentação é a afetividade presente nas relações interpessoais na construção de uma pedagogia da infância que pense a inclusão de crianças surdas pelos saberes e metodologias de proposta didáticas, num possível currículo da Educação Infantil. A hipótese é que haja na didática própria da educação infantil algo a acrescentar à importância do uso da língua de sinais na educação de surdos e que possa ser percebida no uso de objetos tradicionais como bonecos, cartazes e também mídias contemporâneas como o uso de vídeos para registros de histórias e brincadeiras.

Resultados e Discussões

Em contextos de inclusão nos quais o professor é ouvinte e o aluno é surdo, temos o impasse da diferença linguística, porém, com os conhecimentos básicos de Libras adquiridos em sua formação, o docente pode elaborar materiais adaptados e buscar estabelecer uma interação com esse aluno através do uso de classificadores, sinais básicos, gestos, mímicas, expressões corporais e faciais: o mais importante é fazer com que o aluno sintam-se amado, incluído e respeitado. A formação docente caminha para alcançar os pressupostos do Decreto 10.502 de setembro de 2020, que estabelece em seu artigo 8º que um dos atores da prestação de serviço da educação especial são “professores bilíngues em Libras e língua portuguesa”. (BRASIL, art. 8º, inciso III) ou seja, a fluência em Libras passa a ser requisito importante para os professores que atuam com crianças surdas.

Pensando nessas variações de linguagem, estabelecemos uma pesquisa para o aprofundamento de questões sobre a Libração de histórias para crianças pequenas, como ferramenta de inclusão, ensino e principalmente ludicidade. Definimos o termo Libração como o ato de contar histórias em Libras. O termo segue o mesmo processo de formação de palavras da palavra Contação, que parte do verbo contar acrescido do sufixo de ação “ção”. Consideramos librar como verbo e acrescentamos o mesmo sufixo de ação, para formarmos o termo Libração.

O momento da Libração de histórias é rico para o trabalho do professor, mas deve ser planejado com o foco principal de despertar o prazer na criança, promovendo o contato com sua língua favorecendo a exploração da leitura de forma descontraída e livre de cobranças. As crianças naturalmente têm no adulto seu referencial, para as crianças surdas, o adulto sinalizante torna-se seu modelo também no que se refere a língua. Ao colocar-se como contador da história o docente a introduz no contexto da narrativa.

Quando há o incentivo docente para o aluno externar seus pensamentos, ele coloca-o na posição de contador, criador de conteúdo. Sobre a riqueza dessa prática,

Delmar (2016) esclarece alguns dos benefícios e possibilidades que surgem através deste reconto de histórias:

Assim que a criança se põe como contadora da história ela se apodera do discurso, ela se torna livre para criar e brincar com a história que à ela foi contada. Esse é o momento de avaliar o desenvolvimento linguístico da criança, a fluidez de sua sinalização, os sinais novos adquiridos, se são sinais complexos ou não, se compreendeu a sequência da história, entre outras (DELMAR, 2016, p. 31).

Além dessas observações que a autora citou, o incentivo do professor quanto a comunicação livre da criança mostra que mesmo que ela não tenha fluidez na sinalização caso ela consiga expressar-se fazendo-se compreender é um avanço importante e um ponto a ser valorizado. O contato direto com os livros, mesmo aqueles com escrita em português, também incentiva esse processo, pois através das figuras o aluno pode contar a história à sua maneira. Pimentel (2011) em seus estudos destaca que

considerar o que as crianças fazem quando estão com os livros pode ser uma estratégia de legitimar certos caminhos da aprendizagem, por um lado, e, por outro, redimensionar os papéis do professor, da didática e da pedagogia Nesse sentido, antes de afirmar que as crianças estavam brincando de ler, melhor seria afirmar que uma das formas de aprenderem a ler é lendo, explorando livros, conversando sobre as possibilidades de leitura (PIMENTEL, 2011, p. 50).

A autora acrescenta a importância de valorizar as ilustrações dos livros, sendo “preciso considerar que ler imagem não é necessariamente outro procedimento para a aprendizagem da leitura, pois é um exercício de verbalização e de discursividade.” (PIMENTEL, 2011, p.50). Esse processo do discurso vai além da decodificação da língua, aborda questões de compreensão e interpretação de contextos, tão importantes quanto a fluência linguística.

Portanto, os livros, a Libração de histórias e o contador são partes da formação do sujeito surdo, com papéis distintos, mas complementares. O contato com a literatura literária promove um conhecimento de mundo único, numa experiência individual, mas ao mesmo tempo cultural, social e rica em historicidade. Para os surdos, esses momentos permitem a ampliação do conhecimento tanto sobre a cultura ouvinte,

quanto a cultura surda, no caso da literatura surda; além de ressignificar esses saberes de acordo com suas vivências. Mourão (2016) traz a seguinte reflexão:

Afinal, quando se recebem os conhecimentos na escola e/ou circulam na comunidade, tal como em formas de contação de histórias e leituras dos livros, os sujeitos adquirem e produzem conhecimentos, são subjetivados por sistemas de representação, construindo suas práticas discursivas (MOURÃO, 2016, p. 38).

Tomemos como exemplo a elaboração do vídeo⁵² com a Libração da história “O domador de monstros” escrita pela autora Ana Maria Machado (2003). Como recurso inicial usamos o livro desta história que foi escrita em língua portuguesa e ilustrada por Suppa, com imagens coloridas e um total de 31 páginas. Consideramos essa narrativa como parte da Literatura Ouvinte e para usarmos com um público surdo foi necessário inseri-la em uma modalidade da Literatura Surda (Mourão, 2016). Escolhemos a modalidade da Tradução que consiste em traduzir o texto para a Libras sem modificar o contexto nem os personagens, mas realizando algumas adaptações.

A narrativa gira em torno do personagem Sérgio, um menino que tinha medo do escuro e que em uma noite começa a olhar o movimento das árvores pela janela do seu quarto e imagina alguns monstros. Sérgio conversa com os monstros pedindo para irem embora, mas como eles sempre se recusam, ele chama um monstro ainda mais feio para assustá-los. No final, o menino acaba achando os monstros engraçados e cai na gargalhada fazendo com que seu medo vá embora (MACHADO, 2003). É uma narrativa divertida que mexe com a imaginação das crianças, com um contexto que muitas se identificam. Originalmente aparecem oito monstros na história, mas para encurtar um pouco e para os efeitos dessa pesquisa, mantivemos as características dos monstros dividindo-as apenas em três monstros. Ao todo usamos quatro personagens na nossa história, sendo o Sérgio e mais três monstros.

Inicialmente, na fase de Pré-produção, foi feito um estudo do contexto da narrativa, do ambiente, dos personagens, da mensagem passada, do interesse para os espectadores e dos recursos a serem utilizados. Resolvemos elaborar três recursos

⁵² Assista ao vídeo através do link: <https://youtu.be/iHdqODDIDV4>

diferentes para a Libração desta história: um curta-metragem em Libras gravado pela pesquisadora; uma Oficina de Libração junto aos alunos, e uma Contação da história pelos próprios alunos.

Foram confeccionados fantoches de pratos de papelão com os seguintes objetivos: auxiliar no conto da história, chamar a atenção das crianças, servir como recurso visual, despertar a imaginação da plateia, permitir o manuseio dos discentes. Os pratos de papelão foram pintados com tinta de tecido e as partes de seus rostos e corpos foram confeccionadas com recortes de papel colorido e coladas com cola permanente. Veja a seguir o resultado (Figura 1):

Figura 1: Fantoches



Fonte: Propriedade dos autores.

Cabe destacar que o personagem Sérgio, no início do livro, é um menino assustado e com medo, mas no final ele acaba achando os monstros engraçados deixando o medo ir embora. Foram confeccionados dois fantoches do menino com expressões faciais diferentes para representar essa mudança de humor. Aproveitando o mesmo prato de papelão, de um lado vemos o Sérgio assustado e do outro o Sérgio sorridente (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Sérgio sorrindo



Figura 3: Sérgio assustado



Fonte: Figuras 2 e 3 - Propriedade dos autores.

Após essas etapas, foram elaborados roteiros literário ⁵³e técnico⁵⁴ para a gravação do vídeo, levando-se em consideração: a luz do ambiente, o enquadramento, o cenário, a distância e a altura da câmera, o posicionamento do sinalizante, o vestuário, a clareza dos sinais. Em seguida, foram gravadas as cenas através de um smartphone. Posteriormente, na etapa de Pós-produção o curta-metragem foi editado em aplicativo de edição de vídeo, quando inseriu-se a legenda em português, o som ambiente foi retirado, foram feitas as montagens, cortes e ajustes. Ao assistirem o vídeo, as crianças identificaram a professora, o que gerou empatia e desejo de sinalizar a história também. A professora realizou o reconto junto com as crianças usando os bonecos e em seguida, elas posicionaram-se como contadoras da história, expressando sua visão da narrativa, sinalizando, e comunicando-se com os colegas. Essa empatia é o objetivo principal da criação desses artefatos.

Esse é um dos recursos que pode ajudar a estabelecer uma comunicação entre surdos e ouvintes em ambiente bilíngue, buscando superar os desafios dessa realidade. A libração de narrativas literárias amplia o conhecimento de glossários de sinais de uso cotidiano, bem como de seus sentidos usuais. Para além da fluência linguística, valorizamos também o esforço do docente ouvinte em inserir-se na comunidade surda de modo a acrescentar experiências positivas na vida de seus alunos surdos

As brincadeiras cantadas (com versos e brincadeiras com as palavras/sinais) trazem a dimensão da língua – são brincadeiras que brincam também com a linguagem verbal, o que as aproximam das narrativas literárias. Contudo, espera-se que as crianças façam movimentos, imitem gestos, utilizem a expressão corporal e estejam ativas, no sentido de desenvolver sua psicomotricidade durante as brincadeiras cantadas. Foi

⁵³ Organização em sequência dos elementos textuais.

⁵⁴ Definição de elementos técnicos e gráficos para as cenas, exemplo: posição do sinalizante, dos móveis...

interesse da pesquisa perceber como a construção de materiais didáticos favorecem também as atividades relacionadas à educação física na primeira infância. Há uma diferença na rotina da educação física e na sessão de leitura compartilhada, relacionada ao objetivo básico de desenvolvimento da psicomotricidade.

O levantamento na literatura sobre a inclusão do aluno surdo nas aulas de educação física escolar justifica a necessidade de o professor de educação física buscar habilidades técnicas para trabalhar com a comunidade surda. Por ter a educação física um caráter motivador e criativo, faz com que, principalmente a criança, torne-se mais ativa e interessada e é neste jogo de motivação, aprendizagem e troca de relações tanto internas quanto externas, que se evidencia um processo de comunicação constante entre ela e o meio que a cerca. Ao se propor esta relação entre educação física e comunicação, compreende-se que ambas são de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, é natural, portanto, buscarmos entender, estudar e pesquisar também a relação e a importância que a Educação Física possui para o desenvolvimento do processo comunicativo da criança surda.

As questões que surgiram durante a adaptação para crianças surdas de brincadeiras tradicionais foram: as rimas e os jogos com as palavras nessas brincadeiras cantadas podem ser traduzidas para a língua de sinais? Sabemos que as crianças ouvintes têm rico repertório de cantigas e brincadeiras cantadas, o que contribui e muito para o desenvolvimento da linguagem verbal. E as crianças surdas? Como elas podem se beneficiar desse recurso lúdico para o desenvolvimento da língua de sinais? Partimos do pressuposto de que é possível adaptar brincadeiras tradicionalmente associadas à infância para a língua de sinais e os estudos recentes sobre a poesia nos SLAM nos deram algumas pistas. Abrahão (2020) analisa como os surdos, ao declamarem poesias, utilizam gestos para marcar o ritmo, o que serviu de pistas sobre como adaptar as brincadeiras cantadas para as crianças surdas:

Ritmo e métrica são características estéticas que trazem uma marcação de tempo para as produções poéticas. O ritmo é um movimento coordenado, uma repetição de intervalos regulares ou irregulares produzidos por alguma parte do corpo, podendo ser marcado por um pé batendo no chão, um movimento de cabeça ou intervalos regulares na sinalização (ABRAHÃO, 2020, p. 40).

O estímulo gerado pelo ritmo e pela métrica, configuram característica marcante do brinquedo cantado e como se pode inferir, existe relevância na roda de histórias. Sendo de grande auxílio no desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas que são surdas. Surge então, uma inquietação: se o brinquedo cantado é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional de toda criança, como proporcionar essa brincadeira para a criança surda?

Para preparar as crianças para entrarem na brincadeira, foram considerados alguns princípios que serão apresentados adiante, adaptados a partir do estudo dos 15 princípios da proposta de leitura compartilhada de Gallaudet. Foi intenção correlacionar as brincadeiras com a proposta de contar histórias, uma vez que a leitura compartilhada vem sendo muito estudada no campo da educação de surdos.

A metodologia do material proposto foi desenvolvida e resultou no projeto dos 7 princípios básicos para adaptações de jogos e brincadeiras na educação física inclusiva, contendo estratégias significativas e uso da língua de sinais, com objetivo de facilitação e adaptação das crianças surdas. Os princípios dizem respeito à valorização de alguns aspectos tais como: 1- Conhecimento Prévio, 2- Ensino de novos conteúdos, 3- Produção de material; 4-utilização dos materiais, 5-apresentação de jogos e brincadeiras adaptadas, 6- prática dos jogos ou brincadeiras adaptadas e 7- registro e avaliação.

Ao adaptar a brincadeira cantada “Minha Boneca de Lata” alguns desses princípios foram observados. Basicamente, para avaliar o conhecimento prévio das crianças, o professor pode realizar dinâmicas em grupo que abordem as partes do corpo humano, a fim de perceber se elas conhecem seus corpos, suas nomenclaturas, bem como os respectivos sinais para então introduzir aqueles que elas ainda não conheçam e possam de fato entrar na brincadeira. A dinâmica propõem que a criança vá apontando as partes do corpo da boneca de lata que precisam ser consertados. Como leva um tempo para o conserto imaginário, o professor precisa introduzir também a noção de tempo.

Uma forma interessante de iniciar a brincadeira é com a Libração da história da “boneca de lata”, assim as relações sociais e afetivas entram na brincadeira. A boneca

pode ser feita de sucata (Figura 4), dando início a atividades de confecção desse e de outros brinquedos. Para avaliar o conhecimento prévio das crianças, o professor realizará dinâmicas em grupo, a fim de perceber seus conhecimentos sobre as partes do corpo e os sinais de Libras correspondentes.



Fonte: Propriedade dos autores.

É importante também observar como as crianças percebem a rotina da educação infantil, seus tempos, o antes e o depois, mostrar o relógio, contar o tempo com ampulheta, lembrar da duração do tempo do lanche, da hora de da entrada e saída, associar o relógio a duração do tempo em horas para tais atividades. Mostrar os sinais das horas em Libras (Figura 5), observando o que os alunos já conhecem. No processo de observar os conhecimentos prévios das crianças e introduzir novos conhecimentos, materiais são produzidos para serem utilizados antes, durante e depois das brincadeiras, para que as crianças se familiarizem com suas regras e dinâmicas. A língua de sinais está sempre presente, mas as experiências resgatadas durante os 7 princípios e as brincadeiras em si, norteiam o trabalho pedagógico.

Figura 5. Relógio



Fonte: Propriedade dos autores.

As estratégias apontadas (Libração de histórias, vídeos em Libras, brincadeiras cantadas e a criança como protagonista) são frutos de uma pesquisa de ensino voltada para a educação de surdos em um contexto bilíngue. A funcionalidade dos materiais didáticos construídos para dar visibilidade a alguns elementos centrais foi vivenciada na prática do professor, que percebeu a interação da crianças, o prazer delas em se colocarem na posição de produtoras de conteúdo e as aprendizagens comunicacionais desenvolvidas através das brincadeiras, dos jogos, do conto e reconto, do manuseio dos bonecos e da troca entre os pares.

Considerações finais

Sabemos que na realidade em que vivemos são minoria os professores fluentes em língua de sinais para o trabalho com alunos surdos, em sua maioria os docentes estão em busca de um caminho para se aprimorarem. Enquanto essa realidade está em percurso de mudança, os alunos continuam nas salas de aula e precisam ser atendidos em suas especificidades linguísticas, emocionais, sociais e afetivas. Não desvalorizamos ou negamos a importância do professor bilíngue – Libras/Português – inclusive ressaltamos a necessidade em tê-lo, mas buscamos apresentar ferramentas eficazes para a interação entre discente surdo e docente ouvinte que extrapolam os aspectos linguísticos e contemplam o indivíduo como um todo, percebendo a importância de uso de diferentes artefatos como estratégias e recursos para tornar as relações entre as crianças e o conhecimento mais enriquecida. É evidente que os professores devem aprimorar o uso da língua de sinais – e como destacamos, tornarem-se bilíngues para atender a legislação prevista pelo Decreto 10.502 de 2020 – mas é importante resgatar também seu lado artesão e criar recursos para tornar a relação de ensino aprendizagem mais lúdica, prazerosa e significativa.

Os princípios da leitura compartilhada nortearam o planejamento destas atividades para crianças surdas. Muitas adaptações podem e foram realizadas, mas o aspecto principal dos princípios que não pode ser abandonado é a centralidade do interesse da criança surda. Considerar a criança e sua produção de sentidos, dar subsídios para que compreenda as propostas, seguir de acordo com o desejo dela, vem ao encontro do que é proposto como diretriz para o currículo da educação infantil. As interações e brincadeiras das crianças são manifestações do seu desejo e cabe ao professor construir materiais e estratégias para ampliar seu repertório de experiências. Nesse contexto, as crianças ampliam seu arcabouço de sinais, sentindo-se valorizadas.

O desenvolvimento da expressão corporal mostrou-se relevante para o surdo em qualquer idade, mas principalmente quando na infância. Pois é a partir da estimulação e do desenvolvimento recebido na infância, que a criança surda terá maiores possibilidades de comunicação, interação e convivência social, assim como de sua realização pessoal.

Muito ainda deve ser estudado a respeito das estratégias dos professores ouvintes para a educação de crianças surdas. Demonstramos os resultados que obtivemos ao interagir com as crianças através de brincadeiras e histórias oriundas da cultura ouvinte, porém adaptadas para o contexto da surdez. Reconhecer o repertório de brincadeiras e de histórias advindas da cultura surda também é fundamental. No entanto, professoras ouvintes têm sua bagagem cultural e é legítimo que queiram oferecer às crianças experiências que fazem parte do seu repertório afetivo. Esse percurso revela adaptações, afetividades, gestos e acolhimentos.

Referências

ABRAHÃO, B. F. Poesia contemporânea em línguas de sinais e sua influência na sociedade. IN: INES, **Revista Espaço**, nº 53, jan-jun. Rio de Janeiro 2020, pp. 37-50.

BAKHTIN, M. M., VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm . Acesso em: 08/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2008, pp 166.

DELMAR, A. S. M. **Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas**. Rio de Janeiro. Julho, 2016. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/320/349>> Acesso em: 27/08/2020

KARNOPP, L. e QUADROS, R. M. de. Educação Infantil para surdos. In.: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edit. (Org.). **A criança de 0 a 6 e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas 2001, p 214 – 230

LEBEDEFF, T. B. **Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-15. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>

MACHADO, A. M. **O domador de monstros**. Ilustradora: Suppa. São Paulo: FDT, 2003. Coleção conta de novo.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda: experiências das mãos literárias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial/coringa/repositorio-digital>> Acesso em: 15/07/2020.

PIMENTEL, C. As crianças e os livros. **Revista Contemporânea de Educação**, N º 11 - janeiro/julho de 2011.

TAVEIRA, C. C.. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro / Cristiane Correia Taveira; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau**. – 2014.

Data do envio: 11/07/2020

Data do aceite: 26 /11 /2020

TURISMO ACESSÍVEL EM PORTO ALEGRE: MATERIAL INFORMATIVO EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

ACCESSIBLE TOURISM IN PORTO ALEGRE: INFORMATIVE MATERIAL IN AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION

Jeruza Santos Nobre⁵⁵

Kamila Lemes Soares⁵⁶

Eduardo Cardoso⁵⁷

Resumo

O presente artigo apresenta o desenvolvimento do projeto de um mapa com informações turísticas para a cidade de Porto Alegre. O material emprega recursos de acessibilidade com vistas a promover o acesso de diferentes públicos. O estudo terá como base a comunicação alternativa, levando-se em consideração a legislação e estudos anteriores sobre o assunto, além de ferramentas disponíveis e suas adaptações para a implementação no projeto. Por fim, o trabalho traz ainda um conjunto de outras estratégias usadas no material com o objetivo de torná-lo mais acessível, contudo, ressalta-se a falta de uma verificação aprofundada com diferentes usuários desses sistemas de comunicação.

Palavras-chave: Turismo acessível. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Acessibilidade. Pictogramas. Mapa turístico.

Abstract

This article presents the development of a map design with tourist information for the city of Porto Alegre. The material uses accessibility features in order to promote access for different audiences. The study will be based on alternative communication, taking into account legislation and previous studies on the subject, as well as available tools and their adaptations for implementation at work. Finally, the work also brings a set of other strategies used in the material in order to make it more accessible, however, it emphasizes the lack of a thorough verification with different users of these communication systems.

Keywords: Affordable tourism. Augmentative and alternative communication. Accessibility. Pictograms. Tourist map.

⁵⁵ Pedagoga, mestranda PPGEDU – UFRGS na linha educação especial, saúde e processos inclusivos – bolsista CNPq;

⁵⁶ Bacharela em Design, mestre em design e fatores humanos e doutoranda PGdesign UFRGS;

⁵⁷ Arquiteto e urbanista, mestre e doutor em design pela UFRGS. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Design da UFRGS;

Introdução

Tornar uma cidade acessível é um dos grandes desafios do nosso século. Identificar e destruir as barreiras já existentes, sejam elas arquitetônicas ou comunicacionais, assim como a criação de projetos “sem barreiras”, levando-se em consideração o design universal, são necessidades urgentes para que o direito de acesso realmente aconteça para um maior número de pessoas, independentemente de idades ou habilidades, ou fatores considerados de exclusão. Todos têm o direito de usufruir do patrimônio material e imaterial da comunidade na qual estão inseridos, assim como todas as pessoas que chegam a essa cidade têm o direito de obter informações de forma mais acessível.

Neste artigo, aborda-se a produção de um mapa, em multi formatos acessíveis, de uma rota turística do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O recorte, aqui aprofundado, apresenta a produção de pictogramas para a aplicação no mapa turístico. O desenvolvimento do projeto se dá a partir de uma prática realizada na disciplina de práticas e projetos inclusivos do Programa de pós-graduação em design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como lentes teóricas, assume-se as premissas defendidas na concepção do sujeito sócio-histórico, a partir da teoria geral de Lev Vygotsky (1896-1934); assim como se realiza um apanhado teórico sobre acessibilidade (PASSERINO; BEZ, 2015); inclusão (CORRÊA, 2017; PASSERINO, 2015); CAA (PASSERINO; BEZ, 2015); escrita simples (SILVA, 2018); escrita com símbolos e pictogramas no turismo (FRUTIGER, 2007; MORO, 2016). No último movimento, relata-se a produção do material informativo e a análise do resultado, sendo utilizado o método exploratório partindo de um levantamento sobre pictogramas, com vistas ao desenvolvimento de um mapa turístico acessível.

Metodologia

O projeto do mapa turístico em multiformatos acessíveis foi desenvolvido coletivamente, em duplas de projetistas, totalizando 10 pessoas envolvidas, além do professor da disciplina, que atuou como coordenador. A pesquisa apresenta objetivo exploratório, porém de natureza aplicada. Como nos informa Thiollent (2009), a pesquisa aplicada surge de uma demanda realizada por “atores sociais” (Thiollent, 2009, p.36), ou seja, concentra-se nos estudos de problemas vivenciados no dia a dia. Constitui-se como uma pesquisa sobre problemas práticos.

Neste sentido, Fleury e Werlang (2017) afirmam que “a geração de impacto da pesquisa aplicada vai além da dimensão acadêmica de divulgação do conhecimento científico, abrangendo várias outras dimensões.” (FLEURY; WERLANG, 2017, p.12). Sendo assim, além de colaborar para novos estudos sobre acessibilidade no turismo, esta pesquisa atinge dimensões sociais ao disponibilizar o folder para que seja usado por diferentes sujeitos, podendo dessa forma conhecer uma rota turística e participar da vida social e cultural de seu município.

Somaram-se à equipe duas pessoas com deficiência (visual e física), que participaram ao longo de todo o processo, como consultores, assim como uma turismóloga da Diretoria de Turismo e Eventos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico de Porto Alegre (SMDE).

Realiza-se um levantamento sobre o uso de sistemas pictográficos de comunicação aplicados a mapas e informações turísticas, visando à acessibilidade por meio da escrita simples e símbolos pictográficos de comunicação. A natureza aplicada, pela criação dos pictogramas e desenvolvimento coletivo de um mapa turístico acessível, como também de outros materiais que foram desenvolvidos e avaliados coletivamente até a conclusão das peças gráficas. Ressalta-se, novamente, que neste artigo, dar-se-á atenção ao desenvolvimento dos pictogramas para CAA em diálogo com a escrita simples elaborada para todo o material informativo. Dessa forma, também se realizou um levantamento sobre os pictogramas similares empregados em mapas e

materiais turísticos, além dos recursos de acessibilidade frequentemente utilizados nesse tipo de material.

Acessibilidade e inclusão

Dar acesso é proporcionar a inclusão. Incluir, pode-se entender como um ato de fazer valer os direitos adquiridos e propagados em legislações nacionais e internacionais. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), no artigo 27º, alínea 1, consta que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (BRASIL, 2009).

Para poder desfrutar de seus direitos com dignidade e em igualdade de oportunidade com os demais, o Estado deve oferecer condições de acessibilidade em todos os espaços, assim como a possibilidade de uso dos equipamentos e bens disponíveis ao público em geral, como em ruas, escolas, hospitais, praças, museus, prédios históricos. Nossa legislação assim entende, pois,

A constituição brasileira garante a todos o direito de viver com dignidade. Se a cidade segue disciplinada pelo texto constitucional, com normas de Direito Urbanístico, inegável que ela será o ambiente onde a inclusão social deve estar presente (ARAUJO; MAIA, 2016, p. 226).

Acessibilidade, segundo o dicionário brasileiro de língua portuguesa Michaelis (2020), é a qualidade ou o caráter do que é acessível. Facilidade na aproximação no tratamento ou na aquisição, sua origem vem do latim *accessibilitas, ātis* que significa livre acesso, acessibilidade, possibilidade de aproximação. Porém, acessibilidade aqui ultrapassa o conceito de um simples promover o acesso, indo na direção de um cuidado com a interação com autonomia, igualdade e respeito, assim como é preconizada na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2009), em seu artigo 9:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades

com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana quanto na rural (BRASIL, 2008).

No preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), tem-se a mudança de paradigma sobre “onde está a deficiência”, a partir da afirmação que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros”⁵⁸ (Brasil, 2009, DECRETO Nº 6.949). Porém, ainda, indaga-se: para quem se produz inclusão? Quem é o sujeito da inclusão?

Uma resposta, de herança de um sistema biomédico, ainda encontrada é que o sujeito da inclusão é aquele com alguma deficiência, o que delimita que o sujeito possua uma falta ou uma ausência. Nessa perspectiva, surge a preocupação com a questão da patologização dos diferentes, colocando-os na categoria de “outro”, pois “ao nomear a angústia de existir por meio de categorias patológicas, a psiquiatria transforma uma condição ontológica essencial num espaço a ser regulado por discursos e intervenções [...]” (BEZERRA, 2014, p.7).

Nessa construção da deficiência, Angeluchi (2015), seguido por outros autores, discute, exatamente, o termo deficiência, e propõe a nomenclatura diferenças funcionais no lugar da “deficiência”, pois “o encontro com o diagnóstico modifica sensivelmente a maneira como o sujeito pensa a si próprio, a maneira como interpreta as próprias emoções, o modo de se conduzir na relação” [...] (BEZERRA, 2014, p.10). E, ao se utilizar a nomenclatura deficiência, destaca-se a ausência de algo no sujeito, quando, na verdade, o sujeito se constitui de forma completa e única, apenas com diferenças funcionais que mudam sua relação com o seu meio. Meio que deve suprir essas necessidades sem que elas se tornem uma falta ao sujeito, mas que suas diferenças sejam acolhidas e disso se criem interações e situações de aprendizagens possíveis.-

⁵⁸ Texto incorporado na legislação brasileira através do documento: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já citado.

A relação do homem com o mundo físico é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores da natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento (CORRÊA, 2017, p. 382).

Compreende-se mediação pela teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991), ao afirmar ser o sujeito um sujeito sócio-histórico, em uma construção sempre mediada pelos objetos/pessoas/signos/culturas produzidos pelos próprios sujeitos (VYGOTSKY, 1991). A cultura, segundo o psicólogo russo, é produzida e ensinada no processo de troca entre os sujeitos (o que ocorre, principalmente, através da linguagem), processo denominado por intercâmbio social (VYGOTSKY, 1993). Quando a mediação é realizada através de signos, como no caso aqui apresentado dos pictogramas, tem-se, então, uma mediação semiótica, sendo essa mediação uma importante ferramenta para o desenvolvimento da linguagem, como uma das mais importantes formas de representação, pois permite o desenvolvimento dos sistemas semióticos.

Comunicação Aumentativa e alternativa (CAA)

Há certo consenso entre pesquisadores ao atribuírem a capacidade de comunicação, as linguagens, ao ser humano, como o grande diferencial evolutivo da espécie. Todas as linguagens derivam de um sistema de símbolos adquiridos ao longo de um processo histórico, que passa de geração para geração, de forma cultural, produzindo assim conhecimentos. Dessa forma, alertam Bez e Passerino (2015),

[...] a comunicação não pode ser pensada como um processo linear e reduzida ao processo gramatical ou fonético de combinar símbolos arbitrários. Trata-se, pelo contrário, de um processo complexo, que combina as dimensões social, histórica, interativa e intersubjetiva, além da linguística (BEZ, PASSERINO, 2015, p. 21).

Em outras palavras, a comunicação existe e só é possível por uma situação de mediação que a proporciona. Através da troca se constroem significados, sendo a

criança a receptora desses conceitos prontos ao interagir com o adulto, que já teve sua construção através do processo de aquisição da linguagem.

Por esse motivo, a Comunicação Alternativa é uma das áreas mais importantes no que tange às Tecnologias Assistivas, pois aborda técnicas que servem tanto para complementar ou suplementar o processo de comunicação do indivíduo com seu meio. Sendo assim, a CAA como área de conhecimento vê a comunicação como processo cognitivo e social e pretende dar alternativas para sua efetividade (BEZ; PASSERINO, 2015).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2004) define Comunicação Alternativa como:

[...] a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (BRASIL, 2004, p. 4).

Neste sentido, Bersch (2017) traz que:

Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa (BERSCH, 2017, p. 6).

A criança, portanto, nasce imersa em um contexto de comunicações e precisa de mediações (aqui não somente a criança, mas também o adulto com alguma dificuldade de comunicação) que permitam que se comunique. Assim, atribui-se o nome de Comunicação Aumentativa e Alternativa ao ato de comunicar que seja diferente do habitual.

Escrita Simples

A escrita simples é uma modalidade de construção de informações de maneira que seja fácil de ler e de compreender, para que um maior número de pessoas possa ter acesso, tal como: pessoas que não dominam a língua nativa ou possuam alguma dificuldade de leitura, assim como pessoas com alguma deficiência, transtorno ou déficit de comunicação. Torna-se, dessa forma, a informação acessível. Informação essa que é necessária para a comunicação, pois é sabido que toda comunicação se dará entre um emissor e um receptor que no seu meio social transmitem códigos e mensagens para a efetivação desta comunicação.

Essa comunicação abrange “as línguas faladas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples escrita e oral [...]” (BRASIL, 2009, p.14). Quando um destes não é de entendimento do receptor, a mensagem ou código transmitido não exerce sua função comunicativa. Logo, não havendo compreensão da mensagem, a pessoa passa a ficar à mercê da interpretação de terceiros sobre seus desejos, vontades e muitas vezes têm sua aprendizagem questionada (RODRIGUES, 2011).

A escrita simples vem no sentido de tornar textos e matérias informativos acessíveis, que na prática: “são procedimentos realizados no momento da escrita de um texto para que ele possa ser mais facilmente compreendido por públicos determinados ou diferenciados” (SILVA, 2018, p. 4). Tornando a pessoa autônoma em seus contatos com leituras, documentos e demais materiais escritos sem que precise de alguém explicando e dando sua interpretação daquele material.

Para que essa escrita simplificada respeite o texto original, no caso de uma reescrita, e, seja, de fato, mais clara ao interlocutor, são necessárias algumas diretrizes como: delimitar e conhecer o público destinatário da escrita; evitar palavras rebuscadas que tornam o texto técnico; dividir os parágrafos em sentenças menores; manter frases curtas, no caso de informações longas, quebre-as em duas ou três frases; evitar pronomes oblíquos; manter pronomes relativos; reduzir o uso da voz passiva; repetir o

sujeito nas frases; entre outros (SILVA, 2017). Essas diretrizes não são regras a serem levadas totalmente à risca e a forma de escrita simples depende do público a qual o texto será destinado e o tipo de texto, por exemplo, um documento dedicado a imigrantes será reescrito em um formato diferente de um livro destinado a pessoas com baixa escolaridade.

Ressalta-se a extrema importância de quem transmite a mensagem pensar em quem irá receber: alguém com baixo nível de escolaridade, um imigrante ou alguém com alguma deficiência que afete sua forma de comunicação. Desse modo, a escrita simples não se restringe a um público específico, ela é útil a todos, basta pensar para quem aquela mensagem irá ser destinada.

Pictogramas

Os pictogramas são elementos visuais que, por serem figurativos, possuem a capacidade de comunicar mensagens complexas, a partir de um conjunto de gráficos, relacionados a objetos, representações e conceitos (MORO, 2016). Segundo Frutiger (2007), existem pelo menos três tipos de informação pictórica; o primeiro é a reprodução de imagens reais, como apresentado na figura (1); o segundo é de diagramas que exigem certo esforço mental, pois representam esquemas ou modos de funcionamento, como pode ser observado na figura (2), e encontrado em manuais; o terceiro é de sinais abstratos que exigem o seu aprendizado, como o símbolo da cruz vermelha (figura 3) que indica medicamento ou hospital.

Figura 1 - Banana



Fonte: ARASAAC.ORG, 2020.

Figura 2 – Abrir livro



Fonte: ARASAAC.ORG, 2020.

Figura 3 – símbolo da cruz vermelha



Fonte: ARASAAC.ORG, 2020.

O uso de pictogramas é bastante comum em diversos países, sendo usados em sinalização, no trânsito, em etiquetas de roupas, manuais, mapas, sites e outros inúmeros exemplos. Contudo, sua estrutura e composição gráfica podem variar, dependendo da sua utilidade. No projeto exposto neste artigo, o uso dado aos pictogramas está na representação de pontos históricos da cidade de Porto Alegre e em pontos de interesse ao turista, assim como na tradução para texto pictórico dos textos informativos.

Pictogramas na CAA

Os pictogramas que foram desenvolvidos neste projeto fazem parte das chamadas Tecnologias Assistivas, que consistem em uma área de estudos interdisciplinar a qual desenvolvem-se estudos, serviços, produtos e pesquisas com a finalidade de promover uma maior qualidade de vida e inclusão social a pessoas com deficiência (PASSERINO, 2015). Pictogramas são imagens com função de comunicação,

sendo esta a sua base de funcionamento. Pois estes pictogramas possibilitam a comunicação das pessoas não falantes por meio de imagens.

Destaca-se que os pictogramas do mapa turístico são, na verdade, de duas famílias. Há os pictogramas especialmente desenvolvidos para a sinalização dos pontos turísticos, juntamente com pictogramas já existentes no sistema *Arasaac*, Portal Aragones de Comunicação Aumentativa e Alternativa, financiado pelo Departamento de Educação Cultura e Desporto do Governo de Aragão da Espanha. O ARASAAC conta com um banco de pictogramas com mais de 14.000 imagens criadas por Sergio Palao, sob a Licença *Creative Commons* (ARASAAC.ORG, 2020).

Pictogramas CAA no turismo

A opção de utilizar pictogramas em mapas turísticos não é nova, podendo ser encontrada em diversos outros mapas turísticos. A justificativa possível para o amplo uso de pictogramas orbita na possibilidade que o próprio pictograma possa revelar mais pistas visuais sobre o local que o turista tenta explorar de modo muito rápido e intuitivo, facilitando a sua experiência.

Também se buscou, para este trabalho, exemplos de outros mapas turísticos (figura 4 e 5) que utilizavam elementos pictográficos dos pontos de interesse ao turista, como os mapas da cidade de Santiago e da Terra do Fogo.

Figura 4 – mapa Santiago



Fonte: NEVES; CAMARGO, 2014.

Figura 5 – Mapa Terra do Fogo



Fonte: NEVES; CAMARGO, 2014.

Observa-se que apesar desses mapas trazerem pontos geográficos e arquitetônicos importantes para o turista, indicando sua localização geográfica, o grande número de informações visuais, a escala e o contraste, podem não ser o ideal para algumas pessoas com deficiência visual ou cognitiva.

Desenvolvimento dos Pictogramas

Neste projeto, buscou-se trazer pictogramas universais como também pictogramas específicos dos pontos turísticos. O motivo de utilizar os pictogramas universais, como os da figura (6), é de trazer informações de serviço sobre os pontos turísticos relevantes ao turista. Por exemplo, se naquele local há banheiros, restaurantes, se a atração é paga ou se ela é gratuita, dentre outras informações.

Figura 6 – pictogramas em preto e branco



Fonte: autoria própria, 2019.

Para o desenvolvimento dos pictogramas dos pontos turísticos, primeiro foi realizada a escolha dos pontos que seriam representados. Locais que são áreas de interesse ao turista como prédios históricos, museus, ruas históricas ou boêmias, parques, dentre outros.

Após a definição da rota turística de Porto Alegre – RS, a qual constaria no mapa, definiu-se os locais que seriam representados, por exemplo, o Cine Capitólio, o Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Parque da Redenção, dentre outros. Sendo realizado o trajeto do percurso turístico e verificado os pontos relevantes que auxiliam o turista na identificação desses pontos, assim como sua localização no mapa.

Durante a elaboração dos pictogramas, optou-se por usar menos detalhes e eliminar determinados ornamentos, focando em elementos definidores dos locais. Buscou-se, também, um olhar mais próximo da realidade dos pontos turísticos, como também representá-los em sua visão frontal.

Como um exemplo de construção, a figura 7 apresenta uma geração de alternativas dos pictogramas. A figura 7a é uma foto do Centro Cultural UFRGS, a figura 7b é a primeira alternativa, eliminada devido à sua complexidade visual e tridimensionalidade, optando-se pela figura 7c, que é um fragmento da anterior, contudo, ainda foram sendo excluídos elementos desnecessários ou muito pequenos para a visualização, focando na fachada do prédio.

Figuras 7 – Geração de alternativas



a) foto do local, b) primeira alternativa, c) simplificação final.

Fonte: foto de Claiton Dornelles, 2017; autoria própria, 2019.

A verificação dos pictogramas foi realizada pelos participantes do projeto, focando em simplicidade, contraste e representação icônica realista dos locais. Esses

pictogramas foram usados em três momentos: no primeiro, no próprio mapa da cidade para facilitar a localização; no segundo, na área de informações sobre o local; e, no terceiro, no *site*, onde há um texto informativo completo sobre os pontos turísticos reescrito em forma de Comunicação Aumentativa e Alternativa, reforçando a iconicidade do local representado.

Apresentação dos resultados

O mapa com o percurso turístico foi desenvolvido e aplicado em um folder a ser distribuído nos pontos turísticos da cidade. Devido ao acesso ao grande público, buscou-se, neste projeto, atender ao maior número de pessoas, independentemente de suas limitações, pois manteve-se o foco nos recursos de acessibilidade que promovem o uso por todos.

Observando a figura 8, vê-se a localização dos pictogramas em conjunto com seus marcadores, indicando a ordem do percurso. Outro elemento no mapa, a ser destacado, são as três linhas do percurso que indicam o nível de dificuldade presente, sendo essa determinação realizada após uma análise geográfica da região, levando-se em consideração a elevação do terreno, tamanho das calçadas, tipo de solo, presença de rampas, distância percorridas, dentre outros.

Figura 8 – mapa turístico da cidade de Porto Alegre em multi formato acessível



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Já no verso do folder, tem-se um breve texto informativo sobre os locais, além dos pictogramas universais das informações relevantes para cada local, como pode ser visto na figura a seguir.

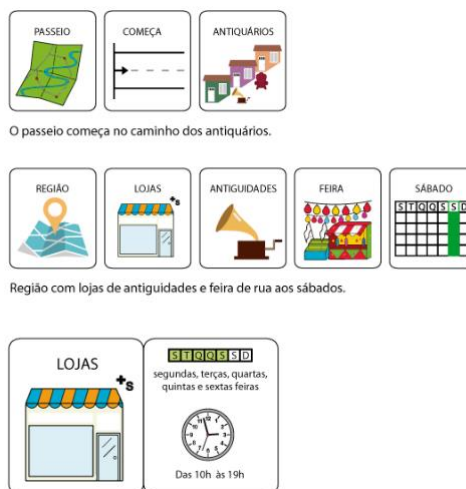
Figura 9 – verso do folder



Fonte: arquivo próprio, 2019.

As mesmas informações foram reescritas em escrita simples e com símbolos pictográficos de comunicação que podem ser acessadas de forma completa por *QRcode*, visto que no folder as informações relevantes sobre os locais estão escritas de modo resumido e pontual.

Figura 10 – Texto em CAA



Fonte: Arquivo próprio, 2019.

Com a apresentação do material desenvolvido cabe ressaltar que ao projetar novos materiais informativos, que envolvam as rotas turísticas de Porto Alegre – RS, é preciso o emprego dos mesmos pictogramas. É necessário que uma mesma palavra seja sempre simbolizada com um mesmo símbolo, facilitando assim seu entendimento, ou seja, ao sinalizar nesse folder o museu da UFRGS de determinada maneira, este deve ser sempre simbolizado assim em futuras produções acessíveis.

Considerações finais

Compreende-se que estamos vivendo uma mudança de paradigma sobre onde se encontra, realmente, a deficiência. Daí a importância que o conceito de deficiência passe a ser visto por outras perspectivas, não apenas pela perspectiva da ausência e da falta, mas pela diferença. Um mundo mais acessível é possível à medida que se reconheça e não se deixem as barreiras existirem.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do projeto de um mapa turístico da cidade de Porto Alegre em multi formato acessível, utilizando-se de CAA, deu-se compreendendo que espaços turísticos devem respeitar e valorizar as múltiplas diferenças humanas e ser de acesso a todos. Desse modo, o mapa elaborado, coletivamente, busca sinalizar onde estão os espaços acessíveis, informações essenciais de serviço, as distâncias e tempo de percurso de um local a outro. Para tanto, faz uso de linguagem simples (escrita e visual) para um melhor entendimento, além do uso de pictogramas para pessoas que possam ter dificuldades no entendimento do português escrito.

Como possibilidade para sequência do projeto, e, também, para suprir a carência surgida na pesquisa até o momento, tem-se a necessidade de verificação do material com um número maior de pessoas, uma vez que ao longo do desenvolvimento do projeto não se teve a participação de usuários de CAA, apenas especialista no tema. Assim, destaca-se a importância de teste dos parâmetros empregados de acordo com a necessidade dos usuários, para assim, realizar melhorias ou alterações, em trabalhos futuros. Ressalta-se que a inclusão envolve, portanto, muitos atores, não apenas o

indivíduo com deficiência, mas profissionais que trabalham para que os direitos de todos sejam garantidos com igualdade, segurança e respeito.

Referências

ANGELUCHI, C. B. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. Florianópolis: 37º Reunião Nacional ANPEd, 2015. p.1-20.

ARAUJO, L. A. D.; MAIA, M. A Cidade, o Dever Constitucional de Inclusão Social e a Acessibilidade. **Revista de direito da cidade**, 2016. Rio de Janeiro, v.8, n.1.

BERSH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf acesso em: 28/07/2020.

BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Perspectiva histórica do Scala. In: **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do SCALA** [recurso eletrônico]. Líliliana Maria Passerino, Maria Rosangela Bez (Org.). Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

BEZERRA JR, B.; ZORZANELLI, R.; COSTA, J.F. **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. Rafaela Zorzanelli, Benilton Bezerra Jr, Jurandir Freire Costa (orgs.) Rio de Janeiro: Garamond LTDA, 2014. p.9-35.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência**. Decreto nº 6.949 de 2009.

BRASIL. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Ministério da educação, Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/comunicacao.pdf> acesso em: 28/07/2020.

BORDA, G. Z.; DUARTE, D. C.; MOURA, D. G.; SPEZIA, D. S. Turismo acessível no Brasil: um estudo exploratório sobre as políticas públicas e o processo de inclusão das pessoas com deficiência. **Rev. Brasileira de pesquisa em turismo.**, São Paulo, V. 9, n. 3, p. 537- 553, 2019.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 379-386, Dec. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: < <https://brasil.un.org/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

FLEURY, M.T.L.; WERLANG, S. R.C.. **Pesquisa aplicada**: conceitos e abordagens. São Paulo: GV pesquisa, 2016-2017.

FRUTIGER, A. **Sinais e símbolos**: Desenho, projeto e significado. 2.e.d., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORO, G. H. **Pictograma e pictografia: objeto, representação e conceito.** Tese (Doutorado), UTFPR, Curitiba, 2016.

NEVES, N; CAMARGO, N; **Mapas.** disponível em & It; <https://www.mundodosmapas.art.br/>> acessado em 05 de novembro de 2020.

PALAO, S.; ARASAAC; **Pictogramas.** disponível em: <http://catedu.es/arasaac/>; Licença: CC (BY-NC-SA), acessado em 7 de janeiro de 2020.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M.R.. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, Liliansa Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala.** Passo Fundo: UFP editora, 2015.

PASSERINO, L. M. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, C.R (org). **Escolarização e deficiência,** 2015.

RODRIGUES, G. F. **“E SE OS OUTROS PUDESSEM ME ENTENDER?”** os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais. 2011. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

SILVA, A.D.C; FINATTO, M.J.B. **Orientações básicas para a simplificação de um texto.** Material em slides. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: [hdp://www.ufrgs.br/textecc/ guia Acessibilidade TT.](http://www.ufrgs.br/textecc/guia_Acessibilidade_TT) Acesso em: 28/07/2020.

THIOLLENT, M.. **Metodologia de Pesquisa-ação.** São Paulo: Saraiva, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes editora LTDA: São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Livraria Martins Fontes editora LTDA: São Paulo, 1993.

Data do envio: 27/08/2020

Data do aceite: 15/12/2020.

EM NOME DO OUTRO: REFLEXÕES SOBRE AS IDEIAS DE SKLIAR

ON BEHALF OF THE OTHER: REFLECTIONS ABOUT SKLIAR'S IDEAS

Simone Guerra Maia⁵⁹

Resumo

Há tempos, Carlos Skliar vem se dedicando às questões da inclusão, da alteridade, da mesmidade, do outro, principalmente sobre os aspectos socioantropológicos e histórico-cultural. Neste artigo, pretende-se, em uma pesquisa bibliográfica, discutir as ideias do autor, em uma abordagem qualitativa. Não pretendemos, aqui, esgotar o assunto, pois acreditamos que este estudo seja um convite àqueles que, de alguma forma, sintam-se afetados pela inclusão.

Palavras-chave: Carlos Skliar. Outro. Inclusão.

Abstract

For a long time, Carlos Skliar has been dedicating himself to the matters of inclusion, otherness, sameness, specially about the socio-anthropological and historical-cultural aspects. In this article, it is intended, in a bibliographic research, discuss the author's ideas, in a qualitative approach. We do not intend here to deplet the subject, since we believe this study to be an invitation to those who, somehow, feel affected by inclusion.

Keywords: Carlos Skliar. Other. Inclusion.

⁵⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; Diretora Escolar; professora_simoneguerra@yahoo.com.br; 0000-0002-7858-1226

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as ideias de Carlos Skliar sob o ponto de vista dos paradigmas da inclusão, traçando uma análise sobre seus pensamentos entre o binômio inclusão/exclusão; identidade e diferenças, priorizando o discurso e as práticas em torno dos “outros”, das alteridades e da escuta. É necessário, neste momento, conhecermos um pouco mais sobre esse autor, que fornece a base para toda a construção deste artigo.

Carlos Bernardo Skliar é argentino, nascido em 1960, possui graduação e especialização em Fonoaudiologia, tem doutorado em Ciências Humanas e pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador independente do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica da Argentina e professor pesquisador da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) na Argentina.

Skliar é um grande pesquisador da área da Educação Especial, principalmente a surdez, sua visão parte de um conceito sócio antropológico e histórico-cultural. Ele se debruçou sobre o ato educativo na Educação Inclusiva.

No que diz respeito aos aspectos socioantropológicos, Skliar ressalta o conceito de normalidade e deficiência sob o ponto de vista dos fenômenos socialmente construídos, partindo das ideias de Foucault que, em seus estudos, defendia uma ética que resguardasse e respeitasse as diferenças em lugar de apenas suprimi-las em defesa de um modelo universal (MARQUES et al., 2009). Skliar se distancia de um modelo clínico-terapêutico e, embora seja fonoaudiólogo de formação, ancora-se também nas abordagens histórico-culturais, inquietando-se para uma possibilidade de acesso real aos deficientes, que são privados culturalmente. Essa possibilidade é firmada em uma relação de escuta e de pequenos gestos que, para o autor, seria o início de uma verdadeira inclusão.

Assim, a presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir dos livros e artigos citados no *Currículo Lattes* de Carlos Bernardo Skliar, além de entrevistas e vídeos.

Discutiremos, neste estudo, em maior proporção, a questão do “outro”, de quem é esse outro e “com” esse outro, cuja premissa é a de relacionar-se com seus outros. Nas palavras de Skliar (2015):

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc. (SKLIAR, 2015, p. 27).

Devemos começar a “fazer” inclusão em pequenos gestos e por meio do que Skliar (2015) chama de “gestualidade mínima, sem estridências”, em que seremos capazes de pensar no outro sem tentar colocá-lo em uma mesmidade que corrobora para alteridades, sem querer falar pelo outro, sem dar ouvido a sua voz, a sua fala. Buscamos, em nossas discussões, encontrar professores e professoras dispostos a praticar uma escuta pedagógica para o diálogo.

Discorreremos, a seguir, sobre que “outro” é esse que nos é apresentado, ocultado pela deficiência, que o rotula, que o destaca e o põe em evidência perante os outros, em um movimento quase maléfico de fazê-lo se enquadrar como os demais. De quem estamos falando? Quem é esse outro?

Que “outro” é esse?

Entre 40 crianças, há aquele que ninguém vê, aquele lá atrás da sala, que se joga no chão, que rola entre as carteiras da sala de aula, no recreio ninguém chega perto, afinal, ele “baba” muito, “rouba” todos os biscoitos, fica pulando e batendo palmas do nada, aquele que não entende ninguém e que parece não prestar atenção na professora. Ei! Quem é você?

Por que não entendemos quem é esse menino ou menina que nos é diferente, que nem nos olha, mas sabe que alguém está ao seu lado? Esse outro que enxergamos diferente de nós mesmos, porque não conseguimos fazer com que ele se comporte como os outros 39 (trinta e nove), que se sentam e leem suas lições sem questionar,

parecendo entender tudo o que a professora diz? Esse, sem dúvida, é o outro estranho, que utilizamos para incluir de uma maneira cruel e fingida de preocupar-nos com ele, a ponto que ele fique “igual” aos outros 39 (trinta e nove) na sala.

Essa cena nos parece perturbadora, acontece quase todos os dias, em vários espaços escolares, é o que nos faz refletir e o que preferimos fingir que não vemos, do que nos encorajamos de força para enxergarmos esse outro.

Segundo Skliar (2003, p. 39), “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”. Esse indivíduo é sempre visto como um problema, pois, na verdade, não o vemos, estamos mais focados em normalizar tudo e todos que nos esquecemos de contemplar a completude do outro, suas possibilidades e suas identidades.

Comumente, utilizamos, nas escolas, as ideias de um grupo homogêneo, que sempre é controlado por seus professores, vigiados, obedientes, treinados e aperfeiçoados, como Foucault (1990) nos diz, docilizamos esse corpo, sempre na mesmice da escola, essa escola proíbe a diferença e proíbe o outro diferente.

A inclusão que temos hoje é uma inclusão que mascara as diferenças, que nos faz tolerar o outro, sem sequer sabermos quem é esse outro que nos é apresentado diariamente, parece que só importa que ele aprenda e se comporte como os demais, como Skliar (2006, p. 26) propõe, estamos a “construir uma metástase e não uma metamorfose educativa”.

Não escutamos esse outro, suas vontades, seus desejos, seus sonhos, simplesmente o enquadramos em uma sala de aula e o observamos. Esperamos sua resposta, sem lhe dar direito de se pensar e se conectar com sua aprendizagem, então:

Existe uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente articulador ativo. O outro é citado, mencionado, iluminado, incorporado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas ele nunca menciona, ele nunca pode interferir com as imagens e jogos de contraimagem estabelecidos a priori (SKLIAR, 2002, p. 91).

Contudo, é sabido que compartilhar experiências é crucial no desenvolvimento da aprendizagem, as trocas em grupo contribuem para um aprendizado rico e

significativo; todavia, se o indivíduo não for percebido nesse papel por seus pares e/ou por seus professores, ele será apenas um objeto na sala, uma coisa, algo inanimado que não estabelece trocas, e portanto, não desenvolve saberes.

Por essa razão, é necessário haver propostas de práticas pedagógicas que consigam entender e atender aos alunos, prestando atenção na singularidade de cada ser, para, desse modo, sairmos da normalidade e da mesmice dos espaços escolares para a construção das identidades.

Eu, como qualquer outro, sou fragmentos. A academia tenta fazer de nós um sujeito só. E a educação também tenta fazer-nos um sujeito uniforme, coerente, consciente... acho que somos puros fragmentos. Muitos fragmentos. E o melhor que podemos fazer na vida é manter esses fragmentos sem poluição, sem contaminação, mantê-los vivos. Nunca matar um fragmento em nome de um, ou por outro, fragmento que seja mais interessante ou mais importante (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 313).

Assim, a educação deverá perceber esse outro em suas particularidades e, ainda, permitir que cada um se faça presente, ativo e contribuinte. Em uma postura de pertencimento àquele lugar, pois, alguém o notou e o fez notável e, assim, se afirmou como pessoa, como alguém que é importante e que pode contribuir para as relações de trocas e de aprendizagens.

Elevando a discussão desse outro que chega à escola, em nossa sala de aula, e por quem temos uma obsessão, que acaba diferenciando e marcando o indivíduo como se ele estivesse errado em ser ou ter um transtorno e/ou uma deficiência. Nesse sentido, contribuimos para que a “igualdade” acabe imprimindo, nesse aluno, mais marcas de desigualdades, transformando-o em um outro específico, marcado, e nossa obsessão é transformá-lo em alguém ou algo, como se pudéssemos fabricar um novo outro.

Na prática, será exemplificada a tentativa de transformar o outro, como: anos atrás impúnhamos aos surdos a oralidade e negávamos o aprendizado em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e, quando assim o fazíamos, obrigávamos o surdo a ser (falar) como todos os outros da classe e ignorávamos sua própria identidade.

A busca permanente do eufemismo para determinar a alteridade cria formas cruéis de determinarmos e olharmos para o outro, construindo um ser invisível que habita a sala com os demais, assim “visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear” (SKLIAR, 2003, p. 71).

Assim, quando, simplesmente, não vemos o outro ou ignoramos sua presença, o tornamos coisa, um ser coisificado, transferimos para ele toda nossa arrogância, nossos achismos e nossas classificações. Por isso, a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. “O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo includente para a alteridade” (SKLIAR, 2003, p.71).

As questões colocadas anteriormente são discursos de uma educação colonial, marcada pela fixação de modelos de representações, de uma ordem imutável e que garante repetições. As estratégias coloniais permanecem com a obsessão pelo outro, designando a ele a relação de alteridade, produzindo discursos sem debates, sem diálogos, em um monólogo, que divulga suas próprias ideias e que se tem nesse outro e que nada mais produz, a não ser distanciamentos e exclusões.

Nesse sentido, o “politicamente correto”, em que o mundo globalizado se constitui, afasta e produz maiores exclusões quando o termo “deficiente” não pode ser utilizado, como se quiséssemos expulsar o “ruim” das pessoas pela forma que a nomeamos, então já utilizamos nomenclaturas como: deficientes, portadores de necessidades educativas especiais, sujeitos com necessidades, diferentes, entre outras. Refletindo e reproduzindo um eufemismo pedagógico:

Porque senão o outro fica sendo a imagem de um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos (SKLIAR, 2003, p. 75).

Apenas nos importamos em nomeá-lo, em ossificá-lo, mas esquecemo-nos de penetrar no outro com um olhar, com suas limitações, seria esse apenas um objeto, uma imagem, um fetiche?

Então já não importa o outro da indolência, o outro da violência, o outro dependente das drogas, o outro da deficiência, o outro da infância, o outro da língua, o outro da aprendizagem, o outro inominável, o outro irreduzível. Aquilo que interessa é sua medição, o outro estatizado e o eterno à eugenia dos corpos, das almas e das mentes (SKLIAR, 2003, p. 75).

Há várias legislações que, praticamente, obrigam que esse outro entre nas escolas regulares, porém nenhuma traz, claramente, como poderão se efetivar as práticas pedagógicas de inclusão. Então, ficamos à espera daqueles que, no dia a dia, estarão com eles buscando suas identidades, relacionando o outro com os outros, não procurando tolerar, normalizar, robotizar, mas buscar uma aprendizagem por meio da escuta, da sensibilidade, do relacionamento, do afetivo. Skliar tem razão, precisamos de mudanças em educação, ou seja, é necessário haver um sistema de educação para a inclusão.

3 Um professor que escuta

O que a deficiência tem a nos dizer? Porque será que silenciemos o outro para que possamos falar por eles? Quem, de fato, pode falar pelo outro? Ninguém! É impressionante como ainda não aprendemos a lidar e considerar o outro através de sua alteridade, por que ainda recorremos a uma inclusão excludente?

Se pudéssemos observar a sala de aula de vários lugares, perceberíamos a dificuldade de qualquer professor ao receber um aluno com deficiência em sua sala, seja qual deficiência for. O professor, desde o mais experiente ao mais novato, sentirá que não está “preparado”, e não sabe o que fazer.

Não há, neste estudo, uma intenção de fazer uma “receita de bolo”, não há um modo de preparo a seguir para práticas pedagógicas inclusivas, isto, devido à diversidade e individualidade presentes no outro que chega. Portanto, faz-se necessário que o professor desenvolva uma “escuta pedagógica”, que volte seu olhar a esse outro, que desenvolva uma sensibilidade única, quase que imperceptível, neutra, sem (pre) conceitos, límpida e persistente.

Skliar (2006, p. 32) afirma que “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades”. Nesse sentido, não há técnicas inovadoras, saberes extraordinários a serem aprendidos para que o professor faça a inclusão acontecer, há apenas o professor e sua escuta. Entender e ouvir o outro constituem um grande passo a caminho da inclusão:

É, pois, na tensão entre o passado, presente e o futuro/presente, ou seja, entre os anseios por teorias totalizadoras/unificadoras, de um lado, e da busca de novos paradigmas que possam dar conta das singularidades e de suas contradições, de outro, que têm emergido as discussões sobre as diferenças e as igualdades (SKLIAR, s. d., p. 2).

Assim, podemos nos valer dos pensamentos de Foucault (1999), quando afirma que é necessário fazer reaparecer as vozes, as narrativas e os saberes desqualificados daqueles que foram excluídos a fim de liberá-los.

Skliar (2003) ainda critica os espaços acadêmicos e, compactuamos com seus pensamentos, quando nos faz refletir que na formação do professor há mais convencimento do que conversação. O autor encoraja os professores para o trabalho a partir da conversa/diálogo, por que incluir depende muito do que planejamos a partir das escutas.

Skliar (2003) pensa em ensinar como oferecer; assim, nesse sentido, ofereceríamos signos – como necessidade de tempo maior nas execuções das tarefas, temos de ter em mente que não há como controlar o tempo e nem tampouco o jeito do outro. Lembremo-nos do aluno do início, sua necessidade de rolar pela sala pode ser sua autorregulação, no caso de um aluno autista, e isso talvez seja necessário para o seu aprendizado; então, porque não ofertar a ele esse tempo? Esse gesto ético de conversar e conhecer esse aluno pode proporcionar-lhe um efetivo aprendizado e uma inclusão de fato. Dessa forma:

Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é, escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro (SKLIAR, 2012, p. 324).

Porém, nossa formação nos treinou e nos treina para agir e falar, sem antes, ouvir o outro, o que ele traz, o que diz, assim não somos formados para a escuta.

Skliar (2003) esclarece que pequenos gestos são mais necessários e muito mais marcantes no processo de ensino-aprendizagem do que grandes manifestações. Nesse sentido, aquele professor que me ouviu, que me tocou, me deu suporte, terá muito mais envolvimento com o outro e assim poderá surtir resultados maiores e mais produtivos, visto que esses são os professores que produzem marcas significativas na aprendizagem do outro.

Não sei se a ideia dos gestos mínimos está precisando de uma teoria. Ainda não sei, por isso não posso falar nunca muito mais do que já falo sobre os gestos mínimos... Penso, todo o tempo, na vida mesmo, penso que o único lugar onde pensar esses gestos mínimos é na vida, na experiência da vida. Fico pensando: será necessária uma teoria sobre os gestos mínimos? Ou essa apelação de pensar na vida já é suficiente? Sempre pensei que poderíamos retratar muitos gestos mínimos e ...conversar sobre eles! (SKLIAR, 2012, p. 325).

Portanto, não precisamos de grandes movimentos, não são apenas os grandes pensadores, os grandes escritores que podem produzir marcas pedagógicas, qualquer professor pode tornar-se grande nesse processo de ensino-aprendizagem, quando empresta seus ouvidos a essa escuta.

O outro no contexto escolar

A escola como uma importante instituição, que promove relações sociais, em um primeiro momento, tem feito um papel cada vez mais de reproduções de significações no sentido de tornar a sociedade cada vez mais dentro de padrões de uniformidades. Seu histórico foi sempre de exclusão e de abandono.

Várias reformas educacionais já se passaram, leis já foram criadas para garantir direitos; todavia, a questão do outro diferente no espaço escolar continua caminhando para uma dicotomia entre reflexões e práticas dessas políticas educacionais dos últimos tempos.

Colocar todas as crianças na escola tornou-se uma meta governamental nos últimos anos, e acreditamos que essa política é muito importante; no entanto, na prática, não se embasa uma educação para todos, no sentido de uma educação plena, significativa, com equidades, com justiça, em que todos sejam, de fato, atendidos em suas necessidades reais.

Ouvimos, cada vez mais, um discurso de que é necessário aceitar o outro, incluir o outro diferente, porém, em que medida temos criado movimentos reais para a inclusão desse outro nos espaços escolares, para que a autonomia, a identidade, a individualidade desse outro seja assegurada, de fato, em que currículos escolares sejam pensados, na unidade desse outro que ocupa a escola e não para a mesmidade e a normalidade.

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

O egoísmo das pessoas, na verdade, tornou todos iguais pela mesmidade e normalidade, chegou o momento de vivermos uma nova experiência educativa que está além das leis, dos decretos, das nomenclaturas. Passou do momento de enxergarmos o outro com base no eu, centralizado no eu e como assevera Skliar (2003) a hospitalidade da escola, assim “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (p.30).

As práticas escolares, geralmente, partem da ideia de alunos hipotéticos em uma generalização de todos, apresentando, assim, uma pedagogia em um contexto mais geral para todos. De modo geral, estão todos engessados em um currículo escolar, pretendendo que todos “aprendam”, não se importando muito como ocorrerá o processo ensino-aprendizagem, “o currículo ensina o quanto somos diferentes da alteridade e se esforça por encontrar algumas semelhanças grotescas” (SKLIAR, 2000, p. 25), assim, podemos dizer que parece politicamente correto ter um aluno incluído em

classe, porém, parece que a tentativa é transformar o outro em um outro específico, dentro de um padrão de normalidade.

Sendo assim, dentro dessa normalidade, dificilmente, esse outro é visto, percebido como indivíduo. Nessa perspectiva, o outro não desenvolve suas subjetividades; por isso, é preciso pensar em uma proposta pedagógica que atenda às singularidades do outro:

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc (SKLIAR, 1999, p. 19).

Por conseguinte, esse olhar é o que exclui mais do que aquele que nem entra na escola, pois colocamos esse outro no espaço escolar e, ignorando sua presença ou tentando uma homogeneidade da turma, focamos em uma inclusão que exclui.

Skliar (1999) acredita em uma educação que seja criativa, que permita criar, que oriente para sair da mesmidade e que não construa essa mesmidade no outro. Pensando assim, a escola deveria sim ser o espaço das diferenças, pelas diferenças de pensarmos, agirmos e falarmos. Vale lembrar que as trocas no ambiente escolar são ricas em experiências do próprio ser, caracterizando suas subjetividades. Desse modo, não só os alunos, como também os professores aprenderão por meio das diferenças e trocas.

Nesse sentido, enfatizamos que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 2º, dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula a TODOS os alunos; portanto, a escola deve se organizar para atender a TODOS independente de sua diferença, necessidade ou deficiência (BRASIL, 1996).

Desse modo, os desafios são enormes na medida em que a escola necessita assegurar e garantir a matrícula e a permanência de todos, mesmo que seja da forma como Skliar (2003) pensa “politicamente correto”, com práticas homogêneas que não contemplam a individualidade. Assim, torna-se necessário rever legislações que tratem

de inclusão, mas que ainda permitem brechas segregadoras, a fim de que haja grandes mudanças na educação quanto à inclusão escolar.

Então, questionamos: de qual escola é esta que estamos falando? Qual tipo de escola é aquela que, de fato, promove a inclusão? Neste texto, não estamos tratando de apenas inserir esse outro na turma, não estamos apenas falando do “estar junto” dentro da sala, mas estamos acreditando na possibilidade de haver uma inclusão séria e verdadeira. Assim:

De fato, em muitas escolas, de muitos países, a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados. Do ponto de vista ético apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, disposição política favorável à mudança. Falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro (SKLIAR, 2015, p. 25).

Skliar (2015) aponta três tipos de portas para a inclusão: “de portas abertas”, “de portas giratórias” e “de portas com detectores de metais”. As “portas abertas” referem-se às instituições que já abriam suas portas a todos, aquela que deixa o sujeito entrar simplesmente. As “portas giratórias” fazem alusão a uma escola que permite a entrada do aluno, mas, ao mesmo tempo, não trabalha com esse aluno; por conseguinte, ao mesmo tempo em que inclui, exclui. E as “portas detectores de metais” seriam as escolas que, para permitirem a entrada do aluno, antes, necessitam de “diagnósticos”, ou seja, solicitam laudos para que esse aluno adentre as portas da escola.

O exemplo emblemático é, a meu entender, o dos corpos: insistimos nas escolas com ideais que tentam fugir à pretensão de um corpo normal, de uma aprendizagem normal, de um comportamento normal, mas esse mundo instala ao mesmo tempo a violência, a violação, a anorexia como modos de relação; enfim, uma noção de beleza e de normalidade que põe a perder toda a potência das diferenças do humano (SKLIAR, 2019, p. 34).

Assim, percebemos que os “diferentes” parecem sempre enfrentar dificuldades para a entrada e a permanência na escola; por isso, é urgentemente e necessário

revermos nossas ações inclusivas, em uma perspectiva de relação, na qual o outro seja visto, percebido, ouvido, sentido, em um constante diálogo e em uma permanente relação democrática de amor, de escuta e de sensibilidade.

Considerações finais

Skliar (2003), em seus estudos, mostra a relevância de se pensar em uma educação para inclusão que não trabalhe com a mesmidade das escolas, que não pense no outro apenas como hóspede, nas palavras do autor “a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo includente para a alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 71). Assim, perceber o outro como aquele que pensa, que percebe o mundo a sua volta, que não necessita que falem por ele, para que esse outro não seja apenas a imagem de outro alguém.

Importante ressaltar que não pretendemos, neste artigo, esgotar a discussão a respeito da inclusão e, principalmente, dos pensamentos do outro, haja vista acreditarmos que quanto mais discutirmos sobre o assunto, mais propagamos e contribuímos para que haja inclusão de verdade, para que o outro possa desabrochar nas e em suas diferenças.

Acreditamos em uma educação que caminha para inclusão, com lutas e também com conquistas e que devemos e podemos contribuir para a construção real da inclusão, que esse outro não seja mais fabricado no disciplinamento social, que não seja apenas corpo da docilidade, esculpido na normalidade, construindo identidades que caminhe para alteridades.

A afirmação de Skliar (2015, p. 17) “não compete a mim, e nem tampouco sou partidário de que devo dizer o que a inclusão deveria ser e reafirmo isso agora, pois esta é a principal conclusão a qual se chega” é de grande relevância para todos que se debruçam sobre a inclusão. Esse tema é muito amplo, portanto, não cabe, nesta discussão, esgotá-lo, até mesmo porque acreditamos que não é um assunto que se encerrará com tanta facilidade. Acreditamos, contudo, que, para incluir o outro,

devemos pensar, repensar, pensar novamente, não bastando apenas “forçar” para que todos estejam juntos em uma sala de aula ou determinar práticas ainda mais segregadoras.

É necessário conscientizar que a “educação inclusiva” tem a ver com a ideia de justiça, justo de projeto contínuo que se inicia na educação infantil e vai até a faculdade, inclusão tem a ver com direitos de ser e estar, de falar, pensar, sentir, agir e expressar. Compreender que esse direito é do outro é de suma importância para o trabalho da inclusão, o direito é propriedade de cada um, de um outro que, eticamente, deve ser considerado como anterior a nós mesmos. Para finalizar, apresentamos as seguintes reflexões de Skliar (2015):

Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do ‘estar juntos’ como a questão educacional essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem ‘dele’ não entra nos cânones da ‘aprendizagem’? O que lhe acontece? O que tem a família dele?... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós? (SKLIAR, 2015, p. 27).

Neste artigo, defendemos que incluir perpassa a ideia de “estar junto” na mesma sala, seria, na verdade, um permitir afetar e afetar-se pelo outro, esse “outro” estranho, deficiente, excluído, que pode ser eu ou ser você.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. **Os nomes dos outros**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.

SAMPAIO, Carmem Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: outra conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, v. 13, n. 30 p. 311-325, set./dez. 2012.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C (Org). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-20.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, s/d. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar, Rio de Janeiro**, v. 1, n. 1, p. 13- 28, fev./maio, 2015.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Alteridades e pedagogias. Ou ... e se o outro não estava? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria. **Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re) pensar a educação**. Disponível em: <http://twwww.lite.fe.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

Data de envio: 14/07/2020

Data de aceite: 27/11/2020.

CAMINHOS LEGISLATIVOS E EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PERCORRIDOS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

LEGISLATIVE AND EDUCATIONAL PATHWAYS INCLUDED BY PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu⁶⁰

Resumo

Historicamente as pessoas com deficiência ou que fossem consideradas fora do padrão de normalidade eram marginalizadas e excluídas socialmente. Mediante a esse contexto, considerou-se realizar uma pesquisa que abarcasse um breve relato sobre a (in)visibilidade desses sujeitos e a exposição dos principais documentos que regem a educação especial no Brasil. Para tanto, utilizou-se de revisão bibliográfica de documentos com a temática de educação especial e inclusiva. Verificamos que ocorreram avanços no que tange à educação especial no Brasil, tais como a matrícula em sala de aula regular e o acesso ao atendimento educacional especializado. Contudo, há de se reconhecer que ainda não possuímos uma escola inclusiva de fato no Brasil. Embora estejamos a caminho dela e tenhamos leis, normas e documentos que garantam o acesso e a permanência desses alunos nesses espaços, ainda existem inúmeras barreiras a serem superadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão educacional. Legislação. Pessoa com deficiência.

Abstract

Historically, people with disabilities or who were considered to be out of the normal range were marginalized and socially excluded. In this context, it was considered to carry out a research that covered a brief report on the (in) visibility of these subjects and the exposure of the main documents that govern special education in Brazil. For that, we used a bibliographic review of documents with the theme of special and inclusive education. We found that advances have been made in relation to special education in Brazil, such as enrollment in a regular classroom and access to specialized educational assistance. However, it must be recognized that we do not yet have a de facto inclusive school in Brazil. Although we are on the way to it and have laws, rules and documents that guarantee the access and permanence of these students in these spaces, there are still numerous barriers to be overcome.

Keywords: Special education. Educational inclusion. Legislation. Disabled person.

⁶⁰ Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). E-mail: tatyolivabreu@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7198-7936>.

Introdução

As reflexões e diálogos que são tecidos ao longo deste trabalho são fruto da trajetória acadêmica que venho percorrendo até o momento, como estudante das disciplinas de educação especial (obrigatória/ optativa); a realização de monitoria (na disciplina de educação especial desde 2019), no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP- UERJ); a atuação como voluntária em projetos de extensão, cujas temáticas são: autismo (*Os efeitos da Terapia Assistida por Cães no Desenvolvimento Global de Crianças com Transtorno do Espectro Autista* - FFP/UERJ) e surdez (*Ensino de surdo sob a perspectiva bilíngue* - UFF); pela participação em um grupo de pesquisa sobre cães e autismo (*Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Intervenções Assistidas por Cães* - GEPAC/ UERJ). Tais encontros contribuíram para as concepções de educação especial e inclusiva que possuo hoje.

O caminho metodológico realizado tem como base a revisão bibliográfica da legislação no campo, artigos e livros com a temática de educação especial e inclusiva.

O trabalho em questão está estruturado em um breve relato sobre a (in)visibilidade das pessoas com deficiência ao longo da história, a trajetória brasileira da inclusão escolar das pessoas com deficiência e considerações finais.

Quanto aos diálogos e reflexões, os seguintes autores foram usados como embasamento: (i) Cabral (2020), Matozzoto (2000, 2008 e 2011), Silva (2012) e Menezes (2015) que tratam das questões relacionadas ao papel histórico e social de pessoas com deficiências; (ii) Ortega (2009) e Rios (2017) que contribuíram sobre as questões relativas ao empoderamento e autoadvocacia desses sujeitos; (iii) Mantoan (2003) que enfoca mais diretamente as questões relacionadas à inclusão escolar; (iv) Moraes (2017) que expõe as reflexões sobre Plano Nacional de Educação com recorte para educação especial e (v) Silva (2012) que enfoca os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência.

Os documentos referenciais da educação especial utilizados foram: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o

Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) e do Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2013).

As leis que embasaram a realização dos estudos relativos à legislação da educação especial foram as de números: 4.024/61, 7.853/89, 8.069/90, 9.394/96, 10.436/02, 12.764/12, 13.005/14, 13.146/15; os Decretos de números: 3.298/99 e nº 5.626/05; além das Resoluções de números: 4/09 e 4/10.

Breve relato sobre a (in)visibilidade das pessoas com deficiência ao longo da história

A antonímia da diferença não é a igualdade, mas a singularidade constituída pelas identidades que, por serem múltiplas, quando se deparam umas diante às outras no âmbito de uma sociedade, demarcam as suas diferenças (CABRAL, 2018, p. 11).

Ao longo da história as pessoas com deficiência, ou que fossem consideradas fora do padrão de normalidade, eram afastadas e excluídas do convívio social, enfrentando os mais variados tipos de violência.

Segundo pesquisadores e estudiosos, existem poucos registros históricos sobre a deficiência na antiguidade. No entanto, os poucos registros que existem, relatam que as pessoas com deficiências recebiam tratamentos desumanos e viviam excluídas de tal forma que, sequer, eram consideradas seres humanos (Cabral, 2020).

Na Idade Média as concepções sobre a deficiência sofreram algumas mudanças em decorrência de alguns movimentos sociais eurocêntricos da época. O contexto no qual tais concepções se desenvolveram era rural, fortemente influenciado pelo cunho religioso, tendo como principal perspectiva o cristianismo, em que se dava às pessoas com deficiência tratamentos completamente antagônicos: ora de maus-tratos, ora de supervalorização.

Cabral (2020, p. 20) salienta:

[...] a partir de meados dos séculos XIII e XIV, com a ideia de que uma pessoa com deficiência poderia ser a imagem e semelhança de Deus, as pessoas começaram a não eliminar essas pessoas, como na antiguidade, e passaram a super protegê-las, contribuindo com a construção de uma visão caritativa e assistencialista.

No entanto, também existia no cristianismo da época, a vertente de que a pessoa teria deficiência devido a algum castigo divino, relacionando tais indivíduos com algo maligno e tendo como consequência os maus-tratos.

No período renascentista a deficiência passa a ser associada à patologia, passando as pessoas com deficiência a terem tratamento assistido por médicos. A partir desse período e por meio do aprofundamento dos estudos desses especialistas, assim como também dos profissionais da educação, começaram a se desenvolver pensamentos sobre a educação desses sujeitos. Os principais precursores da educação especial deste período, segundo Cabral (2020, p:21), foram: “[...] Philippe Pinel (1745-1826), Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), Édouard Séguin (1812–1880) e Maria Montessori (1870-1952)”.

Em 1789 com a Revolução Francesa surgiram alguns movimentos que também tinham como integrantes pessoas com deficiências que reivindicaram e conseguiram, aos poucos, acesso à educação mesmo que em escolas ou instituições especiais (CABRAL, 2020).

As duas grandes guerras mundiais ocorridas no século XX ocasionaram a alguns dos soldados sobreviventes a mutilação de seus corpos e como consequência, surgiram discursos sobre a igualdade e desigualdade, resultando em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir deste período surgiram diversos documentos que objetivavam a proteção e a dignidade das pessoas com deficiências (SILVA, 2012).

Matozzoto (2011) relata que a partir de 1980 a inclusão tem se consagrado no mundo ocidental através dos movimentos sociais e políticos. Um dos lemas mais conhecidos e adotados pelos militantes do movimento em prol dos deficientes desde 1970 era: “nada sobre nós, sem nós”- que sintetiza as principais questões reivindicadas por esses militantes. Rios (2017, p. 215) destaca:

Reivindicam-se não apenas direitos e benefícios no âmbito social, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros [...].

Ortega (2009, p. 68) destaca ainda que “[...]basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente [...]”

Para os pesquisadores desses movimentos a afirmação de identidade desses indivíduos se constitui como sendo “[...]um compromisso coletivo e político de protesto contra as barreiras sociais incapacitantes encaradas pelos indivíduos com algum tipo de lesão, como de uma transformação da identidade pessoal vivenciada com orgulho [...]” (ORTEGA, 2009, p. 69).

Sasaki (2003) aponta que os cuidados com a linguagem também se fazem necessários para construção de uma sociedade inclusiva, para tanto é importante ressaltar a mudança quanto a nomenclatura para fazer referência às pessoas com deficiência. Como exemplo de alguns dos termos que já foram usados temos: inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais. Atualmente o termo usado é: pessoa com deficiência (SASSAKI, 2014).

O termo pessoa com deficiência usado na contemporaneidade marca a passagem da visão da deficiência como algo patológico de cunho assistencialista, ficando assim claro que a deficiência não está no indivíduo, mas na relação entre o mesmo com o meio em que vive, nos casos em que esse meio não ofereça suporte para o pleno desenvolvimento e participação em sociedade desses sujeitos, este ambiente torna-se deficiente.

Trajatória brasileira da inclusão escolar das pessoas com deficiência

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.” (Paulo Freire)

No Brasil as duas primeiras escolas voltadas para o ensino de educandos com necessidades especiais surgiram ainda no período imperial. A primeira, em 1854, cujo nome era Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), tinha como objetivo o ensino de meninos cegos e exerce, até os dias atuais, a

escolarização de pessoas com deficiência visual. Já a segunda escola foi criada em 1857 e recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

Na sequência, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, cujo objetivo inicial era o atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1945 a instituição passa a realizar também o atendimento de pessoas superdotadas⁶¹ por Helena Antipoff.⁶²

As instituições voltadas para o ensino de pessoas com deficiências no âmbito nacional começaram a surgir após a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶³, fundadas pelos movimentos de pessoas com deficiências, pais e familiares. Como exemplo podemos citar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954.

Dentre os documentos oficiais nacionais temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024, de 1961) que em seus artigos 88 e 89 cita a educação de excepcionais (termo usado na época para definir as pessoas com deficiência), reafirmando o direito à educação desses indivíduos.

A Constituição Federal de 1988, foi um dos grandes marcos no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência. Em seu artigo 205 garante a todos o direito à educação, sendo a oferta dever do Estado e da família, com o objetivo do pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso III do artigo 208 da CF/88 garante o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Ademais, no inciso II do artigo 27 garante a:

[...]criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental,

⁶¹ “[...]Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. [...]” (BRASIL, 2008, s/p).

⁶² Psicóloga e educadora russa, pioneira da educação especial no Brasil.

⁶³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo 26, fala sobre o direito à educação para todos, devendo ser gratuita e o ensino fundamental obrigatório, a partir deste documento surgiram diversos outros.

bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

A Lei Federal n.º 7.853 de 1989 em seu artigo 2º assegura às “pessoas portadoras de deficiências” o direito à educação, à saúde, dentre outros. No tocante a educação, a referida lei estabelece:

[...] I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino [...](BRASIL, 1989).

Os anos 90 foram marcados por eventos mundiais com as temáticas da *educação para todos* e da *educação especial*. Destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, que ocorreu em Salamanca na Espanha. Em ambas as conferências o Brasil é signatário. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que diz que todos têm direito à educação e que as necessidades básicas de aprendizagem devem ser supridas. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), aprovou a Declaração de Salamanca que estabelece princípios e normas acerca da educação especial e inclusiva de

estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo o direito e acesso à escola regular, com uma pedagogia centrada no educando para o atendimento de suas demandas. Este documento aponta que o princípio fundamental que constitui uma escola inclusiva é a aprendizagem coletiva de todas as crianças, além do dever de assegurar a todos uma educação de qualidade ofertando, quando necessário, um currículo adaptado e flexível para a promoção do desenvolvimento desses indivíduos.

Matozzoto (2000, p. 99) salienta

que

[...] os princípios e propostas contidos nessa Declaração de 1994 refletem a consolidação de anseios de grupos organizados, com renovado poder de pressão sobre os órgãos governamentais e fortalecimento da convicção da importância e urgência de transformações sócio-educacionais compatíveis com o imprescindível respeito à diversidade do ser humano.

Em suma, tais documentos são marcos históricos referenciais para a construção de legislações e políticas públicas na área da educação especial e inclusiva, vigentes atualmente, por terem defendido a perspectiva inclusiva de que todos têm direito à educação.

No cenário nacional a Lei Federal nº. 8.069/90 intitulada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, estabelece como dever do Estado o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96), em seu Artigo 4º, inciso III, assegura o oferecimento gratuito do Atendimento Educacional Especializado aos educandos com necessidades especiais, especificando a quem é destinado esse atendimento (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Cabe ressaltar que a LDB trata especificamente sobre as questões relacionadas à escolarização de educandos com necessidades educacionais especiais no Capítulo V em seus artigos 58, 59, 60.

Especificamente o artigo 58 define a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser ofertada em todos os segmentos da educação básica através dos

atendimentos de apoio especializado. Nos casos em que não for possível a integração desses estudantes em classes regulares em virtude de suas condições específicas, o atendimento educacional deverá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados.

Já o artigo 59 salienta que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades educativas específicas a adaptação de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas especificidades. Garante também professores que tenham especialização para o atendimento especializado, podendo ser em nível médio ou superior, visando a integração desses educandos às classes regulares. Garante também o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares ofertados aos diferentes segmentos da educação básica.

O Decreto Federal nº 3.298/99 estabelece em sua seção II, artigo 24, o direito à educação pública e gratuita sendo realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, assim como também confere aos educandos com necessidades educacionais especiais os mesmos direitos e benefícios que aos demais estudantes: a oferta de material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

O Decreto ainda destaca que o processo de aprendizagem na educação especial deva desenvolver-se de forma flexível, dinâmica e individualizada, garantindo sua presença em todos os níveis e modalidades de escolaridade. Ademais, garantir a inclusão desses indivíduos nos sistemas educacionais escolares ou/e instituições especializadas públicas ou privadas; e assegurar o atendimento especializado para estudantes com deficiências mesmo que estejam internados em hospitais.

O documento ressalta também que o início da escolarização ocorra de 0 (zero) anos de idade na educação infantil até o oferecimento do ensino superior, prevendo em seu artigo 27 adaptações em relação às provas e apoio educacional quando necessário - tais adaptações devem ser solicitadas com antecedência pelo aluno, incluindo o tempo adicional para fazer as provas conforme a sua deficiência.

Convém destacar que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica amplia

[...] o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2008, s/p).

Especialmente sobre a educação para surdos, em 2002 a forma gestual de comunicação usada pela maioria dos surdos, a Libras, passou a ser reconhecida como uma língua pela Lei nº 10.436/02, por meio de seu art.4º e estabeleceu que os sistemas educacionais nas esferas federais, estaduais, municipais e pelo Distrito Federal devem garantir sua inclusão na formação de Educação Especial, para os cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores a nível médio e superior, como disciplina optativa.

Já especificamente sobre a educação para deficientes visuais, a Portaria nº 2.678 de 2002 em seu artigo 1º “aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino bem como a produção, em todo o território nacional” (BRASIL, 2006).

A partir de 2005 ocorre a criação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros e Distrito Federal. Seus objetivos são: o atendimento educacional especializado aos alunos que possuem altas habilidades/superdotação, a orientação aos familiares desses educandos e a formação continuada de professores.⁶⁴

Em 2008 há a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que trata sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiências. Alguns de seus tópicos são: os marcos históricos e normativos, questões históricas relacionadas ao Diagnóstico da Educação Especial, os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo atendido e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁶⁴ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, s/p) tem como objetivo:

[...]assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Define ainda a educação especial como “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p/s).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) este documento o especifica como um serviço que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...] Devendo ser ofertado em todas as modalidades da educação básica” (BRASIL, 2008, p/s).

Além disso, a organização do AEE deve ter como finalidade o apoio ao pleno desenvolvimento do aluno, com o planejamento de atividades diferentes das realizadas na sala de aula regular. Sua função é de complemento e/ou suplemento à formação do aluno, visando sua autonomia dentro e fora da escola, com oferta obrigatória pelos sistemas de ensino no contra turno ao do ensino regular, podendo ser feito, de preferência, na escola regular em que o aluno estuda como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da instituição ou em locais especializados que ofereçam esse serviço.

Os espaços destinados aos AEE são denominados Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). São espaços físicos dotados de materiais adaptados para o atendimento dos alunos, com

mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, que ficam sob a guarda da direção e da comunidade escolar.

Quanto ao público

alvo do AEE estabelece que:

- Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Os Transtornos Globais de Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, segundo o documento, alunos do espectro do autismo e psicose infantil;
- Altas habilidades/superdotação são os indivíduos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também são os que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Em relação às ações presentes na educação superior, o AEE especifica que devem promover o acesso, a permanência e cooperação de todos, por intermédio de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras arquitetônicas, de comunicação dentre outras. O documento também faz menção sobre como deve ser realizado o AEE de alunos surdos, sendo na modalidade oral e escrita e na língua de sinais e de alunos cegos por meio do Braille, soroban, orientação e mobilidade. Enfim, atividades que visem à autonomia desses educandos.

De acordo com o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços

setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

A institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola regular e a sua organização estão dispostas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 10º.

Quanto à qualificação para atuação no AEE, a Resolução CNE/CEB nº.4/2009 em seu artigo 12 determina que esse profissional tenha formação que o habilite para a docência e formação específica para atuação na educação especial. Sua função é a de realizar o atendimento de maneira complementar ou suplementar à escolarização do aluno, levando em consideração suas especificidades e demandas. Em relação às atribuições destes profissionais, o artigo 13 institui:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, s/p).

Em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.764, conhecida como “Lei Berenice Piana”, em homenagem a uma mãe militante de autista. Essa lei implementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Muitos consideram essa lei como sendo o “Estatuto dos Autistas”, pois garante o direito à

educação, à saúde, dentre outros, e torna as pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) uma pessoa com deficiência, garantindo para esses indivíduos todos os direitos deferidos às pessoas com deficiência.

O artigo 3º, inciso IV, alínea A desta lei, assegura o acesso “à educação e ao ensino profissionalizante” e garante também o direito em caso de necessidade à acompanhante especializado, quando estiverem incluídos em classes comuns do ensino regular e caso seja comprovada a necessidade.

A Lei nº 13.005 de 2014 - cuja vigência é de 10 (dez) anos - intitulada de Plano Nacional de Educação (PNE), determina metas e diretrizes com o intuito de promover o desenvolvimento educacional nas esferas estaduais e municipais. Tem ainda por objetivo em sua meta 4, tornar universal o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo inclusão nos sistemas educacionais, nas SRMF, dentre outros.

Em 2015 é criada a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trouxe vários avanços dos quais destaca-se o direito à educação da pessoa com deficiência. Para tratar dos direitos relacionados à educação, a Lei 13.146 dispõe o Capítulo VI (artigos 27, 28, 29 e 30). O artigo 27 determina a educação como direito da pessoa com deficiência em todos os níveis, estende esse direito ao longo da vida para o desenvolvimento em todas as áreas conforme as suas características e necessidades no âmbito da aprendizagem. Estabelece como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir a educação de qualidade para seu público alvo.

De acordo com o artigo 28 o poder público deve garantir a criação, desenvolvimento, implementação, acompanhamento e avaliação dos serviços educacionais especializados. Esse artigo, dentre outras coisas, estabelece um sistema educacional inclusivo que deve ocorrer em todos os níveis e modalidades, sendo estendido ao longo da vida e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que

eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; um projeto político pedagógico que tenha como objetivo atender às características específicas dos estudantes com deficiência ; garante também a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Em resumo, o Atendimento Educacional Especializado, os recursos pedagógicos adaptados, às tecnologias assistivas, a manutenção e ampliação quantitativa das salas de recursos multifuncionais e a especialização dos profissionais da educação se constituem como ferramentas fundamentais para a construção de uma educação inclusiva de pessoas com deficiências.

É de suma importância a elaboração de políticas públicas voltadas para a construção de uma escola enquanto espaço social comum a todos, para que faça valer verdadeiramente o direito à educação de uma maneira universal, pois a educação é um direito de todos e sua oferta é dever do Estado.

Considerações finais

A educação é assegurada como direito universal de todos desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em decorrência dela foram estabelecidos documentos em prol da escolarização de pessoas com deficiência. Mantoan (2003, p. 25) evidencia que “os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum”. Esses estudantes possuem direito a um acompanhante que em algumas literaturas recebe o nome de professor de apoio, (profissional auxiliar de atividades da vida diária - AVDs), e ainda o professor da SRMF, ao realizarem suas atividades no AEE. Os alunos com necessidades educacionais especiais são alunos da escola como os demais e também são alunos do professor regente da turma regular da qual fazem parte. Desta forma, é necessário que haja uma articulação contínua entre esses três professores (professor de apoio, professor regente, professor da SRMF), assim como também entre a família e os profissionais que

os atendem fora da escola - nos serviços clínicos como: psicólogos, fonoaudiólogos entre outros – pois, por intermédio dessa comunicação, será possível elaborar estratégias para o desenvolvimento desses alunos. A escola como um espaço de inclusão deve contar com a cooperação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e prever adaptações curriculares quando necessárias, metodologias de ensino e os instrumentos avaliativos a serem usados.

As adaptações curriculares também se constituem em ferramentas importantes para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, podem ser realizadas no currículo escolar, em sala de aula e de maneira individual. Os educadores devem ter um olhar e uma escuta sensível com o objetivo de conhecer seus alunos, suas capacidades e potencialidades para formular estratégias que proporcione o pleno desenvolvimento de seus educandos.

Ainda não vivenciamos uma escola inclusiva de fato no Brasil, estamos caminhando para ela. Embora tenhamos leis, normas e documentos que garantam o acesso e a permanência dos alunos público alvo da educação especial, ainda existem algumas barreiras a serem superadas, como os rótulos impostos de “aluno especial”, “anormal”, “deficiente”. Logo, as barreiras a serem quebradas não devem ser apenas arquitetônicas, mas também as atitudinais. Devem ser elaboradas práticas de ensino que contemplem as demandas de todos os alunos com ou sem deficiência e que respeitem a diversidade humana.

Em síntese, é preciso que tenhamos a consciência de que a deficiência não deve ser um rótulo imposto sobre o aluno e que a escola inclusiva e os agentes da educação presentes nessa escola devem agir visando eliminar as barreiras que impeçam o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem de todos os seus alunos.

Referências

Assembleia Geral da ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, Disponível em: < <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. DF, 20 de dez. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.>) >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. DF. 1989. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm >. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DF, 20 de abr. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 28 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. DF, 27 de dez. 2012. Disponível em:<<https://www.google.com/search?q=12.764%2F2012&oq=12.764%2F2012&aqs=chrome..69i57j6.876j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 26 jun. 2014. DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-pu-blicacao-original-144468-pl.html> >. Acesso em: 14 ago. 2020.

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). Brasília, DF, 2015. DF, 06 de jul. 2015.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>> . Acesso em: 10 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grafia Braille para a Língua Portuguesa / elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. 106p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília**: MEC, 2010.

CABRAL, L. S. A.. **Educação Especial**: histórico, políticas e práticas. Ebook. [S.l.]

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MAZZOTTA, M.J. da S.; SOUSA, S.M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_zarttext&pid=S141571282000000200007&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MAZZOTTA, M.J. da S.. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 1, n. 2, abr. 2008. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambiente_educacao/article/view/598/562>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MAZZOTTA, M. J. da S.; D'ANTINO, M. E.F.. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 377-389, June 2011 . Disponível: <<http://www.scielo>

.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em : 30 Jul. 2020.

MENEZES, J. E. S. A. de. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)** / Jane Eire Silva Alencar de Menezes e Cléia Rocha de Sousa Feitosa. – 2. ed. rev. – Fortaleza : EdUECE, 2015. 150 p. : il.

MORAES, L.. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação** / Louise Moraes. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p.

ORTEGA, F.. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. saúde coletiva** , Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fevereiro de 2009. Disponível em http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 28 abr. 2020.

RIOS, C.. "Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)** , Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-230, abril de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000100212&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SILVA, A. J. da D. **Os direitos das pessoas com deficiência** – ênfase em autismo: uma tabela de direitos, textos legais e casos de jurisprudência. / Organizador: Alexandre José da Silva – São Leopoldo: Oikos , 2012. 56 p.; 21 x 29,7 cm. – (Cadernos Pandorga de Autismo, v. 4)

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SASSAKI, R. K.. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Diversa educação inclusiva na prática. 13 mar. 2014. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>>. Acesso em : 10 ago. 2020.

SILVA, A. J. da D., Cidadania e pessoas com deficiência. São Leopoldo: Oikos, 2012. 72 p.; 16 x 23cm. – **Cadernos Pandorga de Autismo**, v. 3.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/see/sp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. UNESCO, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Data do envio: 01 /09/2020
Data do aceite: 16/09/2020.

R B R A X O U O W M G S T D
F M T T H D O A A I F N N N
E H N S B I H L O C P F C P
H I E H Y S O N S R R N T A
C C A C L I Y W G A H E S U
M I T T L E D U S E I E H B
V E X P E R I Ê N C I A S I
L R A W G A T E T D U D E N
R L C T E N L O K E E O E R
N W I N S T I T U I N T E S
F M T T H D O A A I F N N N
E O E A T D N A R F E T E O
T E T D H R C E O Y A I O C
R S G T U E O H L M F A G D
H N S B T T A A N E E H D I
R B R A X O U O W M G S T D
E H N S B I H L O C P F C P
H I E H Y S O N S R R N T A
R B R A X O U O W M G S T D
E O E A T D N A R F E T E O

ESCOLA-UNIVERSIDADE: NARRATIVAS, FAZERES DOCENTES QUE APROXIMAM UNIVERSIDADE, ESCOLA E PROFESSOR – POR FORMAÇÕES HORIZONTAIS

SCHOOL-UNIVERSITY: NARRATIVES, TEACHERS MAKING APPROACHING UNIVERSITY, SCHOOL AND TEACHER - BY HORIZONTAL FORMATIONS

Jonathan Aguiar⁶⁵

Resumo

Trata-se de um estudo que teve como objetivo apresentar como professores formadores compartilham suas experiências, reflexões e teorizações sobre alfabetização no polo de Itaperuna/RJ com a aproximação da universidade. Advém desse contexto, a seguinte questão problematizadora: *diálogos ou distanciamentos entre escola-universidade?* Este trabalho se inscreve como relato de experiência, assumindo um caráter qualitativo (IVENICKI; CANEN, 2016), baseado nos fundamentos de *pesquisa-formação* (JOSSO, 2004). Portanto, a partir dos depoimentos dos Formadores Locais do polo de Itaperuna/RJ, participantes do programa de formação continuada – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), identificamos práticas curriculares, narrativas, histórias de vida, conhecimentos escolares e não escolares que aproximam universidade-escola-professor, considerando que a presença dos Formadores Regionais colabora para tal efetivação.

Palavras-chave: Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Escola. Universidade. Formador local. Formação Continuada.

Abstract

This is a study that aimed to present how teacher educators share their experiences, reflections and theories about literacy at the Itaperuna / RJ center with the approach of the university. From this context, the following problematic question arises: dialogues or distances between school and university? This work is registered as an experience report, assuming a qualitative character (IVENICKI; CANEN, 2016), based on the fundamentals of research-training (JOSSO, 2004). Therefore, based on the testimonies of the Local Trainers at the Itaperuna / RJ pole, participants in the continuing education program - National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), under the responsibility

⁶⁵ 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>

of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), we identified practices curricula, narratives, life stories, school and non-school knowledge that bring university-school-teacher closer together, considering that the presence of Regional Trainers contributes to such effectiveness.

Keywords: National Pact of Literacy in the Right Age. School. University. Local trainer. Continuing Education.

1. Conversa inicial

O presente trabalho tem como finalidade apresentar como professores formadores compartilham suas experiências, reflexões e teorizações sobre alfabetização no polo de Itaperuna/RJ com a aproximação da universidade. Advém a seguinte questão problematizadora: *diálogos ou distanciamentos entre escola-universidade?* Assim, busca-se contribuir para o campo da formação de professores, na perspectiva de trazer a este debate a autorreflexão docente, por meio de práticas formativas que favoreçam a troca de conhecimentos, saberes e interlocuções sobre alfabetização.

Tal estudo tem como fundamento o relato de minhas experiências (IVENICKI; CANEN, 2016), ora como Alfabetizador, ora Pesquisador Científico e ora Formador Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sua justificativa manifesta-se nas produções científicas (CONSTANT *et al.*, 2015; SILVA; FOUREY, 2018; AGUIAR *et al.*, 2018; BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019; AGUIAR; CERDAS, 2019) que evidenciam o quanto é necessário trazer à baila o diálogo entre universidade e escola, resultando em uma relação horizontal, que ainda é pouco explorado na pesquisa acadêmica, principalmente quando se refere aos fazeres docentes que acontecem no chão da escola pública (AGUIAR *et al.*, 2018).

O que é o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) consiste em um programa do governo federal, implementado em 2013, pelo Ministério da Educação, em parceria com estados e municípios, em ação colaborativa. A fim de garantir a melhoria na alfabetização de crianças dos primeiros anos das séries iniciais (1º ao 3º ano), num processo formativo, envolvendo profissionais que atuam com alfabetização - seja na

sala de aula, na gestão das políticas educacionais como também em outras instâncias (BRASIL, 2012, 2017 e 2017a).

Diante disso, é importante destacar que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem sido a instituição responsável pela formação continuada de professores alfabetizadores desde 2013, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação da Profa. Dra. Elaine Constant. O programa funciona com base em reuniões, seminários, fóruns, encontros formativos em 11 polos regionais⁶⁶, discutindo propostas pedagógicas, metodologias, políticas de alfabetização, práticas alfabetizadoras, aprofundamento teórico, troca de conhecimentos em torno do campo da Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas, Artes e a própria Alfabetização.

Como se dá essa relação entre universidade e escola por meio do PNAIC-RJ?

De acordo com as minhas vivências como Formador Regional do polo de Itaperuna (2017-2018) e meus desdobramentos frente aos documentos orientadores do PNAIC, ressalto que a relação entre universidade e escola acontece de modo horizontal, com a participação de todos os agentes (formadores, professores, coordenadores e entre outros) construindo desta maneira interlocuções entre universidade e escola. No tocante a essa política pública, cabe destacar que quem assume esta figura indispensável para o elo entre universidade-escola-professor é o Formador Regional, sendo o responsável por planejar e ministrar a formação continuada aos Formadores Locais⁶⁷ nos seus respectivos polos (BRASIL, 2017).

Como registro dessa experiência, trago que fui Formador Regional no polo de Itaperuna/RJ no período de 2017 a 2018. Sobre essa vivência subscrevo:

[...] de acordo com minhas experiências como formador regional foi possível construir uma ponte entre universidade e escola, por assim pertencer aos dois espaços. Saliento que, para aqueles que atuam como professores na cidade do Rio de Janeiro, por ser uma grande metrópole, é perceptível que estes educadores não se sentem isolados da universidade. Por viverem em um lugar onde o acesso é próximo. Mas, quando chegamos a outros municípios fluminenses, nos

⁶⁶ Polo Itaguaí; Polo Petrópolis; Polo Niterói; Polo Resende; Polo Araruama; Polo Campos dos Gaytacazes; Polo Itaperuna; Polo Rio de Janeiro; Polo Duque de Caxias; Polo Nova Friburgo; e, Polo Nova Iguaçu.

⁶⁷

deparamos com territórios que não há universidade. Como é o caso de Itaperuna/RJ, que fica localizado no noroeste fluminense, no estado do Rio de Janeiro, onde possui em sua cidade, faculdades privadas e polos de universidades públicas, nas quais majoritariamente a formação de professores se dá a distância. Inúmeras problematizações surgem frente ao espaço de formação de professores, principalmente quando essa formação inicial acontece à distância. Tanto, que com a minha aproximação dos encontros formativos no polo de Itaperuna/RJ, uma das formadoras locais expôs no primeiro dia de formação o seguinte relato: *‘Me chama atenção participar de uma formação presencial. Sou professora contratada aqui em Itaperuna e fiz toda a minha formação à distância. É um alívio ter um momento que posso falar e aprender junto’* (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

Na minha vivência como Formador Regional, fica nítido o estreitamento dos laços entre universidade-escola-professor com os encontros formativos do PNAIC-RJ/UF RJ, no polo de Itaperuna, rompendo com a sensação de isolamento quando se é docente de uma escola que fica distante da universidade.

Por outro lado, quando uma Formadora Local expressa que sua formação aconteceu à distância e que se sente aliviada por existir um espaço em que pode falar e aprender com seus pares, reafirma a potência de haver momentos de diálogo, escuta e reflexão sobre a docência e a prática pedagógica, momentos esses que forjam a identidade docente. E, refletir sobre a docência, expor suas ideias são atos imprescindíveis para formação de professores, tanto que Nóvoa (2004, p. 16) menciona três aspectos necessários para tal compreensão:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (*auto-formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*hetero-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*eco-formação*).

A partir das palavras de Antônio Nóvoa, é preciso salientar e reconhecer que há pluralidade de saberes que contribuem no processo formativo para a docência. Esses saberes não são oriundos de um único percurso formativo ou das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, mas de uma complexidade de relações, interações, crenças,

valores, instituições que cooperam de modo simultâneos, dialéticos e subjetivos, marcando a essência de ser professor, logo formador.

Destaco que os programas de formação continuada para professores, de modo especial o PNAIC-RJ, diante da vivência que tive como formador e atrelado a isso as experiências como professor alfabetizador me possibilitaram juntamente com meus colegas em formação ampliar as nossas vozes, na sintonia de mobilizar transformações que podem acontecer dentro de nossas salas de aulas.

Seguindo essa lógica, ênfase que é vital que professores e formadores consigam enxergar o quanto são criadores de práticas pedagógicas as quais contribuem para aprendizagens sobre alfabetização, e como são protagonistas do fazer docente. Fomentam assim outras tessituras de saberes olhando para si, descobrindo seus anseios, suas conquistas, e isso faz parte de um processo de formação à docência, levando em consideração os aspectos autoformativos já subscritos. Para esses movimentos acontecerem e tal reconhecimento do protagonismo docente ser incorporado em espaços de formação continuada, a aposta se dá quando, esses profissionais buscam

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

A expressão “Cultivar a arte do encontro”, proposta por Larrosa (2015), sintetiza de modo geral os encontros formativos do PNAIC-RJ, principalmente quando Formadores Regionais saem da capital (cidade do Rio de Janeiro) e vão para o interior dos municípios para discutir alfabetização com Formadores Locais em seus respectivos polos.

Essa arte do encontro propicia interlocuções, interações, elos institucionais entre universidade-escola como já mencionado neste estudo. Custódio (2010) e Arruda

(2014) destacam que esses sistemas de ensino são também co-responsáveis pelo desenvolvimento da docência. Nessa mesma linha Arruda (2014, p. 44) afirma que:

[...]a responsabilidade do trabalho coletivo (ou compartilhado) não pode ser responsabilidade apenas de uma instituição, mas de todas as envolvidas, escola e universidade[...] vai muito além de espaço de aplicação de saberes oriundos das academias. É nesse ambiente em que há a socialização de saberes e de vivências entre professores em formação, professores experientes, alunos, funcionários.

Partindo desses pressupostos, entendo que ambas as instituições precisam estreitar seus laços, suas parcerias, rompendo com as relações hierárquicas e seus distanciamentos, sobretudo o reconhecimento de que a escola também forma docentes, existem saberes que precisam ser admitidos pela universidade.

De fato, são diversos desafios de assegurar encontros formativos com professores em diálogo com a universidade-escola, contudo, de acordo com as minhas experiências na interface com as vivências dos Formadores Locais e Regionais conseguimos estabelecer esta conexão entre escola e universidade, principalmente quando um deles menciona esse processo dialógico: “foi construída com muito diálogo, algo que antes não acontecia” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

Após essa breve apresentação sobre o PNAIC-RJ/UFRJ e os saberes que constituem a docência, as próximas seções deste estudo buscam romper as fronteiras da escola e da universidade, ir além de práticas pedagógicas, teorizações e discursos que defendem a seguinte aceção “na universidade está a teoria, na escola vive a prática” disse uma Formadora Local (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018). A partir daí, não medi esforços em aproximar conhecimentos e experiências que são produzidos *na* escola, *com* a escola e que fortalecem as diversas redes de socialização em diálogo também *com* a universidade. A tentativa é tecer troca de saberes e experiências *no* coletivo, *com* o coletivo que forma a escola e seus diversos atores, sendo mais específico, professores alfabetizadores que enxergam a universidade e a escola como espaços parceiros, ambos responsáveis pela formação docente.

Assim, indago: **Universidade-escola: há possíveis diálogos entre formadores?**

2. A proposta é propiciar o diálogo universidade-escola: os Formadores Locais em foco

O polo de Itaperuna (PNAIC/UFRJ), localizado na região noroeste fluminense, do estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itaperuna (SEMED), sediou os encontros de formação continuada para os Formadores Locais, sob responsabilidade da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como coordenadora geral a Profa. Dra. Elaine Constant, juntamente com os Formadores Regionais.

Cabe destacar que os encontros formativos aconteceram duas vezes ao mês, no período de setembro de 2017 a março de 2018, com carga horária de 18 horas mensais. O polo de Itaperuna/RJ possuía 32 Formadores Locais, sendo eles dos seguintes municípios: (2) Laje do Muriaé, (3) Bom Jesus do Itabapoana, (2) Porciúncula, (2) Italva, (1) Aperibé, (3) Santo Antônio de Pádua, (2) Varre-Sai, (2) Natividade, (3) Miracema, (2) Itaocara, (2) Cambuci, (7) Itaperuna, e, (1) São José de Ubá.

Duas semanas antes do primeiro encontro foi solicitado que os formadores se organizassem em duplas ou trios, mas esse agrupamento deveria conter professores que pertencessem ao mesmo município. Aqueles que estivessem sozinhos poderiam se juntar a outros colegas de outros municípios como era o caso de São José de Ubá e Aperibé. Conseqüentemente, eles tiveram a tarefa de elaborar uma apresentação, compartilhando as experiências adquiridas enquanto formadores no ano de 2017, apontando os avanços e os desafios diante desse percurso formativo em diálogo com a universidade.

Passada as duas semanas, aconteceram no polo 14 apresentações. Com essa descrição, apresenta-se o desenho do trabalho realizado que assume um caráter qualitativo, do tipo relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016) baseado nos fundamentos de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), cujos formadores locais do polo de Itaperuna/RJ relataram as suas experiências a respeito da docência no campo da alfabetização. Contam suas histórias de vida, resgatam as lembranças sobre si, sobre o outro, assim como constroem conhecimentos, saberes sobre a docência (JOSSO, 2004).

Utilizamos como instrumentos metodológicos para subsidiar o alcance do objetivo deste estudo: I) gravação de áudio/vídeo (MARÇO, 2018) que foram transcritas posteriormente e II) produção de um relatório de observação.

Levanto outra questão: **A prática docente é uma maneira de aproximar diálogos entre escola, formador e universidade?**

3. Se for para aproximar universidade-escola-formador que comece pela prática

Nos encontros de formação continuada (2017-2018) com os Formadores Locais no polo de Itaperuna/RJ, os Formadores Locais relatavam os problemas enfrentados no cotidiano escolar, os desafios em alfabetizar crianças e traziam tais indagações para os encontros: “como lidar com a indisciplina em sala de aula? Como garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência sem possuir formação específica para tal atendimento?” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

Igualmente continuam:

É possível alfabetizar crianças em turmas multisseriadas respeitando o ciclo da infância? De que maneira posso alfabetizar crianças da zona rural sabendo que os livros e cartilhas não dialogam com a sua realidade? Como lidar com a falta de investimento das Secretarias de Educação e valorização da profissão docente? (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

São incontáveis os questionamentos quando a temática perpassa a docência e isso pode ser observado nas formações que aconteciam no polo de Itaperuna, como destacou o Formador Regional - autor deste estudo, cujo relato de experiência encontra-se amalgamado, envolvido nos parágrafos desta seção.

Os diversos *como* permeavam os encontros de formação, porém as respostas a essas ou outras questões eram trazidas a reflexões. Na construção desses saberes eram embasados, ora por aporte teórico, ora pelo silêncio, como estratégia de elucidar as narrativas e pensar em outras saídas para as barreiras encontradas (ou não) no contexto educacional.

Os formadores prepararam suas apresentações em grupo elaborando uma apresentação em *slide* que continham fotos, vídeos e dinâmicas que foram realizadas com os professores alfabetizadores nos encontros formativos em que são os responsáveis.

Dos 14 grupos constituídos, pudemos observar que eles trouxeram as vivências que foram significativas nos encontros com os professores alfabetizadores, como também os desafios da docência, ensinar e aprender em diálogo com as áreas do conhecimento (Matemática, Ciências, História e Geografia) e implicações metodológicas no contexto da sala de aula.

Dois grupos (1 e 4) de Formadores Locais, ao pensarem sobre suas práticas formativas com os alfabetizadores, trouxeram a discussão o campo da Alfabetização Matemática, temática trabalhada no caderno de número 7 do PNAIC, intitulado *Alfabetização matemática na perspectiva do letramento* (BRASIL, 2015). Ambos elucidaram as reflexões levantadas pelos docentes e a maneira como discutiram a matemática nos anos iniciais com os professores alfabetizadores, além de iluminar as dificuldades que tais professores expressam sobre a matemática no campo da alfabetização. Dessa forma, segue o relato de como aconteceu a apresentação do grupo 1.

A formadora inicia a apresentação explicando que a formação com os alfabetizadores em sua escola trouxe o seguinte questionamento: **“Quem é você professor de matemática no ciclo de alfabetização?”** A formadora permanece alguns minutos em silêncio e relata: a carinha que vocês estão fazendo agora, foi a carinha que elas [alfabetizadoras/es] fizeram. Algumas franziam a testa, outras abriam os olhos aparentando uma carinha de espanto. A mesma continuou passando para o próximo slide, com mais perguntas: você é um professor tradicional? Divertido? Vilão? Motivacional? A partir dessas questões a formadora aborda que a **reação das professoras** diante dessas perguntas associadas às imagens foi de surpresa, ficaram um pouco pensativas e mesmo assim uma representante do grupo diz que continuou indagando, perguntando a cada uma **como é sua prática em sala de aula**. As alfabetizadoras relataram que buscam **novos caminhos e novos horizontes para ensinar a matemática**, porém o modo tradicional é o que mais funciona e com amor e dedicação as crianças aprendem. Para desconstruir essas associações o grupo relata que levou textos que abordam a importância do **jogo** para alfabetização matemática e fizeram oficinas de criação de jogos para

trabalhar o ensino da matemática, primeiro com o objetivo de desconstruir a matemática como algo tradicional. As formadoras usaram sucatas para construção dos jogos. Ao apresentarem as fotos dos jogos confeccionados uma formadora local disse: **eu quero tudo, compartilha no nosso grupo!** Em resposta: É pra já! Não trabalhamos somente com jogos, mas com **música, arte de maneira interdisciplinar como aprendemos em nossa formação aqui com vocês.** Finaliza sua apresentação dizendo: a proposta do PNAIC é trabalhar de forma prazerosa e para quem não estava ano passado, isto também é lúdico, **eu tinha trauma pela matemática, usando jogos aprendi a gostar de matemática** (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

Nessa primeira apresentação (Grupo 1), as elucidações realizadas pelos Formadores Locais, percebe-se o lugar da matemática no processo de alfabetização a partir do olhar daqueles que são responsáveis também pelo ato de alfabetizar. Nessas situações de ensino apresentadas pelos formadores, não existiam hierarquizações de saberes, mas abertura para troca de conhecimentos. Observa-se que as narrativas dos professores alfabetizadores, que foram assim trazidas para o encontro formativo sobre o conhecimento matemático traduzem como práticas tradicionais, mecânicas, em seu bojo, prezam pela memorização. Conforme seus respectivos relatos, essas consideradas práticas “mais eficazes”, dizem os alfabetizadores. Isso se dá apesar das sensações de medo, de traumas em aprender matemática conforme diz uma das formadoras locais. Como Formador Regional, questiono: “para aprender matemática é da maneira que a maioria de nós fomos ensinados? Mecânica? Todos utilizam as mesmas estratégias para resolução de um problema?” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

A princípio a construção do conhecimento se dá a partir de questionamentos, nesse percurso por meio de problematizações os indivíduos vão se auto formando.

Nessa linha nota-se que é um movimento necessário e fundamental para uma prática reflexiva, dialógica para a construção da identidade docente (NÓVOA, 1995; 2004), logo, entre os formadores regionais e locais com base no relato descrito no parágrafo anterior vão aparecendo experiências, saberes escolares e não escolares que forjam o que é ser professor (a), o que é ser pesquisador (a) e os modos de aprender e ensinar. Nesse sentido, o ato de compartilhar se faz é essencial, contribuindo para a parceria entre professor-escola-universidade, possibilitando, conforme as palavras de

uma das formadoras “novos caminhos e horizontes para ensinar a matemática” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

A partir dessa afirmação revela-se uma associação das atividades pedagógicas sistematizadas no Caderno 7, com o que a formadora local pensou sobre o uso de jogos, brincadeiras ao ensino da matemática, rompendo com práticas mecânicas. (BRASIL, 2015).

Em diálogo com esse processo formativo de professores/formadores locais, chama atenção a fala de uma das professoras que assistia à apresentação do grupo 1: “[...] eu quero tudo! Compartilhar no nosso grupo!” (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018). Consideramos essa fala reflexiva, potente para o professor dos anos iniciais, ao descobrir que a interação é necessária para compartilhamento de experiências. Somente no encontro, com formadores conseguimos enxergar o outro, reconhecer o quanto o outro contribui para a identidade de ser professor (LARROSA, 2015).

Em continuidade à discussão do campo da matemática, as estratégias de ensino e a formação de professores, o segundo grupo a se apresentar (GRUPO 4) nomeou a “matemática é um bicho” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018). Há um discurso de senso comum de que a matemática é um monstro, melhor dizendo: um bicho! Para romper com esse discurso e levar os professores a uma mudança de comentário, a aposta se dá em jogos de raciocínio como damas, jogo da velha, batalha naval, uno e entre outros, que têm como ponto central as atividades interdisciplinares, trazendo situações cotidianas e a relação entre o ensino de “português, ciência e história” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018). Por outro lado, uma das formadoras locais expõe ao término da apresentação o quanto aprende com seus colegas.

[...] este momento já está valendo a pena, a ideia dela ali [grupo dos jogos matemáticos] eu adorei, já vamos fazer até no nosso próximo encontro. A gente sabe da nossa necessidade dessa acolhida, se o professor envolve desta maneira, imagina os alunos. Como a gente tem que repensar isso, então já valeu a pena. Vou pegar a ideia e dela e copiar dentro da minha realidade (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018).

A formadora em questão traz alguns elementos significativos quanto à mudança e ao reconhecimento do trabalho docente. Pode-se atribuir a esse relato o quanto somos sujeitos pensantes, criativos, autores de práticas a partir das vivências que possuímos, aquilo que não pensávamos, se torna pensável, ou até o que já era pensado ganha uma nova configuração (FERNÁNDEZ, 2001).

Para além de “aplicabilidade”, “modos operantes de se fazer algo ou ensinar”, os encontros formativos permitem que professores avaliem suas ações, sua história como aluno e docente, o reconhecimento de uma prática que deu certo e que poderá contribuir para outros contextos escolares. Isso se dá porque o que antes não foi pensado para se tornar real diante do compartilhar de experiências diz Alicia Fernández (2001).

Nesse sentido, enquanto formador regional em 2017-2018, revisitava as minhas lembranças como aluno, como professor da educação básica, esse processo autoformativo impactava a minha vida como sujeito que defende uma escola pública onde todos tenham desejo de aprender e trocar conhecimentos em diferentes contextos sociais.

Partindo para o terceiro grupo (GRUPO 2), eles destacaram na apresentação que um dos eixos trabalhados com os professores alfabetizadores no ano de 2017 - “História da Cidade”, que teve como objetivo que os alfabetizadores conhecessem a cidade de Cambuci, para que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar tivessem aproximação com o contexto de vida dos alunos. Eles ainda dizem:

Identificamos a pessoa mais antiga para contar as histórias de cada arquitetura como a igreja matriz, o hospital e cada monumento da cidade em diferentes espaços e tempo. Tinham colegas nossos que pensavam que não poderiam visitar esses locais como a própria Câmara Municipal (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018).

Com base nesse relato, o espaço de formação continuada apresenta um caminho para conhecimento da história local de um determinado município e permite que cada docente adquira novos saberes e conhecimentos, ultrapassando os muros escolares e universitários. Assim, faz com que esses professores descubram outras maneiras de

aprender e ensinar, em que a cultura local, a arquitetura, a história contada por moradores, monumentos, contribuem para uma aprendizagem significativa.

Seguindo esse enfoque, os grupos 9, 10 e 13 destacaram a importância da aula passeio no processo de aprendizagem, um dos eixos estudados no ano de 2017, que impactou a vida deles nesse percurso autoformativo. Antes não pensavam em dialogar, construir aulas que dialogassem com outros espaços educativos como museus, bibliotecas, monumentos da cidade, contribuindo igualmente para um ambiente alfabetizador. De fato, a alfabetização não se restringe à sala de aula, ao quadro, ao giz e ao lápis na mão, mas também a as experiências com a arte, o conhecer, e explorar o mundo e seus diversos contextos artísticos, culturais e sociais que contribuem para a alfabetização (CONSTANT, et al. 2015; AGUIAR *et al.* 2018).

Com a ida até o Cristo Redentor da cidade de Itaperuna/RJ, no mês de outubro de 2017, uma formadora local descreve sua experiência.

Adoramos quando fomos fazer uma aula passeio no Cristo Redentor de nossa cidade e depois ficamos pensando como trazer isso para discutir a nossa prática. Vivenciamos um momento de aprendizagem fora do espaço escolar. Conhecemos a história do município de Itaperuna, e o caderno sobre ciências ajudou a pensar também essas questões da aula passeio. Levamos isso para formação, levamos fotos de Itaperuna antigamente e atual, fizemos um resgate do que é memória antes de fazer a análise das fotos. Trabalhos a questão do olhar, o quanto o olhar e o observar é fundamental no processo de ensino e aprendizagem (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018).

Percebe-se, com esse relato, o quanto os professores são afetados por essas práticas formativas, pelo fato de parar para pensar em como trazer o que está sendo vivenciado para prática do dia a dia (chão da sala de aula) e discutir esses aspectos na formação (LARROSA, 2015). Assim, identifica-se a relação, entre teorias e práticas, universidade e escola, em que não há distinção, mas sim complementação. Aqui se dá a potência deste trabalho, principalmente quando há diálogos mais horizontais (próximos) entre universidade-escola-professor.

O grupo 5, na mesma perspectiva, apresenta sua experiência nos encontros formativos e os devidos desdobramentos na docência, assim uma das integrantes

menciona: “O PNAIC revitalizou o cantinho da leitura, propôs atividades diferentes de leitura e escrita. Aprendemos aqui o que é refletir a nossa prática em sala de aula, fazendo que nossa aula seja mais agradável” (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

Por fim, os grupos 6, 12 e 14, de modo mais amplo, discursaram sobre a aproximação e a visibilidade que os encontros com professores possibilitaram a todos.

[...] o PNAIC faz com a gente desde 2013, eles nos encorajam a cada encontro, a alçar voos maiores, a gente se encanta a cada formação. A gente sempre procura fazer o link, daquilo que a gente vê, daquilo que a gente vivencia em nossas escolas e o que a gente recebe de formação e de como essa teoria embasa a nossa prática. Então, a gente não tem receita pronta, a gente sempre procura nos grupos de debate, fazer essa relação, esse link [...] Uma das formadoras do grupo 8 diz “nós estamos no PNAIC desde 2013, no meu caso, como é de muitas, participei de várias formações continuadas na prefeitura, é uma formação de longa data. Então, os professores pensam assim: eu não vou ouvir mais do mesmo, mais do mesmo não! Eu fui uma, eu disse, eu vou no primeiro dia, se eu não me encantar, eu não vou mais, até porque eu não quero ouvir mais do mesmo, eu sou uma que tem esse discurso, mas que graças a Deus estou aqui ouvindo o diferente (RELATÓRIO, MARÇO DE 2018).

De maneira geral, as apresentações permitiram que os formadores locais compreendessem como cada município tem desenvolvido os encontros de formação continuada entre os professores alfabetizadores, sem medo de expor as suas dificuldades no ensino da matemática e as estratégias de ensino que construíram para superar o desafio de alfabetizar todos os alunos no espaço escolar. Então, foi evidenciada neste estudo a pluralidade dos encontros auto formativos de professores alfabetizadores e formadores locais, juntamente com os regionais. Desse modo, emerge a parceria entre universidade-escola-professor, sendo cada um protagonista de sua ação pelo simples fato de compartilhar ideias e experiências sobre docência em diversas esferas que a que pertencem (universidade, escola e/ou secretaria de educação) (ARRUDA, 2014).

Josso (2004, p. 39) explica: “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas” e a partir dos encontros formativos do PNAIC, foi possível propiciar uma troca de experiências, de práticas formadoras onde há uma aprendizagem que possui articulação

com conhecimentos, valores, teorizações e que oferecem para cada sujeito a pluralidade de saberes (JOSSO, 2004). Isso se comprova porque uma das formadoras locais apresenta, resumidamente esse movimento dialógico nessa horizontalidade e seus desdobramentos como ser humano e professora:

[...] nas nossas práticas do dia a dia a gente sempre vê a universidade distante, como se fosse sempre impossível, se alcançar, ou se aproximar, ou chegar e se envolver com a universidade. Através do **PNAIC** isso **foi possível** e foi muito gratificante, porque **nós unimos conhecimentos de realidades diferentes**, falamos de um mesmo assunto, falamos de educação, só que com olhares diferentes, e isso **desconstrói conceitos e reconstrói outros**, e constrói novos conceitos, refrigera a nossa **vontade de aprender**, de se informar mais, de se capacitar mais, de ser um profissional diferente em sala de aula. Porque a gente percebe o quanto que os profissionais e as universidades e em especial a UFRJ, que **nós tivemos formadores** como [cita os nomes dos formadores], e de como **foi importante saber que tinha alguém da universidade nos ouvindo**, e acredito que isso foi muito válido, e foi muito motivador. A palavra pra mim que eu coloco, é motivador, hoje eu tenho vontade mais do que antes, de fazer um mestrado. Essas **formações me tocaram de um modo que eu penso, eu preciso ler mais, eu preciso estudar** mais, então foi muito importante e hoje **carrego um pouco dessas formações**. Essa formação deixa um lugar muito especial, **me motivou a ler mais, pesquisar, a querer ler os livros que vocês sugeriram, e isso vai construindo novos profissionais, novos líderes nas regiões, distantes das universidades** (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018).

Nesse sentido, é necessário retomar as questões iniciais que nos provocaram, a partir dos relatos e das experiências dos formadores locais, se há distanciamentos ou aproximações entre a universidade e a escola. Como foi apresentado ao longo deste texto, percebemos aproximações, principalmente, com o apoio de formadores regionais que possibilitaram o diálogo entre o chão da escola pública com a universidade.

Professores que se sentiam solitários em suas ações pedagógicas, por meio dos encontros de formação, encontraram um ambiente de acolhimento, propiciando a criação de redes, que a sensibilidade de ouvir e acolher o discurso do outro é fundamental e contribuem para construção de conhecimentos e saberes ao exercício da docência.

4. Eu não vou ouvir mais do mesmo [...] estou aqui ouvindo o diferente

Finalizar este estudo com uma das falas expressas por uma das formadoras locais “Eu não vou ouvir mais do mesmo [...] estou aqui ouvindo o diferente” (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, MARÇO DE 2018), remete a toda uma construção e diálogos que foram realizados ao longo desta pesquisa, sobretudo quando pensamos no processo formativo de cada docente que participou da formação continuada pelo PNAIC-UFRJ. O ouvir o diferente fomenta o lugar da aproximação da escola *com* a universidade, da universidade *com* a escola e os professores.

Nesse sentido, também destaco que durante esse processo formativo entre os sujeitos que estão na escola, na universidade e nos pólos que receberam o PNAIC-UFRJ houve respeito às narrativas, as histórias docentes e as experiências que foram compartilhadas entre cada indivíduo. Assim como o acolhimento dos olhares, das falas e práticas pedagógicas, instituindo um elo entre as instituições e seus sujeitos em prol de uma educação mais participativa e inclusiva.

Por fim, estas são as (in)conclusões que merecem mais investimentos epistemológicos e metodológicos, que tratam da construção da identidade docente que se desdobram em fazeres que aproximam polos, universidades, seres humanos, e outros contextos que tem como luta emblemática a existência de parcerias entre escola-universidade-sociedade-docência.

Referências

- AGUIAR, J. F. de *et al.* Do chão da escola pública à universidade: reflexões sobre práticas formativas de um polo acolhedor. In: CONSTANT, E. (Org.) **Redes de alfabetização no estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.
- AGUIAR, J.; CERDAS, L. Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da experiência dos licenciandos do curso de pedagogia da UFRJ. **Revista Profissão Docente**. Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-13, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1269/1420>
- ARRUDA, T. O. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Pelotas, 2014.
- BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.85-94. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813192>
- BRASIL. **Documento orientador de 2017 do PNAIC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em 21 de mar. de 2018.
- BRASIL. **Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 21 de mar. de 2018.
- BRASIL. **PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME**. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em 21 de mar. de 2018.
- CONSTANT, E. *et al.* (Org.). **Educação em Movimento: Artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015.
- CUSTODIO, C. M. S. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, 2010.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, D. G.; FOUYER, M. L. Universidade e escola básica: saberes em movimento. In: In: CONSTANT, E. (Org.) **Redes de alfabetização no estado do Rio de Janeiro**: prática, extensão e integração na formação continuada. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

Data do envio: 06/12/2019

Data do aceite: 08/04/2020.

POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR COM AS CRIANÇAS⁶⁸⁶⁹

FOR A SCHOLAR GEOGRAPHY *WITH* CHILDREN

Bruno Muniz Figueiredo Costa⁷⁰⁷¹

Resumo

Este texto é um desdobramento de pesquisa de doutorado, em que buscamos compreender, em uma postura dialógica com as crianças, como se dão suas vivências da Geografia Escolar. O contexto de realização da investigação ocorreu em um momento em que havia a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com a antecipação do ingresso das crianças aos seis anos de idade neste segmento de ensino. Aqui trazemos novos aprofundamentos teóricos por conta de um estágio pós-doutoral que vem sendo realizado, em que as crianças nos revelam como a Geografia Escolar realizada com elas pode ser a possibilidade de alguma garantia de manutenção de suas lógicas infantis frente ao forte processo de escolarização.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Geografia Escolar. Geografia da Infância.

Abstract

This text is an increases a doctoral research already, in which we seek to understand, in a dialogical posture with children, how their experiences of Schoolar Geography take place. The context of conducting the investigation occurred at a time when there was an expansion of Elementary Education to nine years in duration and with the anticipation of children entering six years of age in this segment of education. Here we bring new theoretical deepening due to a post-doctoral internship that has been carried out, in which children reveal to us how the Schoolar Geography carried out with them may be the possibility of some guarantee of maintaining their children's logic in view of the strong schooling process.

Keywords: Children. Childhoods. Schoolar Geography. Childhood Geography.

⁶⁸ Este texto é desdobramento da pesquisa de doutorado Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da USP, defendida em 2016, sob orientação da Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka. A ela a minha gratidão.

⁶⁹ A pesquisa contou com verba de fomento do Programa de Apoio à Qualificação (PROQUALI/UFJF) e do CNPQ.

⁷⁰ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), realizando estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador associado ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF/UFJF/CNPQ). Professor de Geografia da Educação Básica no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Email: brunomunizedu@gmail.com.

⁷¹ <https://orcid.org/0000-0002-6506-1109>

O novo não se inventa, descobre-se.
Milton Santos – Por uma Geografia Nova
(2002, p. 18)

Em 1978, Milton Santos introduzia seu mais novo livro – Por Uma Geografia Nova – com esclarecimentos sobre uma eventual impressão que o título trazia acerca de uma pretensa investigação de algo novo. Nessa obra, o professor lançava as bases de uma revisão para a construção de uma Geografia Crítica que abarcasse uma problemática social mais ampla, atendendo à demanda do contexto existente no mundo e, em especial, no Brasil. Eram tempos de instabilidade político-econômica da Guerra Fria e seus reflexos, como o apoio dos EUA ao regime ditatorial brasileiro.

O título do presente texto também se exime de qualquer pretensão maior e revela muito mais um convite para pensarmos o trabalho escolar realizado com as crianças e, em especial, da Geografia Escolar presente nas práticas escolares. Como professor e pesquisador de Geografia da Educação Básica, entendo que nossas práticas docentes são reforçadas pelo lastro histórico e as muitas trajetórias que nos trouxeram até aqui. E a escuta sensível ao que as crianças têm a nos dizer pode nos impulsionar na produção de uma Geografia Escolar a ser realizada *com* elas e não *para* elas.

Tomando por base o referencial da Geografia da Infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005; LOPES, 2008 e outros), reconhecemos a impossibilidade de considerarmos as dinâmicas das crianças e suas infâncias fora de suas espacialidades. E compreendemos a necessidade do seu diálogo com a Geografia Escolar.

Assim, para realizar nossa investigação, partilhamos com as crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública de ensino de Juiz de Fora – MG, os momentos das práticas pedagógicas. Dessa maneira, pudemos ouvi-las sobre suas vivências da Geografia que ali se dava.

O que temos, portanto, é um convite ao desafio de pensarmos para além do que o contexto nos apresenta. Contexto esse de ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos de duração e da antecipação da idade de ingresso das crianças neste segmento para os seis anos de idade. Situação que impõe sobre as crianças a condição

de alunos, com toda a carga que este termo guarda dentro da lógica predominante de escolarização precoce da infância.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meirelles (2002, p. 36)

A poesia de Cecília nos instiga a lidar com o viver em uma perspectiva dual que nos causa, por vezes, muito desconforto. Talvez seja porque essa maneira de olhar o mundo guarda consigo uma fixidez do pensamento, desprezando as infinitas possibilidades de existências humanas.

Dentro dessa lógica forjada na Modernidade está a escola, criação dos adultos destinada às crianças, portadora de suas concepções e intencionalidades sobre as infâncias. E por mais que os estudos no campo da Pedagogia tenham alcançado alguns avanços, ainda temos a presença de tais pressupostos, desde a arquitetura escolar às suas práticas cotidianas, ainda fortemente regidas por princípios universalistas e de narrativa única do mundo. Essa constatação nos impele a desnaturalizar o que ocorre no cotidiano escolar e, sobretudo, a buscarmos as intencionalidades presentes nas políticas curriculares que reforçam a ideia do currículo como um instrumento de poder e portador de um projeto de sociedade destinado às próximas gerações.

Nessa perspectiva dinâmica de currículo, Silva (2003, p. 15) afirma que, em sua condição cultural, o currículo guarda a seguinte questão: “O que eles devem se tornar? Com essa questão, o autor defende que o currículo, como artefato da cultura, atua na produção de identidades e subjetividades. Dessa forma, configura-se como uma construção social, produzida por diferentes forças que fazem com que “(...) os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionem uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização (GOODSON, 2012, p. 17).

As políticas curriculares são determinadas, em grande medida, na perspectiva de que é possível formar o humano, dar-lhe um molde permanente. A dimensão prescritiva que nossos currículos trazem comporta uma visão focada nas relações cognitivas, que acabam por empobrecedoras, por sufocarem as possibilidades estéticas e de contemplação amorosa. Não dão conta de que a escola é também o espaço do encontro, da alteridade, das vivências, daquilo que jamais será permanente exatamente porque é humano, porque é processual.

A diversidade de valor do existir humano enquanto humano pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais. (...). O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demoramos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Em 2005, a matrícula de crianças no EF aos seis anos de idade tornou-se obrigatória no Brasil, por força de lei⁷². Isso poderia nos levar a imaginar as políticas educacionais brasileiras contextualizando e reconhecendo as crianças em sua concretude. Porém, se tomarmos como base a pouca discussão com a comunidade escolar – em especial, as(os) docentes –, o fato da maioria dos estabelecimentos escolares não estarem organizados estruturalmente para receber esse público e o fato

⁷² BRASIL. **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: [s. n.], 2005.

da ampliação do EF para nove anos de duração só ocorrer no ano seguinte⁷³, podemos dizer que, no mínimo, trata-se de uma política de improviso. E, neste caso, é de se imaginar que as crianças sequer tenham sido perguntadas sobre essa mudança...

A poesia e as crianças talvez nos ajudem nessa compreensão:

É como se a infância não fosse um tempo
mas um lugar
com seus cumes, seus esconderijos,
suas pequenas clareiras
um lugar, aquele onde cometemos
nosso primeiro crime
há quem tenha matado um coelho
há quem tenha matado um sapo
há quem tenha matado um cão
há quem tenha mentido perseguido
destruçado
deixado morrer
por capricho
de minha parte matei uma criança:
uma menina
morreu em mim
por onde vou carrego
o seu cadáver
e a forma exata do seu corpo
repousa no meu corpo
como num vestido
largo demais

Ana Martins Marques (2017, p.21)

Ângelo concorda com a poetisa:

Ângelo: Tive que comer rápido. Não dá tempo!

Bruno: Não dá tempo de quê?

Ângelo: Do recreio. É que é pouco tempo, então eu me rendo rápido porque aí dá mais tempo pra brincar.

Bruno: Mas por quê?

Ângelo: É que a gente depois tem que voltar para sala. Tem muita coisa pra aprender.

Nota de campo. Ângelo, 6 anos, 2013.

⁷³ BRASIL. **Lei 11.274, 06 de Fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: [s. n.], 2006.

Não dá tempo...! Uma aceleração que coloca o menino em um comportamento alerta, na busca por garantir uma fundamental atividade da infância: brincar. A criança que há nele é morta aos poucos, como nos afirma a poetisa, pelo antecipado papel adulto de compromissos e tarefas, pela perda do espontâneo em suas vivências escolares.

No campo de estudos da Sociologia da Infância, autores como Qvortrup (2009) defendem que a infância seja uma categoria social geracional permanente na estrutura de qualquer sociedade. Assim, pode ser abordada conjuntamente às demais categorias sociais estruturais, contextualizada histórica, geográfica e culturalmente, sempre integrando a sociedade e a divisão do trabalho. Isso nos possibilita pensar nas crianças também como produtoras da sociedade e de sua infância.

Entre as categorias sociais, a infância é submetida às mesmas forças sociais que os adultos. Contudo, como compõem uma categoria minoritária, as crianças acabam sendo submetidas a ações marginalizadas e paternalizadoras pelo grupo adulto, que as diferencia, especialmente, pelas formas de institucionalização.

Para Qvortrup (2009a), o Estado passa a se apropriar do trabalho das crianças com o advento do processo de industrialização. Isso porque, apesar da infância ser reconhecida tradicionalmente como etapa de proteção, muitas crianças foram levadas de suas famílias para a escola, onde estão menos visíveis como sujeitos sociais que trabalham. E ao afirmar suas atividades escolares como trabalho, o autor ressalta sua invisibilidade nas descrições históricas e sociais.

É importante que se diga da luta das professoras para amenizar essa situação. Contudo, há um movimento do mundo que impõe forças que impactam o currículo escolar decisivamente. É como nos aponta Mello (2012, p. 68-69), ao afirmar a consolidação da escola de EF entre a formação humana e o projeto capitalista, onde nossas crianças são educadas para “(...) o sério, o economicamente produtivo, o funcional, abandonando gradativamente o brincar e suas possibilidades (...)”. Situação vivenciada pelas crianças, que não agem passivamente, mas a ela vão se adequando:

Bruno: Mas o que cês fazem no dia-a-dia?

Paulo: Ah... Todo dia a gente tem que fazer dever depressa, não é Helder?

Helder: Não, nem depressa assim. É por causa que a gente tem horário certo pra gente fazer todos os deveres no caderno.

Paulo: É.

Helder: Pra gente fazer as coisas certas, escrever, a tia copia do quadro, faz isso, faz um título, escreve as histórias.

Paulo: Uhum! E também a gente tem que desenhar as histórias e fazer muitas coisas. Tem que contornar de canetinha, tem que fazer muuuitas coisas.

Helder: O Paulo, mas também a gente tem horário certo pra gente terminar de fazer as coisas e a hora certa da gente começar. Escrever, a de desenhar, a hora de brincar, o horário de ir pra merenda, o horário de ir para o parque, o horário de ir embora, o horário de entrar, sair, tudo tem que ser certo.

Nota de campo. Paulo e Helder, 6 anos, 2013.

É nesse contexto que nossas crianças passam a frequentar um ano a menos na Educação Infantil e obrigatoriamente são introduzidas em uma nova lógica, como alunos de EF. É também dessa maneira que elas passam a tomar contato com a Geografia, como disciplina escolar. Ouvi-las e tentar me aproximar dos significados que atribuíam às suas vivências da Geografia Escolar nessa nova condição me trouxe uma maior compreensão dos impactos dessa nova política em suas vidas.

Ouvir a voz das crianças não se constitui como um simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar

Manuel Sarmiento (2007, p. 25).

A escuta atenta é o que buscamos ao trabalhar em uma perspectiva *com* as crianças. Ao irmos a campo, buscando os significados que as elas atribuem às vivências da Geografia Escolar no primeiro ano do EF, somos movidos por esse interesse.

As crianças que participaram da investigação nos revelam que as práticas escolares presentes nas escolas são reconhecidas tendo como principal objetivo aprender a ler e a escrever. Seja qual for a proposta, elas procuram identificar aquilo que socialmente lhes é apresentado como principal função:

Bruno: (...). Durante as aulas, durante as aulas o que é que estudam?
Que que cês estudam no dia a dia?

Elaine: No dia a dia? É... eu fico aprendendo mais coisas.

Bruno: Mais coisas?

Elaine: É.

Bruno: Que coisas que cê aprende aqui?

Elaine: Aqui? Fazer letra cursiva, ler...

Bruno: Hum... E você, Lúcia?

Lúcia: Eu faço letra cursiva, tento ler...

Nota de campo. Elaine e Lúcia, 6 anos, 2013.

E mesmo nas atividades mais diretamente relacionadas ao saber geográfico escolar, observamos a mesma identificação:

Paulo e Helder, perguntados sobre uma atividade que realizaram sobre as regiões geográficas brasileiras:

Bruno: Entendi. E outro trabalho que eu gostei muito foi o da Região Sul. Cês lembram desse trabalho?

Paulo: Eu lembro.

Bruno: Que que foi legal nesse trabalho?

Paulo: Eu lem... Eu achei legal, que a gente estudou sobre as comidas típicas tipo o angu baiano, feijão tropeiro, arroz carreteiro.

Helder: E também a gente estudou muito, e muito, e muito, até a gente aprender a ler, mais aí a gente não sabe, a minha mãe...

Paulo: É (incompreensível) não sabe ler por exemplo.

Helder: É, mas a minha mãe tá me ensinando a ler muito tempo. Ela tá fazendo eu ler... três horas (diárias).

Bruno: E esse trabalho da Região Sul ajudou a aprender a ler mais um pouco, a escrever?

Paulo: Ajudou, por causa que... Olha! A gente tava estudando sobre os mapas das regiões, sobre os países, aí ajudou um pouco a gente a aprender a ler.

Helder: É, um pouco. Mas a minha mãe, sabe como é... pra... aprender a ler tem que seguir as palavras, tem que... seguir quase três, duas ou quatro palavras que a minha mãe fala.

Bruno: Entendi.

(...).

Nota de campo. Paulo e Helder, 6 anos, 2013.

O trecho nos mostra como as crianças assumem um discurso de produção da leitura e escrita como finalidade única no primeiro ano do EF. Temos um processo restritivo e um controle excessivo dos usos do espaço escolar e dos tempos que nele se estabelecem, limitando as suas realizações à execução de tarefas e produção de material escrito. Por outro lado, ainda que não reconhecido ou não denominado, o

saber geográfico escolar se faz presente nas práticas que envolvem música, literatura infantil, desenhos, experiência sensorial, Cartografia, Internet e na maneira como as crianças apresentam o mundo às outras. E as crianças vão negociando suas Geografias da Infância com esta Geografia Escolar. É o que nos revela Gabriel:

Ao ser perguntado sobre o que mais gosta de fazer na escola, Gabriel responde:

Gabriel: É também eu gosto de... de escrever, de... (pausa e expiração em sinal de enfado)

Ah, eu gosto é de saber os, enxergar os ônibus de longe né? Porque eu sei.

Bruno: De saber entregar o quê? Os ônibus?

Gabriel: De longe.

Bruno: Daqui você consegue ver os ônibus lá fora?

Gabriel: Ah não! Daqui, daqui dá... algumas vezes de ver de longe, porque quando que eu fico fora da escola, aí eu vejo os ônibus.

(...)

Gabriel: Eu acho que o dia 02 meu pai e minha mãe, a gente vai... vai... ir lá no parque 4° GAC. Fica... lá em Nova Era (bairro de Juiz de Fora), é longe pra caramba! Então a gente tem que pegar só dois ônibus. Tem que pegar o... os ônibus de São Pedro e ir lá pra cidade, pegar um ônibus azul e ir lá pro 4° GAC. Pegar de novo o ônibus azul e depois voltar e pegar o (ônibus) 40. Porque o... (ônibus) 36, ele não tem... no sábado e no domingo.

Bruno: Humm! E cê sabe isso tudo de ônibus?

Gabriel: É porque... meu avô falou que o 36, ele num passa sábado e domingo. E eu também sei os números dos ônibus, porque o... o Amazonas é..., quer dizer, o Amazonas é 610, o Monte Castelo é 612, 601, 600 e zero, o Jardim Cachoeira é 636 e 601 também, e...

(...).

Nota de Campo. Gabriel, 6 anos, 2013.

São saberes produzidos no cotidiano que nos revelam a dimensão formativa dos lugares produzidos nas vivências de suas Geografias da Infância abrindo possibilidades de simbolização e orientação no espaço geográfico. O garoto tem a cidade sendo desvelada pelos letreiros que os ônibus carregam.

O que podemos perceber nesse processo é uma dimensão dialógica entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. Trata-se de um movimento em que as crianças vivenciam suas Geografias da Infância e levam-nas ao encontro da Geografia Escolar, ao mesmo tempo em que as práticas escolares lhes possibilitam visitar suas Geografias da Infância.

As crianças nos mostraram que, em suas Geografias da Infância, o saber geográfico cotidiano é produzido de muitas maneiras. Em especial, elas destacam sua relação com as tecnologias, tais como GPS, videogame, Internet, televisão, na experiência sensorial, nas brincadeiras, entre outros. Tomam, assim, elementos do mundo vivenciado como suporte para a realização das atividades escolares, negociando as solicitações feitas pela professora e apresentando o mundo aos seus pares.

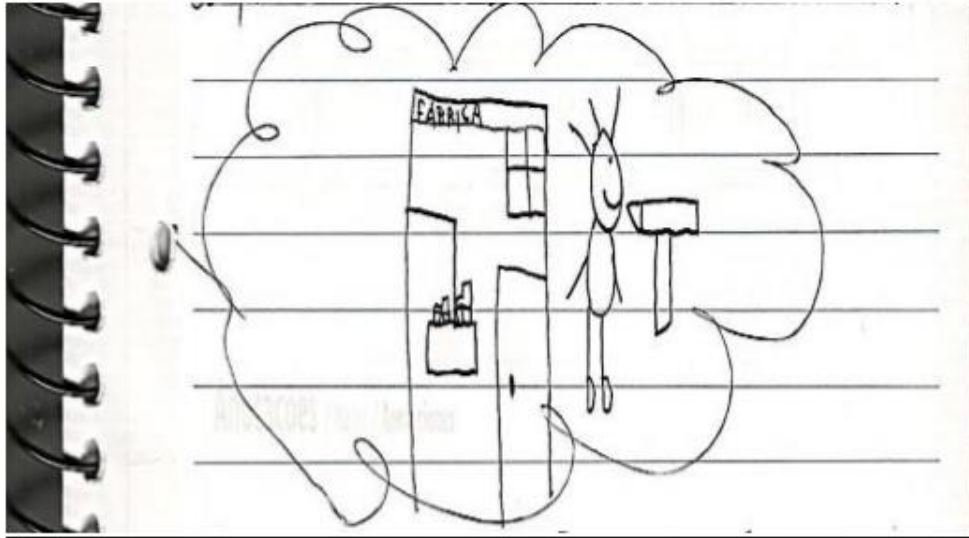
Nesse movimento, tomam também os elementos da Geografia Escolar e revisitam suas Geografias da Infância, mostrando-nos como a leitura do espaço geográfico é indissociável da leitura da palavra. Além disso, narram sobre os lugares vivenciados e compartilham suas memórias e incluem tais elementos, inclusive, em suas brincadeiras e atividades imaginárias.

Minha mãe achava estudo
A coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
Ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo
Adélia Prado (1991, p. 87).

Em qual currículo escolar está contemplado o sentimento? É possível uma política pública curricular para crianças que considere os afetos? São questões que Ângelo nos provoca, ao afirmar o desejo de ser um dono de fábrica:

Bruno: Mas você conhece alguma fábrica? (Ângelo interrompe e pede para escrever em meu caderno de notas: “Ângelo dono de fábrica”).
Ângelo: Não, mas eu já passei perto de uma.
Bruno: É mesmo? Onde?
Ângelo: Ah... não sei. Eu fui vender leite com o meu pai e passei perto da fábrica de biscoito. Eu queria conhecer a fábrica.
Nota de campo. Ângelo, 6 anos, 2013.

Figura 1: Desenho de Ângelo



Fonte: Acervo do autor

Segundo o garoto, seu desenho representava uma nuvem de sonhos, onde ele se registrou parado à porta da fábrica. Durante o desenho, ele se remetia a um momento vivenciado com o pai, registrado em sua memória, sobretudo, pela beleza que ele via no prédio e pelo “cheirinho de biscoito” que emanava pelo ar. O que Ângelo nos revela é uma produção de espacialidade em sua Geografia da Infância movida pela intensidade dos afetos e que se faz presente na prática escolar; é apresentada por ele aos demais colegas enquanto toma novos significados, tais como “Eu conheço a fábrica muito bem. É fácil de desenhar”.

No início da manhã, na sala de atividades, a professora falava sobre as condições do tempo atmosférico na noite anterior:

Gabriel: Eu vi lá na minha casa.

Professora: É mesmo? Qual lua vocês acham que era ontem?

Helder: Não sei... mas parecia uma banana.

Paulo: Ela vai crescendo até ficar cheia.

(...).

Helder: Eu acho que a lua tá naquela posição... aí ela vai crescendo, crescendo... depois ela vai diminuindo... até virar lua minguante.

Nota de campo. Gabriel, Helder e Paulo, 6 anos, 2013.

O assunto é retomado no dia seguinte:

Paulo: Hoje o tempo está nublado.

Gabriel: Também está com serração... só um pouquinho. É que ontem choveu e depois eu ouvi o relâmpago. Ô tia, no sábado eu via a lua cheia.

Aline: Eu também. Eu vi na sexta e no sábado... tava liiiiindaaa!

João: Eu gosto de olhar a lua no céu. Aí quando eu chego na aula, eu consigo fazer essa atividade. É molinho...

Paulo: É, mas não tava parecendo uma banana.

Nota de campo. Paulo, Gabriel, Aline e João, 6 anos, 2013.

As notas acima e tantas outras situações nos revelam os enamoramentos das crianças pelos lugares do mundo e os objetos que compõem suas diferentes paisagens. Afetos que se manifestam nas pontas de seus dedos ao percorrerem um planisfério, que permitem percorrer e conhecer “todos os países do mundo inteiro”. E dessa forma, parece que “a gente tá viajando”, “igual aos navios dos piratas”. Nossas crianças revelam a produção de novas espacialidades na escola que envolvem suas lógicas infantis, especialmente nas brincadeiras e atividades imaginárias.

Após uma atividade em que tomaram contato com paisagens da Finlândia durante a primavera, acontece um diálogo entre crianças e professora:

João: Nem dá pra jogar bola... gelo e água, né?

(...)

Ao abordar com as crianças sobre a o longo período de luminosidade dos dias finlandeses nesse período, a professora afirma:

Jussara: O bom é que dá mais tempo pra brincar né? (risos)

João: É bom que eu já descobri um lugar onde eu não quero morar.

Nota de campo. João, 6 anos, 2013.

Essa dimensão afetiva também se dá pelas memórias que trazem dos lugares, que tanto gostam de compartilhar com as demais crianças e com a professora. São narrativas preenchidas pelos cheiros e barulhos dos lugares vivenciados, onde a lua se confunde com uma banana, lugares de baixíssima temperatura não servem para jogar bola e a bandeira que mais importa é a do seu time do coração. Interpretações que estabelecem por suas lógicas próprias de lidar como mundo e suas Geografias.

Durante uma atividade em que as crianças deveriam desenhar um lugar preferido de sua “Coleção de Lugares”, Antônio fazia o seu desenho, observado por Fernanda:

Bruno: E o seu (desenho da coleção), Antônio?

Antônio: O cemitério.
Bruno: O seu lugar é o cemitério?
Antônio: É porque... porque meu avô morreu quando eu tinha três anos.
Bruno: Então esse é um lugar que você gosta (expressão de confusão)?
Antônio: É, porque tem espaço pra correr.
Bruno: Ah... você corre quando vai lá?
Antônio: Aham.
Bruno: O que mais você faz lá?
Antônio: Eu brinco com meus amigos.
Bruno: Você vai com seus amigos ao cemitério?
Antônio: Vou. A gente brinca de pique-zumbi.
Bruno: E como é que é? Me conta?
Antônio: Oh... é tipo pique-pega, oh... Tá com uma pessoa, aí a pessoa pega e as duas pessoas viram zumbi.
Bruno: Ah... entendi.

Depois da realização das atividades, procuro as crianças e comento:

Bruno: Gostei do cemitério na sua coleção de lugares preferidos.
Fernanda: É... mas não é verdade.
Antônio: Claro né? É na nossa imaginação. A gente fala que vai nele na nossa imaginação. É maneiro!

Nota de Campo. Antônio e Fernanda, 6 anos, 2013.

Figura 2: Desenho de Antônio



Fonte: Acervo do autor

Ainda que exista a saudade pela perda do avô, o mesmo lugar é suporte para imaginar brincadeiras e o inusitado. É uma “imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009), lastreada histórica e geograficamente, onde a criança acha pausas para a contemplação de si, do outro e do mundo. As crianças conseguem ir além de si, quando brincam e produzem novas espacialidades, quando “A gente fala dele na nossa imaginação”, o que faz a Geografia Escolar ser algo que “É maneiro!”, por abrir-se à experiência da fruição, do estético.

Tradicionalmente, as interpretações e adaptações da perspectiva piagetiana para o trabalho da Geografia Escolar nos anos iniciais do EF, defendiam que o ponto de partida deveria ser o imediato da criança, ou seja, sua casa, depois a rua, depois o bairro, a cidade, sucessivamente. Porém, o que as crianças nos mostraram é que concebem um evento espacial em unidade e não em partes hierarquizadas. Nesse sentido, o ponto de partida só deveria ser importante quando estabelecido pela própria criança, por seu repertório de vivências e que comporta suas diversas formas de expressão.

Ao transitarem entre o real e o imaginário, narrando suas vivências nos diferentes lugares, as crianças nos mostram o quanto a construção de sua noção espacial está atrelada às suas vivências e intensidades. É um convite, inclusive, a tencionarmos a perspectiva de trabalho em círculos escalares concêntricos, ainda tão presentes nas práticas escolares que envolvem o espaço. As crianças nos apresentam uma espacialidade que não se constitui de forma linear e por etapas, mas de forma processual e revolucionária.

Com a colaboração das crianças, defendemos *uma* Geografia Escolar *com* crianças como um campo de saberes autônomo, produzido no cotidiano da escola, na interface entre a dimensão formativa dos lugares pelos sujeitos, as orientações oficiais, as bases teóricas acadêmicas, além de outras instâncias, como as diferentes mídias, os livros didáticos, a literatura, as artes, a brincadeira, entre outras. É um campo composto pelos discursos dos diferentes sujeitos que o constituem, de forma contextualizada.

Revela, assim, a necessidade de a escola abarcar os sujeitos em sua totalidade, o que inclui a sua condição de sujeitos geográficos.

Tradicionalmente, o saber geográfico vem sendo tratado como algo menos importante pela escola. Isso passa pelas políticas curriculares, pela formação de professores e de avaliação da educação, que privilegiam a apropriação do saber ler, escrever e calcular, em detrimento de outras possibilidades. E o argumento em favor do protagonismo infantil, inclusive, vem sendo apropriado para alimentar o acirramento das disputas em torno da infância, que não são descoladas da lógica de produção vigente.

O que está em jogo é a consideração da condição social ativa das crianças. E como tais, são também produtoras de Geografias, em suas lógicas próprias, que também comportam atitudes de comparação, análise, associação, relação, organização das formas e funções das paisagens, localizações e dinâmicas, semelhanças e diferenças, entre outras. Por outro lado, a defesa de uma Geografia Escolar *com* crianças é incompatível com um tratamento disciplinar que se pretende sistematizador da complexidade do mundo, sob o sapiente olhar adulto, porque essa é uma demanda adulta. Se a Geografia Escolar não considera essa possibilidade, desperdiça uma valiosa episteme.

As crianças nos levam à defesa de *uma* Geografia Escolar na qual nadar nos “pocinhos” formados pela cachoeira, descer escadas, perseguir os quatis que habitam a mata vizinha à escola, encontrar um grilo ou um formigueiro pelo caminho, comer “pauzinho-doce”, retomar a memória dos cheiros, barulhos, brincadeiras, movimentos e demais aspectos do espaço geográfico vivenciado, é tão importante quanto qualquer outro saber. Uma Geografia não-didatizada, com crianças que são as principais responsáveis pela manutenção da Geografia Escolar na escola...

Trata-se de uma atitude no mundo que busca com elas aprender... não se trata de subordinação aos seus desejos, mas de uma escuta que confia em suas vozes. Geografia Escolar em que é permitido *criancear*. Como nos diz o poeta:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias.

A infância é quando ainda não é demasiado tarde.

É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos,

para nos deixarmos encantar
Mia Couto (2011, p. 55).

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LOPES, J. J. M. A criança e sua condição geográfica: contribuições de Geografia da Infância. **O Social em Questão**. Puc-Rio: Rio de Janeiro, 2008. p. 109-122.
- LOPES, J. J. M. VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MARQUES, A. M. É como se a infância não fosse um tempo... *In*: FENATI, M. C. (org.) **Infância**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017, p. 21.
- MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- MELLO, M. B. de. Autorias infantis: pelo direito às infâncias na escola do Ensino Fundamental. *In*: ANDRADE, D. B. da S. F.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Infâncias e crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 63-74.
- PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- QVORTRUP, J. Childhood as a Structural Form. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 1, p. 21-33.
- QVORTRUP, J. The development of childhood: change and continuity in generational relations. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **Structural, historical and comparative perspectives**. London: Emerald Books, 2009a. Cap. 1, p. 1-25.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: EdUSP, 2002.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martim, 2007. p. 25-49.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Data do envio: 07/07/2020
Data do aceite: 04/11/2020

REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO SOCIAL NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS IFRJ-NITERÓI

REFLECTIONS ON SOCIAL DIALOGUE IN THE IFRJ-NITERÓI CAMPUS IMPLEMENTATION PROCESS

Ligia Scarpa Bensadon⁷⁴

Resumo

Este artigo parte da experiência no trabalho do IFRJ campus Niterói, em seu processo de implantação, trazendo à tona a reflexão sobre a importância da participação para a construção de uma instituição federal de educação, bem como na definição da sua identidade. Partimos dos dados obtidos em três pesquisas realizadas, contrastando com autores e fontes que abordam o tema da educação participativa. Foi observado aprofundamento no processo de diálogo social para o processo de implantação do campus, utilizando-se de diversos meios de comunicação e consulta com a sociedade, mas que, de outro lado, limitaram-se a um processo pontual no levantamento de demandas para a escolha de cursos na instituição.

Palavras-chave: Diálogo social. Participação. Institutos Federais.

Abstract

This article starts from the experience in the work of the IFRJ campus Niterói, in its implementation process, bringing up the reflection on the importance of participation for the construction of a federal educational institution, as well as in the definition of its identity. We start from the data obtained in three surveys carried out, contrasting with authors and sources that address the theme of participatory education. It was observed a deepening in the social dialogue process for the campus implantation process, using different means of communication and consultation with society, but, on the other hand, it was limited to a specific process in raising demands for the choice of courses at the institution.

Keywords: Social dialogue. Participation. Federal Institutes.

⁷⁴ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora do campus Niterói do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ). Áreas de pesquisa: gestão, economia solidária, agroecologia, consumo responsável, sustentabilidade, território, redes e movimentos sociais. Contato: ligia.bensadon@ifrj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6202-6033>

Introdução

Historicamente a educação é colocada como pauta importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, com a necessidade de investimento no setor de forma a efetivar o direito à educação de qualidade, a exemplo das orientações e diretrizes colocadas no Plano Nacional de Educação, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) de 1996. Ainda hoje permanecemos com o desafio de a educação ser tratada como projeto de nação e política pública de longo prazo.

Na história da educação brasileira, é apenas a partir da década de 1930 que se pretendeu uma educação que pudesse abarcar o conjunto da população, com a criação de escolas primárias nos estados. Até então, a escola era um privilégio das elites e daqueles que podiam estudar no exterior ou ter acesso às escolas privadas ou públicas esparsas pelo país. Ainda assim, esse início de massificação passou por diversos avanços e recuos, sem que suas intenções se materializassem efetivamente na vida social ou, quando muito, numa educação que separava a proposta tecnicista para os trabalhadores e deixava a parte intelectual e diretiva para as elites, a exemplo das políticas encampadas no período da ditadura civil-militar.

Ainda atual é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, escrito por vários educadores e artistas no período republicano, contexto da então nascente sociedade industrial brasileira. No documento, esperava-se que a educação pudesse promover um processo de reconstrução nacional para um novo estágio socioeconômico de igualdade e consciência social. Isso se daria respondendo aos interesses, necessidades e protagonismo dos educandos e das comunidades. Contra uma educação considerada como artificial, desintegrada, passiva e verbalista da época, apontava-se a necessidade de uma política nacional de educação, na defesa de uma educação como direito, laica e democrática, sob responsabilidade do Estado. Neste documento, defendeu-se uma educação articulada aos aspectos técnicos, científicos e filosóficos, bem como das instituições escolares com outras esferas da vida social.

Fruto das pressões dos movimentos sociais, intelectuais e artistas, pelo menos desde o Manifesto, em 2008 foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, gerando a expansão dos Institutos Federais (IFs) pelo país, a partir da Lei 11.892/2008. Essa lei reitera a importância da educação como instrumento de garantia de direitos e de melhoria das condições de vida da população, tendo como finalidade formar e qualificar cidadãos nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, atendendo as demandas sociais e suas peculiaridades. Outro aspecto fundamental dos IFs é sua concepção de educação que articula trabalho, produção de conhecimento, artes, cultura e cidadania, no desafio da formação integral e crítica, bem como do currículo integrado, em especial para a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2015).

A partir de 2008, a Rede Federal expandiu-se pelo país, nas capitais e interiores, totalizando mais de 640 campi no período recente. A criação de cada um desses campi passa por um rito político e burocrático, desde a demanda municipal pela criação de um Instituto Federal (IF), até seu aceite pelo MEC e os processos de definição da sede junto da respectiva prefeitura municipal, contratação de funcionários e infraestrutura, entre tantos outros, até que uma nova instituição tenha mínimas condições de funcionar.

Esse processo não foi diferente para o campus Niterói do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), cuja experiência de implantação é o foco do presente artigo. Nosso recorte se coloca na análise sobre o processo de consulta e diálogo social empreendido pelo campus Niterói, entre novembro de 2016 e junho de 2017, o qual contou com a nossa participação, a fim de qualificar a escolha de novos e futuros cursos, ancorada nas demandas sociais e na realidade territorial.

As questões que trazemos objeto de reflexão são: De que forma um novo IF pode se estabelecer de modo coerente com seus propósitos político pedagógicos? Como a participação social pode contribuir para o processo de implantação de um novo Instituto Federal?

Frente a estas perguntas, o texto estrutura-se em quatro partes, além desta introdução. Iniciamos com uma breve apresentação do campus IFRJ – Niterói, seguido pela abordagem sobre a importância da participação social na definição da identidade

institucional. Na terceira parte apresentamos como foram realizados os diálogos sociais para as definições dos cursos do campus e, por fim, reflexões finais tecendo alguns fios do processo realizado, à luz dos seus propósitos e resultados.

Para a produção desse artigo foram utilizados documentos produzidos no âmbito do trabalho no IFRJ campus Niterói, em especial pela Comissão de pesquisa do perfil da cidade de Niterói para criação de cursos do campus, sob presidência da presente autora, como o relatório final do Plano de Implementação do Campus (PIC) (IFRJ, 2017). Assim, para a confecção desta pesquisa a metodologia utilizada focou-se nas experiências profissionais da autora, por meio de dados quantitativos, a partir dos levantamentos via formulários aplicados de forma online e presencial, além de dados qualitativos, a partir de reuniões com grupos de trabalho e convidados, numa abordagem exploratória dos temas refletidos, em diálogo com autores nos temas da educação, educação participativa e educação popular.

Breve apresentação do campus IFRJ - Niterói e do município

Atualmente, o IFRJ é constituído pelo campus Reitoria e por mais 15 campi espalhados pela região centro-sul fluminense. Dentre esses, o campus Niterói, integrante da Fase III do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi anunciado em 2011, mas teve suas atividades efetivamente iniciadas apenas em julho de 2016, após a contratação de servidores e da organização de espaço físico junto à prefeitura.

Os primeiros cursos ofertados foram na modalidade de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC) na área de serviços (Assistente Administrativo em Organização e Métodos, Operador de computador, Desenvolvimento de aplicativos, Espanhol e Inglês). Em 2017, foram abertas as primeiras turmas do Ensino Médio Técnico em Administração, na forma articulada concomitante e subsequente. E em 2019 na modalidade integrada ao ensino médio na área de Administração e Informática, já na sede definitiva do campus, no bairro do Sapê, em Niterói. Em 2020 foram iniciados os cursos de pós-graduação, com três especializações (Educação e novas tecnologias,

Gestão de Serviços e Gestão de Projetos Ambientais), contando com um corpo de mais de 40 servidores/as públicos/as.

A região onde o campus se localiza é caracterizada por baixos índices socioeconômicos do município, com concentração de moradias e baixas taxas de emprego, meio de locomoção e escolaridade, havendo a expectativa de que o campus altere a realidade local. Isso contrasta com a realidade do município, caracterizado por alto IDH, mas que expressa, semelhante ao restante do país, uma grande desigualdade social. Outra característica do município que orientou o processo de implantação do campus refere-se ao mercado de trabalho, com uma concentração de postos de trabalho na área de serviços, em especial nos setores educacionais e de saúde.

Compondo a região metropolitana do Rio de Janeiro, Niterói se destaca também pela pendularidade de pessoas entre seus municípios próximos, em especial São Gonçalo e Rio de Janeiro. E ainda, possui uma grande diversidade de ambientes naturais, como florestas, manguezais, campos inundáveis e restingas, que estão sob pressão do crescimento urbano e da especulação imobiliária.

A participação social no processo de definição da identidade educacional

Na construção do novo campus Niterói a questão que se colocou inicialmente para sua implantação foram decisões a respeito de quais atividades educacionais seriam oferecidas e quais seriam as suas justificativas. Isso porque, não raro, ocorre a definição de cursos e atividades em unidades educacionais limitadas aos interesses de seus docentes e/ou diretores, seja pelas suas áreas de atuação, seja pela facilidade na oferta de determinados cursos, o que não necessariamente estabelece um diálogo e análise sobre a pertinência e interesse social nestas ofertas educacionais. Tais escolhas podem gerar, num futuro não muito distante, cursos com baixa demanda, o fechamento dos mesmos e instituições que não são reconhecidas e identificadas por sua comunidade local.

Frente a essas e outras questões, um dos temas que permeia o processo de construção do IFRJ é justamente a sua identidade. No caso do IFRJ sua construção partiu desde 1998 das condições do antigo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ), buscando articular o ensino da Educação Básica com o Ensino Superior em diversos novos campos do saber, repensando também as concepções produtivistas da escola, conforme a proposta originária dos Institutos Federais. A base cognitiva e material desde a área da química e da indústria não apenas foi o nascedouro para uma nova instituição, mas permeia também sua estrutura de poder. Exemplo disso é que todos os reitores do IFRJ foram oriundos da área da química, o que se espelha também na permanência de questões de raça e gênero, visto que todos esses reitores seguem o perfil de serem homens brancos.

Assim, pensar em identidade educacional requer considerar seus condicionantes históricos e estruturais, mas também perceber as mudanças ao longo dessa construção identitária, suas variações no tempo e no espaço em cada contexto social. Isso porque “a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas” (SAVIANI, 2008, p. 152), sendo possível agir sobre tais problemas e mudá-los os rumos.

Sem pretender um detalhamento desse processo, a expansão do IFRJ foi relativamente rápida e descentralizada a partir de 2008, iniciando cursos até então estranhos ao que a instituição se consagrava, como na área da saúde (campus Realengo), produção cultural (campus Nilópolis) e turismo (campus Resende), por exemplo. A entrada nessas novas áreas corresponde também às mudanças no mundo do trabalho, com dinâmicas mais voltadas ao setor de serviços.

Essa ampliação gerou impactos na formação e transformação dessa identidade institucional e aproxima-se do cenário geral de deslocamentos e realocações dos pertencimentos e identidades culturais, configurando-se em novas heterogeneidades sociais (TEDESCO, 2001). Ou seja, a instituição que se limitava principalmente à área

industrial, passou a ampliar seu corpo de servidores e suas áreas de atuação temáticas e territoriais no estado do Rio de Janeiro.

De forma mais geral, acrescenta-se também o fato de que o poder de influência da instituição escolar na coesão social e na socialização dos estudantes se enfraqueceu, frente às mudanças sociais com o crescente uso de novos meios de comunicação, acesso à informação e interação pelo uso do celular, computador e seus aplicativos. Isso impacta também na própria definição da escola e no seu papel social. Ou seja, o desafio de manter a significação social das experiências de aprendizagem promovidas pela escola permanece, frente a tantos atrativos de informações fáceis e velozes, mas nem sempre confiáveis e educativas.

Tal situação configura, seguindo Tedesco (2001), uma crise de identidade social e de ausência de continuidade histórica ou de falta de sentido da época atual. Isso porque não há mais certezas, mas dúvidas e inseguranças num contexto de crescente precarização do trabalho e das expectativas de vida. As pessoas buscam não serem novamente excluídas: “nossas sociedades fingem que a urgência dos problemas as impede de refletir sobre um projeto, enquanto, na realidade, é a ausência total de perspectiva o que as faz escravas da urgência” (TEDESCO, 2001 apud LAÏDI, 1994).

O reforço ao valor do que seja público e do protagonismo dos indivíduos torna-se mais imperativo nesse contexto, dado também o enfraquecimento das instituições primárias de socialização dos indivíduos, como a família. Isso pode gerar ou acentuar a personificação das instituições, fazendo política meramente com a subjetividade e o pessoal como referências, numa sociedade historicamente já marcada pela privatização e o clientelismo do que seja visto como público.

Essa falta de sentido e enfraquecimento de pertencimentos sociais pode gerar algumas consequências, como um retorno à pressão por seguir o critério econômico estritamente, o qual, por outro lado, não fornece nenhuma segurança às pessoas e acentua práticas competitivas e individualistas. Essa lacuna também pode ser preenchida por alternativas tortuosas, como um resgate às rígidas identidades do

passado como forma de proteção, a exemplo do retorno de pautas conservadoras, misóginas e autoritárias, como os pedidos de intervenção militar no período atual, ou então, a sensação de imobilismo e desconfiança frente a qualquer ideia de transformação e justiça social. Como aprendizado dessa situação, Tedesco (2001) nos traz a percepção da importância de que as identidades devem ser construídas, com um maior protagonismo dos indivíduos, recolocando o papel da escola para a construção de valores de tolerância e solidariedade num contexto de crise. Elaboração essa que não se faz isoladamente, mas em consonância e diálogo com a sociedade e a comunidade escolar local, o que reforça o papel da escola como espaço de aprendizado sobre a participação.

Conforme colocado anteriormente, a Lei 11.892/2008 estipula que os IFs devem atender às demandas locais, o que, conseqüentemente, passa pela compreensão e o diálogo sobre as demandas da e com a sociedade. Esse diálogo das organizações educacionais com a sociedade é também um requisito legal que, no caso do IFRJ, tem em seu regimento geral a presença da sociedade civil na composição do Conselho Superior, órgão máximo da instituição. Além disso, as atribuições dos Institutos incluem organizar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma a atender as necessidades da sociedade, com o exercício democrático nas relações com a comunidade escolar, conforme o regulamento da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio do IFRJ. Essa gestão escolar democrática envolve o efetivo diálogo com a sociedade e suas organizações sociais, inclusive para atingir um amplo público que ainda está excluído da educação ofertada pela esfera federal.

As históricas lutas pela democratização da educação pública e de qualidade se inseriram na Constituição Federal de 1988 (inciso VI do art. 206) e na LDB (inciso VIII do art. 3º) tanto pela participação dos profissionais da educação, quanto da comunidade escolar e local em instâncias como os conselhos escolares ou equivalentes, sendo isso assegurado também nos regimentos escolares. Essa participação objetiva pode permitir o protagonismo dos estudantes e de suas famílias, conforme colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

Criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos (BRASIL, 2013, p. 174).

Nesse sentido, a identidade organizacional de uma instituição escolar define-se em consonância com as expectativas sociais, não sendo, portanto, algo externo ao conjunto da sociedade ou mesmo rígido e imutável, mas resultado dessa mútua interação. Isso deve incluir também aspectos específicos, como

O processo de organização das turmas de estudantes, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes, e a gestão democrática é um dos fatores decisivos para assegurar a todos eles o direito ao conhecimento (BRASIL, 2013, p. 173).

O projeto político pedagógico das instituições escolares, documento que consolida a proposta de educação, partindo da visualização do seu contexto, desafios, objetivos, responsabilidades e estratégias, também requer essa construção coletiva, em especial com a comunidade escolar, que se insere num processo contínuo de avaliação que permita corrigir os rumos e incentivar as boas práticas (BRASIL, 2013).

Aprofundando o sentido e o horizonte da participação, a construção democrática pode ser percebida como a capacidade de escolha frente a opções diferentes para a resolução de um problema, ou seja, pressupõe compreensão e envolvimento com as questões. Essa participação pode expressar-se de formas diversas, diretas ou indiretas e, sendo autêntica, supõe ter algum tipo de exercício e mecanismo de poder, no sentido de direcionar o comportamento de algo.

É importante ressaltar que a participação pode se revestir de formas conflitivas, funcionais, administrativas e, inclusive, manipuladas, mas, de outro lado, há um formato mais profundo, a autogestão, que difere da participação porque não significa participar

de um poder, mas de ter efetivamente um poder (MOTTA, 1984). Tal horizonte complexifica o sentido dessa construção e pode ser visualizada no âmbito escolar em dois sentidos: a autogestão pedagógica, como dinâmica de trabalho educativo com estudantes, dentro da sala de aula, e a autogestão institucional relativa a administração do estabelecimento de ensino (MOTTA, 1984).

Uma escola que busque a formação cidadã requer então que se promova a participação e a tolerância em todos os seus espaços. Sem isso, a população não se perceberá como responsável pela sua própria educação e das suas instituições e, conseqüentemente, do seu próprio futuro como nação. Acrescenta-se o desafio das instituições escolares ensinarem também o próprio processo de escolha, com a necessidade de uma pedagogia diferente do modelo tradicional hierárquico. O exercício do trabalho em equipe, a solidariedade entre os indivíduos e a capacidade de escuta são elementos a serem trabalhados na teoria e na prática escolar em todos os seus âmbitos.

A confiança em si mesmo constitui, desse ponto de vista, o fundamento inicial de qualquer estratégia de integração e compreensão do “outro”. O medo, a insegurança, a subvalorização de si não podem, em nenhum caso, ser a fonte de uma nova cultura cidadã (TEDESCO, 2001, p. 81).

Corroborando com essa perspectiva, Motta (1984) indica que a construção de uma sociedade autogestionária passa pela educação politécnica e polivalente, em uma aprendizagem não autoritária que “impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade” (MOTTA, 1984, p. 5), erradicando a dependência. Essa educação precisa fomentar o apoio mútuo e a ação direta, de forma a permitir um pensamento com autonomia, a amar e ser amado, e de uma cultura articulada com a vida.

Um dos requisitos, então, à participação no ambiente escolar é a capacidade de escuta e de diálogo, não como mero detalhe, mas como aspecto fundante e estruturante da gestão escolar:

[...] deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso movimento histórico do caminhar para nos tornarmos humanos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122).

E acrescentam:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação [...] ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

Compreender a profundidade do significado do diálogo e da participação, como colocados pelos autores Freire e Shor (1987) e Motta (1984), traz sinalizações para a caminhada e nos faz retomar o olhar sobre o processo de implantação do campus IFRJ Niterói. O estabelecimento de uma nova organização educacional traz em si a possibilidade de ousar novas experiências, de uma construção que não requer manter-se na reprodução do sistema existente, status quo, podendo então repensar e atuar sobre suas lacunas. O porvir traz sempre uma esperança. Nesse sentido, o novo retoma a necessidade de entender o presente e o passado, levantar os anseios sociais e refletir sobre a função social de uma nova instituição, partindo da base objetiva e subjetiva do que já foi trilhado.

Assim, a partir de um diálogo interno pelo whatsapp entre os servidores do campus em 2016, provocado pela presente autora, iniciou-se a proposição de uma consulta social que pudesse efetivamente ouvir e contar com a participação da comunidade. Foi então formada uma comissão de Pesquisa do Perfil da Cidade de

Niterói para criação dos Cursos do Campus, que atuou entre novembro de 2016 e junho de 2017.

O diálogo e a consulta social realizados para a orientação das ofertas educacionais do *campus* Niterói

Trazemos para análise o Plano de Implementação do Campus Niterói (PIC) realizado a partir de consultas à população para definir os eixos tecnológicos que norteariam as escolhas dos cursos a serem ofertados. Esse processo congregou três levantamentos realizados entre 2015 e 2017, por diferentes equipes.

O primeiro levantamento realizado, em setembro de 2015, foi coordenado pelo primeiro diretor do campus e ocorreu junto de estudantes do 9º ano de 5 escolas situadas no entorno do campus em construção, no bairro do Sapê, em Niterói. A análise dos 286 formulários respondidos apontou que os cursos técnicos mais demandados seriam de: Administração (17,3%), Informática (13,3%), Petróleo e Gás (7,5%) e Enfermagem (7,3%). Essa pesquisa indicou, ainda, a preferência por cursos diurnos (65%) e integrados (64%), apontando, também, como principal forma de acesso, o transporte público municipal (53%) e a locomoção a pé (25%). Apareceu, também, a demanda por cursos de curta duração, em áreas como inglês, técnico eletricista e artesanato, de preferência no horário noturno.

Nesse levantamento, mais focado no público local do entorno do campus, não houve a informação sobre o perfil desses jovens respondentes, estudantes do final do ensino fundamental, por exemplo, sobre moradia, renda, situação familiar, entre outros, que auxiliariam a compreender as possíveis motivações e realidade sobre seus interesses e necessidades.

A segunda pesquisa ocorreu em dezembro de 2016, realizada com as primeiras turmas dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do campus. Essa pesquisa

aproveitou a avaliação sobre os cursos concluídos e pediu que os respondentes apontassem suas expectativas quanto à oferta de novos cursos. Responderam ao questionário 52 estudantes, sendo 18 do curso FIC de Assistente Administrativo, 5 do curso de Operador de Computador, 13 do curso de Desenvolvimento de Aplicativos, 12 do curso de Inglês e 4 do de Espanhol. Os alunos indicaram diversos cursos nas áreas dos eixos tecnológicos disponíveis (era possível escolher mais de um curso por eixo). Foram citados com mais ênfase os cursos técnicos de Informática (32), Administração (29), Recursos Humanos (29), Produção de Áudio e Vídeo (24), Edificações (24), Serviços Jurídicos (21), Rede de Computadores (21) e Meio Ambiente (20). Verificou-se, assim, a preferência por cursos relacionados às áreas administrativas e de informática, seguido pelo interesse na área cultural e da construção civil.

Novamente aqui não se teve informação sobre o perfil dos respondentes, ainda que já fossem estudantes do campus, obtendo também mais conhecimento sobre a instituição. Ambas pesquisas iniciais limitaram-se a um levantamento quantitativo e pontual dos interesses em áreas de oferta de cursos, já previamente elencados nas opções disponíveis, sem efetivar um diálogo mais profundo sobre as expectativas junto ao campus e sobre como poderia ser sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. De toda a forma, ambas as primeiras pesquisas reforçaram cursos nas mesmas áreas, a saber, informática e administração, consoante também às necessidades gerais para o mundo do trabalho.

Por fim, a terceira pesquisa ocorreu entre março e maio de 2017, e conjugou uma ampla consulta pública para aprofundar o levantamento sobre os interesses educacionais da população junto ao novo campus do IFRJ. Essa última pesquisa foi realizada pela Comissão de pesquisa do perfil da cidade de Niterói para criação dos cursos, apresentada anteriormente, e realizou um plano de trabalho com atividades de levantamento socioeconômico sobre a região, utilizando fontes diversas, como: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), FGV (Fundação Getúlio Vargas), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e Ibase (Instituto Brasileiro de Análises

Sociais e Econômicas). Além de consultas e diálogos diretos junto à população por meio de reuniões setoriais, audiência pública, visitas às escolas e uma pesquisa online.

Nesse sentido, essa pesquisa pode aprofundar o acesso a dados primários do município, bem como articular formas de diálogo direto, informações e análise da realidade local. Iniciando suas atividades, a comissão levantou uma diversidade de contatos do município, de forma a aprofundar e especificar cada diálogo em quatro setores: educacional, público, social e geração de trabalho e renda. Ao todo, foram levantadas mais de 119 organizações com atividades em Niterói, as quais foram convidadas para reuniões setoriais presenciais no campus. Tais reuniões seguiam uma dinâmica de apresentação do IFRJ e das atividades já desenvolvidas pelo campus e de escuta sobre diagnósticos e análise sobre a região, além das expectativas sobre ensino, pesquisa e extensão para o futuro campus do IFRJ em Niterói.

Figura 1: Foto de uma reunião setorial realizada no campus provisório no Caminho Niemeyer.



Fonte: Comissão PIC IFRJ - Niterói, 2017.

Apesar da baixa aderência dos convidados à agenda, visto que a menor parte dos convidados esteve presente, aqueles que participaram receberam positivamente a

iniciativa, com a expectativa de que momentos assim pudessem ter continuidade. As reuniões permitiram não apenas obter uma maior visibilidade do campus, mas explicitaram as tensões e características do município.

Foram destacadas preocupações para que o campus atendesse os jovens com maior vulnerabilidade social e exclusão no ensino médio, isso também frente às pressões do mercado de trabalho e do tráfico de drogas. Indicou-se um maior cuidado na inserção dessa população de baixa renda, negra, mulher e desempregada, com estímulo, como estrutura (como alimentação e transporte) e compreensão sobre esse público, aspectos que poderiam evitar a sua evasão. Também foi colocada a necessidade de atender o público de jovens e adultos e das comunidades tradicionais, além da indicação de diversos cursos dentro dos eixos de tecnologias, gestão e meio ambiente.

Durante a audiência pública realizada em 17/04/2017, na câmara municipal, um dos aspectos destacados foi justamente a necessidade da participação popular no processo de construção do campus, bem como a expectativa de transformação e melhoria para a região do Sapê, local do prédio definitivo do campus, bairro que apresenta uma forte desigualdade de renda e baixos índices de postos de trabalho e escolaridade da população.

Figura 2: Foto durante a audiência pública realizada.



Fonte: Comissão PIC IFRJ - Niterói, 2017.

Já sobre a pesquisa quantitativa, esta foi realizada através de questionário aplicado em encontros presenciais com alunos do 9º ano e também online aberta a qualquer interessado do município ou fora dele. O resultado dessa iniciativa ampliou o mapeamento das principais expectativas e demandas educacionais na cidade de Niterói.

Nesse processo foi feita uma ampla divulgação da pesquisa online, em especial com apoio das redes sociais, obtendo-se a participação de 1.784 pessoas entre estudantes e membros da comunidade de Niterói, e 313 pessoas através de formulário impresso distribuído entre estudantes do nono ano em quatro escolas públicas locais.

Nesse levantamento obteve-se o perfil dos respondentes que, em resumo, tinham sua moradia concentrada em Niterói (62%), São Gonçalo (22%) e Rio de Janeiro (7%), com renda entre 1 e 3 salários mínimos, e dos que trabalhavam atuavam, na sua maioria, na área administrativa.

Com relação aos resultados do total das respostas do levantamento quantitativo, online e presencial, obtivemos a preferência pelas áreas de informática e tecnologias (21,55%), seguida pelas áreas ambiente e saúde (16,02%), gestão e negócios

(14,83%) e desenvolvimento educacional e social (12,54%). Sobre os cursos indicados, cujas opções foram retiradas do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, tiveram destaque: Administração (6,91%), Programação de Jogos Digitais (5,96 %) e, empatadas com 5,29% cada, Informática para Internet e Meio Ambiente, seguidas por Análises Clínicas (4,43%) e Tradução e Interpretação de Libras (4,01%).

Tabela 1: Classificação das áreas escolhidas para o total de respondentes.

| Área | Número | Percentual |
|--------------------------------------|--------|------------|
| Informática e Tecnologias | 452 | 21.55 |
| Ambiente e Saúde | 336 | 16.02 |
| Gestão e Negócios | 311 | 14.83 |
| Desenvolvimento Educacional e Social | 263 | 12.54 |
| Produção Cultural e Design | 227 | 10.82 |
| Produção Alimentícia | 163 | 7.77 |
| Turismo | 126 | 6.01 |
| Controle e Processos Industriais | 120 | 5.72 |
| Infraestrutura | 81 | 3.86 |
| Não escolheram | 18 | 0.86 |

Fonte: Comissão PIC IFRJ - Niterói, 2017.

Essa pesquisa corroborou os resultados das duas anteriores, destacando a preferência por cursos na área de administração. Mas vale destacar que em nenhuma das pesquisas quantitativas havia a opção aberta sobre a indicação de alguma área educacional, o que limitou as opções dos respondentes frente às alternativas disponíveis.

Analisando os demais dados fornecidos pela última pesquisa, percebe-se que o perfil do público que optou por cursos na área de Administração foi predominantemente feminino, estudante, com idade de até 34 anos. Já o interesse em Jogos Digitais foi majoritariamente masculino, juvenil e estudantil. Para o curso de Meio Ambiente, o público de interesse teve maior distribuição etária, entre estudantes e empregados, feminino e com maior distribuição junto aos municípios vizinhos, além de Niterói. A Informática para Internet também teve um público interessado mais equilibrado entre os sexos, jovem, estudante, tanto empregado como desempregado. Para Análises Clínicas destaca-se o perfil feminino, jovem e estudante. E por fim, Tradução e Interpretação de Libras também teve maior interesse feminino, maior distribuição entre as faixas etárias, público empregado e estudantil e com residência entre Niterói e São Gonçalo, assim como o curso de análises clínicas.

A indicação dos cursos mostra a diversidade dos respondentes e uma reiteração da construção social sobre os interesses por gênero, destacando-se algumas características gerais: enquanto o perfil com maior idade prefere os temas de meio ambiente e libras, o público mais jovem se destaca com a administração, áreas ligadas à informática e análises clínicas. Já com relação aos sexos, essa divisão também teve expressão: maior interesse feminino respectivamente em libras, análises clínicas, meio ambiente e administração, e interesse masculino, em especial os mais jovens do nono ano, em jogos digitais.

Um ponto importante dessa última pesquisa foi a ênfase destacada nas áreas de tecnologias, meio ambiente e gestão para a oferta de atividades no campus, que depois foi objeto de debate interno entre os servidores/as. Ressalta-se também que esta pesquisa teve diversas limitações, ainda que com uma amostra mais representativa e

heterogênea em comparação com as pesquisas até então realizadas: as perguntas eram fechadas, no sentido de permitir a escolha de apenas uma área e de um curso por respondente, dentre as opções que estavam disponíveis; a dificuldade dos próprios respondentes em preencher a pesquisa, e ainda, o pouco tempo em que a pesquisa esteve disponível para resposta e na sua própria divulgação.

Além disso, para o viés dado a esse artigo sobre participação, a consulta não correspondeu a uma continuidade de diálogo e participação na gestão escolar, visto que limitou-se a uma consulta específica e pontual. Nesse sentido, houve fragmentação do diálogo exercido, restrito ao momento em que eram necessárias fontes de informação para decisões que, depois, se dariam no ambiente interno da instituição, somente entre os seus servidores.

A tendência burocrática da escola, no sentido de seguir determinado procedimento e organização, não permitiu que a própria deliberação que se deu depois da consulta fosse também objeto de diálogo com o público externo, ou por alguma representação da comunidade consultada, sendo coordenada pela então direção do campus junto aos servidores. Isso porque também não havia até então no campus um espaço permanente para a participação da comunidade local, como o Cocam (Conselho do Campus), que apenas teve seu regulamento definido em 2020, ainda sem operacionalização.

Outra contradição na trajetória do campus é que nem todas as decisões seguintes sobre a oferta de cursos seguiram o rito de efetivar algum tipo de consulta e diálogo social que balizassem determinada escolha ou defesa, seja porque não havia condições ou interesse para tal, a exemplo da decisão sobre um curso de graduação. Isso mostra a complexidade de se estruturar um processo permanente de consulta e diálogo social que possa orientar continuamente a atuação de um Instituto Federal, requerendo a institucionalização de espaços de diálogo e a organização de seus processos e metodologias.

A despeito de toda a reiteração em torno da necessidade e obrigatoriedade da participação social no ambiente escolar, conforme trazido anteriormente, nas suas diversas instâncias e representatividades, há nítida distância entre a norma e a realidade. Mais do que um discurso, o processo participativo exige um compromisso moral que requer materialidade prática intensa, e por que não, também desgastante. O investimento em ouvir o outro demanda tempo, capacidade de articulação, comunicação e mediação de conflitos, percorrendo um caminho coletivo constante e interminável entre a escuta, a deliberação e a execução.

Reflexões finais: o diálogo social como desafio permanente

As consultas sociais empreendidas pelo campus Niterói permitiram, até determinado ponto, a escolha seguinte de cursos minimamente coerentes e balizados aos anseios sociais obtidos nos levantamentos realizados. A última consulta aprofundou aspectos sobre os respondentes e ampliou o acesso da população ao conhecimento e reconhecimento do IFRJ. Percebemos que o pertencimento social à instituição envolve necessariamente a participação da comunidade na sua elaboração e no seu cotidiano, conforme reforçado pelos autores pesquisados.

De outro lado, a experiência do IFRJ reflete os desafios históricos do país em estruturar e manter como permanentes processos democráticos e participativos, haja vista a história nacional desde o período colonial com regimes autoritários, como o Estado Novo e a ditadura militar, e nos processos recentes de impeachment de Dilma Rousseff (ou golpe jurídico-civil-midiático), na posterior eleição turbulenta (entremeada de fake news e polarização política) e nos assombros à democracia no governo atual (defesa do retorno ao regime militar e ataque a instituições, como o STF e o Congresso Nacional).

A experiência em análise mostra as margens de um diálogo e consulta social, que mesmo importantes e necessárias para a tomada de decisão institucional, além de

legalmente uma exigência e uma necessidade para a construção efetiva de uma instituição educacional, foram limitadas. Isso em especial quando não há um espaço permanente de participação que possa se atualizar e manter a interação com a sociedade.

Esse tema também explicita a complexidade dos processos de participação que envolvem relações de poder, mediações e acesso à informação e compreensão por parte daqueles que são ou serão participantes. Invariavelmente, a abertura aos processos democráticos envolve conflitos e pontos de vista distintos, na tensão entre liberdade e autoridade (FREIRE e SHOR, 1987), cuja mediação se faz necessária para organizar o seu processo.

Frente à insistência da defesa e do uso da meritocracia na sociedade, justificada nos mais variados termos, inclusive pelas práticas educativas tradicionais, o que confere legitimação às desigualdades existentes, ainda se faz necessário lutar por uma escola democrática que promova valores como solidariedade, cooperação, justiça e trabalho, de forma que a educação possa servir à humanidade e harmonizar interesses individuais e coletivos, retomando os termos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Conforme colocado por Motta (1984) a participação pode alcançar uma profundidade no âmbito institucional e pedagógico, dentro e fora das salas de aula, tendo como premissa um processo contínuo de escuta e diálogo, que promove uma formação com autonomia e responsabilidade. E que, como coloca Freire e Shor (1987), num diálogo que não seja apenas recurso técnico e utilitarista para tomada de decisões, mas naquilo que nos constitui como humanos e na construção de uma sociedade justa e democrática.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IFRJ, Campus Niterói. **Plano de Implementação do Campus Niterói (PIC).** Realizada pela Comissão de Pesquisa do Perfil da Cidade de Niterói para criação dos Cursos do Campus, junho de 2017.

MOTTA, Prestes. Fernando. Administração e Participação: reflexões para a educação. **Revista de Educação da Faculdade de Educação.** São Paulo: USP, v. 10, n. 2, p. 199-207, 1984.

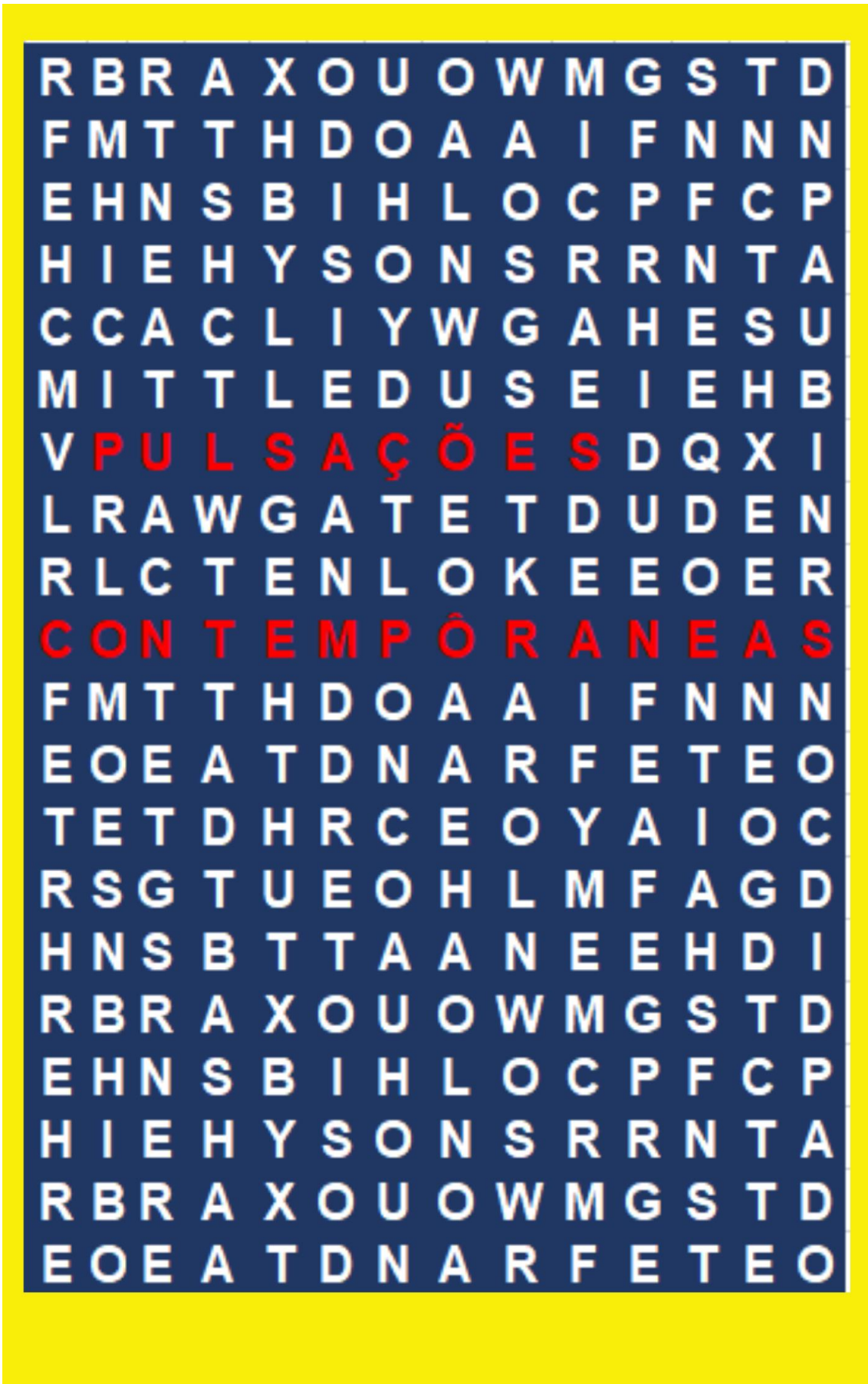
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188 -- 204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 29/05/2018.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Revista Científica.** São Paulo, Universidade Nove de Julho, vol. 10, núm. Esp, pp. 147-167, julho, 2008.

TEDESCO, Carlos. Juan. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Editora Ática. 2001.

Data do envio: 23/07/2020

Data do aceite: 04/11/2020



FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

TRAINING OF EDUCATORS FOR THE LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: CONTRIBUTIONS TO AN EXTENSION PROJECT

Jaqueline Luzia da Silva⁷⁵

Resumo

O objetivo do presente trabalho é descrever a experiência de um projeto de extensão universitária, além de analisar as principais contribuições desta experiência. O projeto “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos” é responsável pela criação de um grupo de estudos e pesquisas sobre alfabetização e pelo oferecimento de cursos de extensão para interessados na área, principalmente graduandos do Curso de Pedagogia. Esse trabalho busca contribuir com a formação continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a formação inicial dos estudantes envolvidos e fomentar a pesquisa sobre a prática dos professores participantes, refletindo e repensando sua realidade a partir dos estudos realizados nos encontros presenciais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetização, formação de educadores, extensão universitária

Abstract

The purpose of this paper is to describe the experience of a university extension project, in addition to analyzing the main contributions of this experience. The Project “Current Challenges and Possibilities in Literacy for Young People and Adults” is responsible for creating a group of studies and research on literacy and for offering extension courses for those interested in the area, mainly graduates of the Pedagogy Course. This work seeks to contribute to the continuing education of Youth and Adult Education (EJA) educators, with the initial education of the students involved and to foster research on the practice of participating teachers, reflecting and rethinking their reality based on the studies carried out in the face-to-face meetings.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA), literacy, educator training, University Extension

⁷⁵ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2002), com licenciatura em Sociologia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2005) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (2010). É Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua na Graduação do Curso de Pedagogia e coordena o Projeto de Extensão “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”. E-mail: jackluzia@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-9542>

Introdução

A formação de professores para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em um campo de reflexão/atuação importante, visto que a modalidade tem enfrentado grandes desafios em todo o país, tais como as dificuldades de legitimação e garantia do direito à educação. As taxas de analfabetismo e baixa escolarização da população⁷⁶, o pouco financiamento e a ausência de políticas públicas voltadas para os sujeitos jovens e adultos pouco escolarizados se refletem também no baixo investimento na formação de professores para esta área.

Acredita-se que uma formação alicerçada na realidade será capaz de dar segurança aos futuros educadores, bem como influenciará a construção e reconstrução de suas identidades (ZANETTI, 2008). Ter contato com a EJA ainda na formação acadêmica é um direito dos futuros educadores, pois estes precisam conhecer a modalidade, suas especificidades, os sujeitos que nela chegam e os principais desafios do campo.

Para isso, é importante que a especificidade da EJA seja contemplada na formação inicial do professor e que as transformações sociais orientem a formação continuada. Assim, é bom que a EJA tenha um espaço na formação generalista dos futuros professores e deve ter garantida a atualização dos profissionais que nela atuam (FERREIRA, 2008). Dessa forma, é possível proporcionar um contato com a área, para além da educação voltada para as crianças.

Como a formação para a EJA, para a maioria dos educadores, ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008). Assim, as ações formativas são espaços privilegiados de trocas, aprendizagens, construção de planejamentos etc. Por isso, não podem ter um caráter prescritivo e regulador da prática, mas necessitam fomentar a

⁷⁶ É preciso considerar os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos de idade, cerca de 11,5 milhões, o que corresponde a 7%. Sem contar os sujeitos que não concluíram a Educação Básica, que são cerca de 78 milhões de pessoas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2017.

busca, além das relações didáticas tradicionais, de estudos, pesquisas e outras práticas para o aprimoramento da ação educativa.

A formação em EJA também permite ampliar o olhar para outras práticas, exteriores à escolarização, onde a atuação do pedagogo se amplia de acordo com as necessidades da sociedade, desta maneira opondo-se a concepções de uma EJA infantilizada ou instrumentalizada. É pela convicção de que há mudanças significativas em torno da EJA, mesmo que não tão rápidas quanto se espera, que se justifica uma percepção melhor a respeito desse profissional em formação.

O projeto de extensão universitária “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”, desde o ano de 2016, trata de questões específicas da alfabetização na modalidade da EJA, com o intuito de possibilitar que os professores e estudantes envolvidos compreendam e problematizem a realidade da EJA, conheçam melhor a modalidade e seus sujeitos e reconheçam a EJA como um direito.

Este projeto de extensão vai ao encontro de uma necessidade dos professores, pesquisadores e estudantes envolvidos, de realizar uma formação para alfabetizadores, que possa contribuir para a ação pedagógica dos educadores. Assim, pretende possibilitar aos futuros pedagogos e licenciados entrarem em contato com a realidade das escolas e dos professores da EJA. As trocas pedagógicas e os debates ocorridos buscaram contribuir para que os estudantes já percebam e se envolvam com as questões práticas do cotidiano das escolas.

A necessidade da formação se reflete na grande procura pelo primeiro curso desse projeto oferecido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que superou as expectativas devido ao grande número de interessados (foram cerca de 600 pessoas interessadas no curso). Este fato chama a atenção por mostrar a demanda para tais cursos na universidade e a necessidade de discussão sobre a área da alfabetização de jovens e adultos.

Nas ações oferecidas pelo projeto, os principais impactos sobre a produção e difusão de novos conhecimentos e metodologias são os estudos promovidos nos encontros, em que os participantes discutem e elaboram questões sobre os desafios presentes na prática alfabetizadora de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, os temas

trazidos pelos dinamizadores permitem o diálogo com a prática pedagógica, vislumbrando possibilidades de atuação dos participantes quando estão/estiverem em contato direto com a escola e a sala de aula.

Os encontros tornam-se, assim, momentos em que educadores e futuros professores expõem os principais desafios enfrentados no cotidiano, seus anseios e angústias sobre a aprendizagem de seus educandos. Mas também representam espaços em que são suscitadas reflexões, autoavaliações e construção de saberes.

Não há como traçar na EJA um perfil homogêneo dos sujeitos atendidos, pois há muitos perfis, muitas especificidades, muitas singularidades permeando esse universo. Há diferenças etárias, de gênero, étnicas, de locais de procedência, de religiões, constituições familiares, trajetórias escolares, escolaridade dos pais, de acesso à tecnologia, de inserções e não-inserções no mundo de trabalho etc. Como a EJA é este espaço da diversidade, a prática pedagógica necessita trazer essa diversidade para o debate e a reflexão. Por isso, nos cursos e no grupo de estudos, os participantes discutiram as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Assim, os participantes das ações do projeto buscaram estudar e investigar como estes sujeitos aprendem, como constroem conhecimentos e como articulam estas aprendizagens com/em seu cotidiano. Além disso, a prática educativa na EJA não pode ser um instrumento de exclusão, mas de formação humana e integral, de garantia do direito à educação. Desta forma, torna-se importante fomentar tal discussão na formação de educadores para esta modalidade de ensino da Educação Básica.

Os objetivos do projeto de extensão buscam compreender e problematizar os principais desafios impostos pela realidade atual para a área da Alfabetização de Jovens e Adultos, aprofundando estudos sobre os processos que contribuem para a reprodução da exclusão educacional de grandes contingentes da população brasileira. Além de procurar produzir novos conhecimentos sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos que levem à construção de práticas pedagógicas, dando suporte à formação inicial e continuada dos educadores envolvidos.

Contextualizando o projeto de extensão

O projeto de extensão realiza-se na Faculdade de Educação da UERJ. Está vinculado ao Sistema de Extensão e submete-se ao Departamento de Extensão, que conduz a abertura de cursos e promoção de eventos no âmbito do projeto, certifica os participantes ao final das etapas e concede bolsas de extensão para o projeto (para estudantes da Pedagogia atuarem no mesmo).

O projeto abriga-se no Curso de Pedagogia da Universidade, mas atende um público diverso, composto não só por estudantes da Pedagogia, mas também por estudantes de outros cursos de graduação da própria UERJ (licenciaturas⁷⁷), estudantes de outras Instituições de Ensino Superior, além de professores da EJA e interessados na área.

Na estrutura da Faculdade de Educação, o projeto compõe a área da EJA, representado pela coordenadora, no interior do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC). Outras professoras deste Departamento e de outros Departamentos da Faculdade de Educação também atuam no projeto, além de outros professores que não são docentes da universidade. Em sua maioria, são professoras da área da EJA vinculadas à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Desde o ano de 2016, quando o projeto se iniciou, já houve a participação de 17 professores no total. Estes atuam/atuaram como dinamizadores dos encontros nos cursos de extensão.

Nos dois primeiros anos, o projeto de extensão teve como grande parceira a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). A parceria com a GEJA viabilizou a divulgação e a inscrição dos professores no curso, assim como, auxiliou o diálogo com a coordenação do projeto no sentido do alcance dos objetivos propostos. Neste período, além dos alunos da UERJ, os professores da EJA desta Secretaria também eram atendidos. As escolas às quais estes professores pertenciam foram visitadas e pôde-se ter um contato mais próximo

⁷⁷ Embora a alfabetização seja trabalhada pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pertença ao campo de estudos de estudantes da Pedagogia que trabalharão neste nível de ensino, estudantes de outras licenciaturas também têm procurado os cursos de extensão em alfabetização, demonstrando interesse por essa área.

com os participantes. Entretanto, desde o ano de 2018, o projeto já não conta com uma parceria externa à UERJ.

No ano de 2016, foi oferecido o primeiro curso de extensão para alfabetizadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), a partir de uma parceria com a GEJA, que objetivou contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos principais desafios da área e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, dando suporte à formação inicial e continuada dos mesmos. O curso se concretizou em uma proposta com duração de 64 horas, com estudo aprofundado de temas como contextualização histórica, política e social da EJA; educação inclusiva na alfabetização; relações étnico-raciais; questões didáticas na alfabetização; adolescentes abrigados e em cumprimento de medidas socioeducativas na EJA; alfabetização e as Tecnologias de Informação e Comunicação; alfabetização e humanidades e a educação artística na alfabetização.

No ano de 2017, foi promovido o segundo curso de extensão, intitulado “Alfabetização de jovens e adultos: enfrentando desafios e apontando possibilidades”, de 60 horas, também em parceria com a GEJA. O trabalho foi realizado em encontros mensais com professores orientadores e professores regentes de 15 escolas com PEJA, além de licenciandos do Curso de Pedagogia da UERJ. Nestes dois primeiros cursos, o local de realização dos encontros foi a Secretaria Municipal de Educação.

No primeiro semestre do ano de 2018, já acontecendo na própria Universidade, foi promovido o terceiro curso de extensão, denominado “A atualidade da alfabetização de jovens e adultos: desafios e possibilidades”. O curso se concretizou em uma proposta de 30 horas, em encontros quinzenais com professores da EJA, estudantes da UERJ (Pedagogia e demais licenciaturas) e estudantes de outras Instituições de Ensino Superior. Este modelo de curso foi repetido mais duas vezes, no segundo semestre de 2018 e posteriormente em 2019.

Os pesquisadores/formadores da área de EJA que assumiram a tarefa de dinamizar os cursos são ou já foram professores da modalidade, característica que garante aos mesmos um conhecimento profundo sobre a área e suas especificidades. Assim, mais do que aulas, os encontros proporcionaram a troca e o diálogo sobre as

vivências e o cotidiano das escolas de EJA, principalmente levando em consideração que “um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto” (ARROYO, 2006, p. 22).

Sobre a formação de educadores no âmbito do projeto de extensão

Toda a formação ocorrida no âmbito do projeto de extensão vai ao encontro do conhecimento e da relação mais próxima com a EJA e, mais particularmente, com a alfabetização destes sujeitos. Para tanto, além dos já listados, são trabalhados conteúdos como: as concepções de alfabetização; a formação de leitores e escritores na EJA; pesquisa, leitura e formação para a EJA; questões atuais na alfabetização de jovens e adultos; as contribuições da sala de leitura para a alfabetização e a avaliação da aprendizagem na EJA.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, desde o ano de 1991, oferece formação na área da EJA aos licenciandos. E, mesmo após algumas reformulações curriculares, o curso tem investido tanto na formação por meio das disciplinas oferecidas, quanto em concursos públicos para professores da área.

Ter contato com a área da EJA significa também compreender as principais dificuldades que esta apresenta. Questões como financiamento, legislação, o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos em formação, material didático, inserção nos sistemas, necessitam ser trazidas e problematizadas, a fim de que os futuros educadores reconheçam esses desafios. Além disso, processos formativos de educadores devem passar, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão presentes na EJA (ZANETTI, 2008). Para tanto, tornam-se necessários estudos aprofundados sobre a constituição política, social e econômica da EJA, bem como os caminhos metodológicos e pedagógicos que se apresentam na realidade escolar.

Assumindo essa compreensão, é relevante trazer a análise feita por Paiva e Fernandes (2016, p. 21) sobre a formação do pedagogo na UERJ, quando foi pensado o desenho curricular do Curso de Pedagogia:

O pedagogo formado precisava compreender, ler criticamente e interferir nessas variadas possibilidades, fundamentado em princípios que sustentavam a área, para produzir, segundo especificidades das instituições que educam e de seus sujeitos, um projeto de intervenção pedagógica adequado aos objetivos de cada ação proposta. Não se formava, apenas, o professor de EJA, mas um pedagogo capaz de formular, gestionar, monitorar e avaliar projetos de educação de jovens e adultos, na dimensão do significado do aprender por toda a vida.

Nesse trecho, percebe-se uma concepção ampliada da formação do pedagogo, que não é só o docente que atua nas escolas, mas o educador que pode tanto trabalhar nas escolas, quanto em outros espaços sociais de formação humana. Por isso, a necessidade de se pensar no papel dessa formação, que vai além da educação formal.

Trabalhar com a EJA requer o reconhecimento de suas duas vertentes: a escolarização e a educação continuada. Desde que foi iniciado, em 1996, e até os dias atuais, o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil tem salientado a importância de trazer os educadores para o debate sobre a sua própria formação, discutindo as diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada desse segmento, enquanto profissionais da educação. A luta pela formação de professores ocorre ao mesmo tempo em que ocorre a luta política pelo reconhecimento da EJA na sociedade brasileira (FERREIRA, 2008).

Uma das questões apontadas por Sales e Fischman (2016, p. 13) diz respeito ao fato de que não basta oferecer disciplinas na área da EJA, “Certamente incorporar as palavras ‘jovens’ e ‘adultos’ ao título de uma disciplina não é garantia de que esses sujeitos sejam de fato incorporados a ela, pois isso vai depender da formação e/ou da disposição do professor responsável”. Portanto, é necessário refletir sobre essa formação, garantindo condições necessárias para que o futuro educador compreenda o que é a EJA⁷⁸, tendo em vista as demandas das práticas sociais diárias dos sujeitos, onde

⁷⁸ É importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação) orientam a formação para as diferentes modalidades, entre elas a Educação de Jovens e Adultos, no parágrafo 5º inciso I (BRASIL, 2015).

os conhecimentos estão cada vez mais ilimitados, de forma que atenda à diversidade de necessidades, nas mais diversas condições físicas e sociais referentes à vida.

Os cursos de extensão e o grupo de estudos vêm ao encontro dessas necessidades, pois têm como diretriz principal estudar e analisar os distintos processos que contribuem para a manutenção da baixa escolaridade no Brasil, relacionados à história da EJA, com destaque para as contribuições no campo da educação popular; a incorporação da EJA como direito público a todo cidadão brasileiro e os contraditórios processos pedagógicos que perpassam toda a sua história.

Contudo, conforme analisam Oliveira, Fraga e Vieira (2016, p. 57),

[...] há necessidade de reflexão em torno do lugar restrito conferido às discussões teórico-práticas e político-pedagógicas de temas ligados à Educação de Jovens e Adultos e aos movimentos sociais, articulados na disciplina em foco, conforme o perfil previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Por isso, as discussões sobre a aprendizagem de jovens, adultos e idosos precisam ser ampliadas e, no Curso de Pedagogia da UERJ, aparecem como extensão da nomenclatura dada às outras disciplinas, como, por exemplo, *Educação Matemática para crianças, jovens e adultos*. Isso mostra uma preocupação em que não só as disciplinas do campo da EJA trabalhem com a modalidade, mas também todas as outras disciplinas necessitam abordar as concepções e aprendizagens dos sujeitos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, Art. 6º) que preveem a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”.

Por isso, o projeto de extensão prevê o entendimento do papel da EJA no âmbito do sistema educativo e tensionamentos: relação com outras políticas setoriais e com a diversidade de sujeitos; caráter conservador, reformador ou transformador das políticas públicas que conformam o conjunto de práticas educativas; lutas pelo direito e a garantia de sua identidade com características próprias. Prevê também o estudo sobre o papel da EJA no âmbito do aprender por toda a vida: apropriações contemporâneas e

desafios nas sociedades do conhecimento.

Com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas na área da alfabetização de jovens e adultos que contribuam para o reconhecimento e enfrentamento dos principais desafios da área e para a reflexão sobre a prática dos educadores e licenciandos envolvidos, dando suporte à formação inicial e continuada destes sujeitos, assume-se o que Freire (1998, p. 24) afirma quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Assim, é importante que os professores e licenciandos possam repensar sua ação, problematizando-a, para que refaçam sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, revejam as teorias que a embasam e a consolidam. Freire (1998) propõe alinhar e discutir saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, para que o educador se perceba enquanto sujeito da educação, assim como o educando, e que reconheça que ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos e não *transferência* de conhecimento, no sentido da concepção *bancária* da educação.

De acordo com Sales e Fischman (2016), há uma forte tensão entre teoria e prática na formação de educadores. Esta é uma questão que precisa ser enfrentada, visto que as universidades dialogam pouco com a educação básica. A relação se pauta muito mais por críticas de um lado e de outro, do que por uma parceria construtiva. E as disciplinas pedagógicas nem sempre conseguem superar a dicotomia entre teoria e prática, parecendo que são processos estanques, que não se relacionam. Por isso, é necessário pensar em como as universidades podem contribuir para esse debate, de maneira que a partir das disciplinas pedagógicas, no sentido da superação de tal dicotomia.

Sobre esse aspecto, Santos, Freitas e Cavalcante (2016) afirmam o quanto é importante a aproximação entre universidade e escolas. De acordo com a pesquisa das autoras, que trabalham com uma investigação sobre as possíveis relações entre as instituições, não é possível que se aceite que o lugar do estudo teórico pertença à universidade, enquanto às escolas é reservado o lugar da prática. Pois, “toda teoria

advém de uma prática e toda prática é respaldada em uma teoria” (SANTOS, FREITAS e CAVALCANTE, 2016, p. 65). Assim, a escola é também um lugar da formação e não só a universidade. Com essa visão é possível romper a arrogância científica que segrega esses dois campos de atuação, sendo possível um trabalho coletivo e a construção de uma *cultura de formação*, que se dará em ambos os espaços e em que todos assumam um papel formativo para os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a própria universidade pode refletir sobre suas práticas formadoras (SANTOS, FREITAS e CAVALCANTE, 2016, p. 66):

Ao exercermos a dupla função de professores universitários e, portanto, formadores, aprendemos que os propósitos e os papéis dessas funções se encontram ou se desencontram. Enquanto pesquisadores buscamos entender o fenômeno investigado, e enquanto formadores contribuir para com o movimento de significação e ressignificação das práticas.

O que se enfatiza aqui é a importância de que as instituições de ensino superior assumam a dimensão da teoria e a dimensão da prática na formação do professor. O sentido nessa formação se dará não *para* os educadores, mas *com* os educadores. Universidade e escola poderão conviver como parceiras da formação dos educadores, contribuindo para significar e ressignificar as práticas escolares, conforme apontam Santos, Freitas e Cavalcante (2016).

É sobre essa prática educativo-crítica ou progressista que o projeto aqui descrito pretendeu se debruçar. Para tanto, os temas trabalhados têm total relação com a prática pedagógica nas escolas, pois constituem desafios enfrentados no cotidiano, e foram elencados a partir da própria necessidade, trazida pelos educadores em cursos de formação anteriores, de relacionar a formação à realidade das escolas e dos educandos. Assim, a discussão promovida problematiza tais temas e promove uma intervenção na realidade, no sentido da construção de novos conhecimentos e metodologias.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão é proporcionada pela aproximação entre a universidade e a escola pública. O papel da universidade na formação de educadores perpassa a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio à sistematização da prática, a divulgação de inovações, a formação continuada e a sua

integração com a comunidade escolar para a elaboração de propostas conjuntas de aperfeiçoamento da educação.

Desde que o projeto se iniciou na própria UERJ, o planejamento de estratégias ocorre entre a coordenadora e a bolsista de extensão, no que se refere à divulgação dos cursos, inscrição de interessados, efetivação de matrículas, convite de professores/formadores para dinamizarem as aulas, condução dos encontros e certificação dos participantes. Todas estas ações ocorrem com aval e apoio do Departamento de Extensão da UERJ.

O projeto dá condição aos licenciandos de entrarem em contato com a realidade das escolas e dos professores da EJA. As trocas pedagógicas e os debates ocorridos garantem que os estudantes já percebam e se envolvam com as questões práticas do cotidiano das escolas.

Pensar sobre a EJA no Brasil significa necessariamente se debruçar sobre uma história de inclusões e exclusões. Hoje, coerentemente após muitos estudos acerca da EJA, é preciso perceber a identidade destas pessoas enquanto sujeitos históricos, que tiveram direitos negados e limitado acesso à educação escolar.

Por isso, torna-se imprescindível a busca pela formação integral dos sujeitos, críticos e reflexivos, capazes de emanciparem-se na realidade dura em que vivem e que quase os obriga a não questionarem o que ocorre, de maneira passiva. Dessa forma, são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta, buscando um saber mais crítico e menos ingênuo (FREIRE, 1998).

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender. Pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (OLIVEIRA, 1999; 2004). Portanto, é necessário que o educador, ainda na formação inicial, tome consciência da situação atual da EJA. E que, no momento da licenciatura, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a adolescência, a juventude, a vida adulta e o envelhecimento, a fim de conhecer e

perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade (BRASIL, 2000).

Sobre as aprendizagens realizadas

A avaliação do processo de aprendizagem dos participantes do projeto se dá por meio da participação nos encontros (assiduidade, atuação nos debates e realização das tarefas propostas). Ao longo dos encontros são produzidos textos, relatos, diálogos e relatórios pelos envolvidos, no sentido de avaliar tanto a condução do curso quanto sua aprendizagem. Esta metodologia vai ao encontro de uma avaliação formativa, pois ela pretende enfrentar o desafio da formação integral dos sujeitos, na intenção de, partindo dos conhecimentos que os licenciados já dominam, favorecer a construção de novos conhecimentos. Esta avaliação do processo tem um cunho qualitativo, que considera os sujeitos envolvidos, suas histórias de vida, seus saberes e experiências.

Os textos produzidos, em atividades presenciais e/ou não presenciais, são socializados nos encontros. A troca das experiências produzidas favorece que os participantes se conheçam melhor e aprendam uns com os outros. Neste espaço de troca, os participantes podem se colocar, falar de si e da relação que estabelecem com o conhecimento, expondo suas motivações, seus desejos, suas crenças e suas histórias de vida.

Além disso, são certificados apenas aqueles participantes que estiverem presentes em pelo menos 75% do total de encontros. Não só a presença é avaliada, mas também a participação ativa deles nos encontros, com fala, debate, proposição de ideias e reflexões. Diante desta prática, a avaliação serve como uma constante observação dos participantes, do que sabem, do que não sabem, de como dialogam como os saberes construídos, de como elaboram seu pensamento e de como articulam as informações recebidas, entre outras questões.

Ao final dos cursos de extensão, sempre é solicitada ao grupo uma avaliação do curso, em que os participantes sintetizam suas principais impressões a respeito da formação (aprendizagens, dificuldades, expectativas alcançadas ou não etc.). Dentre os

pontos abordados pelos cursistas estão: a relevância das atividades práticas; a partilha de aprendizados, troca de ideias e a reflexão coletiva; o despertar do interesse para os estudos e a pesquisa de novas metodologias de trabalho; a participação de professores de diferentes escolas, favorecendo a troca de experiências; o empenho dos formadores, o domínio dos temas abordados e o estímulo aos licenciandos; a relação entre teoria e prática presente em todos os encontros do curso; a contribuição para a formação inicial e continuada dos educadores, entre outros aspectos.

Essas e outras impressões foram levadas em consideração no intuito de garantir essas experiências e proporcionar outras aos professores e licenciandos envolvidos. Para tanto, os encontros, como espaço de troca, fomentaram a construção de novas experiências, conhecimentos e diálogos.

Os participantes também são convidados a se autoavaliarem ao final dos cursos de extensão. A autoavaliação permite ao participante escolher seus acontecimentos mais significativos, selecionar as atividades mais importantes que realizou. Este momento garante que eles realizem uma reflexão sobre a sua participação no curso e apontem pontos em que poderiam ter se esforçado mais.

Nesse sentido, a formação assume-se como um repensar de práticas e geração de novas leituras do mundo e da realidade, e não como um espaço burocrático, normativo e regulador da ação pedagógica. Os cursos de extensão trazem à tona as dificuldades enfrentadas pelos educadores e licenciandos na alfabetização de jovens e adultos, mas também seus sucessos e práticas bem-sucedidas.

Aprender, neste sentido, é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se. Significa reafirmar o compromisso a formação integral e humana dos sujeitos, em processo de mudança e contato com novas maneiras de ver, pensar, fazer ou falar, objetivando a construção de conhecimento, a troca de experiências e a formação para a docência. A aprendizagem, assim, é baseada em um processo de emancipação social, que requer conscientização e problematização da realidade.

Considerações finais

Como uma das contribuições do projeto de extensão “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos” destaca-se a crescente troca de conhecimentos em todos os encontros promovidos. Estes são espaços de ensino e de aprendizagem para todos os participantes. Como seres inconclusos (FREIRE, 1998), não estamos completos, acabados, continuamos em permanente processo de formação, e estar com o grupo, ouvir suas experiências, dialogar com os participantes, são ações que fazem parte deste processo. As aprendizagens são inúmeras e contribuem para um certo amadurecimento a cada atividade que se executa no âmbito deste projeto.

É fundamental salientar o reconhecimento de que não é possível assumir a responsabilidade pela condução do projeto isoladamente. A coordenação do projeto necessita de braços que ajudem na realização das atividades. As ideias são muitas, mas sem auxílio, algumas ficam impossibilitadas de acontecerem.

À medida que o projeto avançou, com seus cursos e com os estudos do grupo, percebeu-se o quanto a capacidade de reflexão sobre a prática docente pode ser aprimorada. O trabalho buscou continuamente esta transformação, apontando que o olhar da coordenação e dos participantes é capaz de mudar, reconhecendo erros e refazendo caminhos.

A avaliação formativa e processual, proposta nos cursos, sem a obrigatoriedade de provas, testes ou conceitos corresponde a uma prática que pode ser introduzida na sala de aula da EJA, quando os licenciandos forem professores. Esta forma de avaliação pode ser um instrumento de reflexão sobre a prática avaliativa de educadores, não só na EJA, mas em outras modalidade e níveis de ensino.

O que contagia neste trabalho é o entusiasmo dos envolvidos. A participação dos professores e licenciandos é animadora. São assíduos e perseverantes nos encontros. Além disso, solicitam estudos e aprofundamentos, para além das aulas, mostrando-se bastante comprometidos com as atividades do projeto.

É importante reconhecer a necessidade de cursos de formação de alfabetizadores para a EJA. Esta área ainda carece de estudos e pesquisas para que seja reconhecida como direito de todos os não escolarizados e se desvencilhe do estigma

assistencialista que ainda existe. Muitos participantes se inscrevem no curso acreditando que a alfabetização na EJA é obra de caridade, boa vontade. E ao longo do curso, vão percebendo e aprendendo a importância da formação de educadores para este campo.

Nestes quatro anos de implementação do projeto foram oferecidos cinco cursos de extensão, que certificaram, no total, 169 pessoas. Deste total, mais de 60% foi composto por licenciandos, tanto da UERJ quanto de outras Instituições de Ensino Superior. Além dos participantes dos cursos, há também os participantes do Grupo de Estudos, que vêm se reunindo permanentemente desde 2019. Este grupo conta com cerca de 15 licenciandos, que se encontram quinzenalmente e se constitui em um espaço de discussão, troca de experiências e estudos sobre a área.

Por último, saliento que a formação precoce e continuada de alfabetizadores da EJA, encontra-se em consonância com a atual demanda, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que sejam inúmeros os desafios impostos pela realidade, eles necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na modalidade. Um projeto dessa natureza mostra-se como um espaço essencial para essa reflexão.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/Unesco, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: CNE: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: CNE: MEC, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf> Acesso em 17 abr 2020.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 02 mai 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FRAGA, Elizangela Ribeiro; VIEIRA, Tatiana de Santana. EJA, movimentos sociais e formação inicial de educadores na universidade. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25012> Acesso em 01 mai 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 1999. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf> Acesso em 17 set 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 02, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf> Acesso em 18 set 2020.

PAIVA, Jane. FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25007> Acesso em 18 abr 2020.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004> Acesso em 19 abr 2020.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; FREITAS, Marinaide Lima Q.; CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação inicial e continuada do professor da EJA: práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25034> Acesso em 30 abr 2020.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

Data de envio: 23/05/2020

Data de aceite: 27/11/2020.

CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO

PSYCHOANALYTICAL CONSIDERATIONS ON THE PROPOSAL NO PARTY SCHOOL

Marina Sodré.⁷⁹
Carolina Carvalho Dutra.⁸⁰

Resumo

A partir de uma leitura lacaniana, este trabalho tem como objetivo discutir a expansão do discurso da ciência na educação brasileira atual. Para tal, tomamos como ponto de partida a proposta do projeto de lei Escola Sem Partido. Este projeto de lei pretende instituir nos sistemas de ensino a proibição legal de qualquer conteúdo curricular que possa ser conflitante com as convicções morais dos pais, tratando-se da defesa da neutralidade em contraposição à suposta doutrinação político-ideológica do professor. Se em Freud educação e civilização se confundem, indagamo-nos se é possível haver um discurso que não seja político-ideológico.

Palavras-chave: Escola sem partido. Discurso da ciência. Neutralidade. Política. Ideologia.

Abstract

From a Lacanian reading, this work aims to discuss the expansion of the discourse of science in the current Brazilian education. To do this, we take as a starting point the proposal of the “No Party School” bill. This bill aims to institute in education systems the legal prohibition of any curricular content that could be conflicting with the moral convictions of the parents, being the defense of neutrality as opposed to the alleged political-ideological indoctrination of the teacher. If in Freud education and civilization are confused, we ask ourselves if it is possible to have a discourse that is not political-ideological.

Keywords: No party school. Science discourse. Neutrality. Politics. Ideology.

⁷⁹ Doutora em Psicanálise pelo Programa de Pós-graduação em Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. E-mail: marinasodre@yahoo.com.br; Telefone: (21) 996346078; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6024-3683>.

⁸⁰ Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Subjetividade da Universidade Federal Fluminense. E-mail: linadutra@yahoo.com.br; Telefone: (21) 988814994; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5775-782X>.

Introdução

Este trabalho é fruto da inquietação das autoras diante do Projeto de Lei Escola sem Partido. Indagamo-nos sobre as possíveis contribuições da psicanálise para o debate estabelecido entre profissionais da educação e políticos; indagação que nos levou a entender o Projeto de Lei Escola sem Partido como expressão da expansão da chamada *tecnociência* na educação brasileira atual. A disposição teórico-metodológica está estruturada em revisão bibliográfica, sendo um trabalho de caráter autoral, desvinculado de projetos ou programas de pesquisa.

O Projeto de Lei Escola sem Partido

Em vários municípios e estados, também no âmbito federal brasileiro, o Projeto de Lei nº 867, de 2015, pretende instituir nos sistemas de ensino o “Programa Escola sem Partido”, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional os princípios de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Embora apresente o propósito de promover o pluralismo de ideias no ambiente escolar, a liberdade de aprender, de ensinar, de consciência e de crença, propõe primazia aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Diante da pluralidade de valores culturais dos estudantes e suas famílias, como atender às referências morais e religiosas de cada núcleo familiar? Essa questão por si só, nos parece, já inviabilizaria tal Projeto de Lei.

A proposta prevê que as escolas deverão afixar cartazes nas salas de aula com o conteúdo da lei, bem como nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e docentes, com o conteúdo previsto que estabelece que estes últimos não podem usar sua posição para cooptar alunos para qualquer corrente política, ideológica ou partidária. Os limites descritos no projeto de lei restringem as políticas, os planos educacionais e os projetos pedagógicos das escolas especialmente

no que se refere à discussão de gênero, seara que é tratada pelos relatores como uma forma de dogmatismo.

As alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pretendidas pelo Projeto deverão ser informadas a professores, estudantes, pais e responsáveis. Planeja-se que haverá canais de comunicação destinados ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, sendo assegurado o anonimato. Tais reclamações seriam então encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. Vemos, assim, que o Projeto Escola sem Partido impõe um ambiente de vigilância sobre o professor e suas práticas pedagógicas.

As novas normas abrangeriam tanto escolas públicas quanto particulares. Na educação básica, os colégios privados poderiam veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes. Dentre essas diretrizes, parece-nos que a dita neutralidade é o ponto chave do documento, visto que é a sua própria justificativa. A proposição se baseia na ideia de que há, na relação de aprendizado, uma “vulnerabilidade” do educando, sendo este “a parte mais *fraca*” do par professor-aluno:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PLS 193/2016).

Em razão deste “fato notório”, propõe-se “adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas” e garantir aos pais o direito à educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas convicções. Assim, embora o texto do Projeto de Lei traga a liberdade como uma diretriz, o movimento de mesmo nome, formado por pais e educadores defensores da proposta, se posiciona contra o que chama de “abuso da liberdade de ensinar”.⁸¹

⁸¹ Disponível em: <<http://www.programescolasepartido.org/>>. Acesso em 18/09/2016.

A Tecnociência

A partir de leituras lacanianas, compreendemos a defesa da “neutralidade” em substituição a “ideologia” como uma face da influência do discurso contemporâneo da ciência na educação. Voltolini, em “O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação” (2007), explora a ideia de que em nossos dias a ciência ganha contornos específicos, distanciando-se da ciência em seu sentido mais clássico. Esse movimento atual da ciência, segundo o autor, tem como uma de suas características fundamentais a prevalência da dimensão técnica sobre a dimensão investigativa, sendo apelidada por isso de *tecnociência*. Para o autor, uma característica fundamental da tecnociência é a crença na possibilidade de haver enunciado sem enunciação. Enunciado e enunciação estão, no discurso da linguística, conjugados, entretanto para Lacan (1957-1958/inédito), ambos estão dissociados, estando endereçado ao sujeito do inconsciente a primazia da enunciação.

A ciência contemporânea, na tentativa de se desvencilhar da enunciação, valoriza o uso de uma linguagem utilitária e a produção de objetos descartáveis e substituíveis, caindo em desuso a produção de ideias. O conceito de tecnociência é destacado por Voltolini, pois a ciência seria posta como uma prestadora de serviço, que criaria e organizaria seus métodos de modo a “experimentar, calcular, verificar, prever, avaliar e inovar”, significantes-mestres apontados por Voltolini (2007), aos quais podemos acrescentar “prevenir”. Tais significantes nomeiam a pretensão de *dominação e controle das relações sociais*, inclusive da relação professor e aluno, em que se deve “prevenir a doutrinação ideológica”.

Como consequência para o campo da educação, temos algo apontado por Rahme e Mrech (2010), a saber, que os professores participam cada vez menos das decisões que afetam a sua prática profissional e são cada vez mais gerenciados e controlados. No movimento atual da ciência, o professor é entendido como um tecnocrata, e não mais como um artesão. Um professor de filosofia, imaginemos, deve

se precaver para não filosofar em sala de aula, apenas repetindo certas concepções de pensadores. É vetado ao professor de dança o lugar de artista, de autoria e criação, restando a ele as técnicas corporais.

Voltemos às consequências da lógica da tecnociência sobre a função do professor. O discurso da tecnociência nega a sua conexão com o Outro; coloca-se, como se houvesse esta possibilidade, enquanto um discurso sem Outro. Sob a perspectiva lacaniana (1998 [1950]), não há discurso sem Outro, e um discurso que não reconhece esta ligação com o Outro implicaria em uma desresponsabilização em relação às suas consequências, já que a noção lacaniana de *responsabilidade* diz respeito ao modo como o sujeito responde à emergência do real incluindo o Outro. Apenas uma resposta que inclua o Outro é uma resposta possível e responsável.

Responsabilização, nesse sentido, não se baseia no cumprimento de normas jurídicas, como espera o Projeto de Lei Escola sem Partido, que pode ser inserido no processo atual de judicialização da educação. Já no sentido lacaniano, resposta responsável é subjetiva, singular e não-prescritiva. Assim, entendemos que o Projeto de Lei Escola sem Partido é um discurso cujo agente não responde pelas consequências de sua produção. Um discurso que se crê não ideológico é um discurso que se crê sem Outro, desimplicado, portanto, de sua responsabilidade. Nesse sentido, a bandeira da “neutralidade” escamoteia a face totalitária que Voltolini (2007) reconhece na tecnociência.

Educação, Tecnociência e Escola sem Partido

A homogeneização, a ideologia da medida e a demanda de avaliação são instrumentos de expansão da tecnociência, a partir dos quais esta exerce determinante influência não só nas diversas áreas do conhecimento, como também nas variadas políticas públicas, inclusive no campo da educação. A lógica aí presente nos remete ao que Lacan (2001 [1966]) descreveu em 1966 em relação à nova função do médico inaugurada pelo avanço da ciência.

Lacan discorreu sobre a entrada da medicina numa fase científica, cujos efeitos seriam as modificações na função social do médico e na demanda de cura dos pacientes. Efeito mais importante ainda, Lacan indicou a existência de uma aceleração quanto ao lugar da ciência na vida comum, e o conseqüente aparecimento de um "novo" modo de ser, adaptado às condições de um mundo científico.

A medicina científica, dotada de novos poderes de investigação e pesquisa, passou a se apresentar como um discurso cujo poder é generalizado. Passou ainda a se organizar como uma empresa, sendo inserida na lógica da produtividade, da medida, do controle, dos gráficos e afins. Nesse contexto, novas demandas são dirigidas ao médico.

O mundo científico deposita em suas mãos o número infinito daquilo que é capaz de produzir em termos de agentes terapêuticos novos, químicos ou biológicos. Ele os coloca à disposição do público e pede ao médico, assim como se pede a um agente distribuidor, que os coloque à prova (LACAN, 2001 [1966]: p. 10).

De forma bastante crítica, Lacan demonstra como a medicina, colocada nas mãos da ciência, deforma o direito à saúde, tornando-o uma espécie de toxicomania, com a proliferação de produtos ofertados ao público. A demanda de cura, portanto, é uma demanda de consumo dos objetos da ciência. Parece-nos que a expansão desta na vida comum das pessoas também altera as demandas sociais dirigidas à educação e ao professor, que passa a ser parte de uma espécie de organização empresarial, regida por metas, produtividade, controles quantitativos e assim por diante.

As autoras Rahme e Mrech (2010) reconhecem a influência da perspectiva cognitivista sobre a educação como uma das vertentes da expansão da tecnociência, já que tal perspectiva prioriza os métodos sobre os outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem, gerando as práticas de controle de métodos. É o que se passa, por exemplo, nos programas de “aceleração da aprendizagem” comprados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na gestão da Cláudia Costin, do Instituto Ayrton Senna⁸². A Secretaria comprou do Instituto uma “solução” para o “fracasso

⁸² O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, que se propõe a atuar na produção, sistematização e disseminação de conhecimento científico para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que promovam uma educação integral. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 13/04/2019.

escolar” de parte dos alunos da rede. A “solução” é um pacote pronto de metodologias, conteúdos pedagógicos e materiais didáticos que são “aplicados” por professores da rede em turmas de alunos com defasagem série/idade. A “solução” não implica a escola, o professor, o aluno ou a família. Professor e escola ficam no lugar de mero executores da suposta solução, perdendo autonomia, criatividade e particularidade.

Em entrevista realizada por Miller, o pedagogo francês Philippe Meirieu (2008) também chama a atenção para as consequências da hegemonia do cognitivismo, do comportamentalismo e do biologicismo para os dias de hoje, remetendo-nos inclusive ao cenário do livro de Aldous Huxley (2009 [1946]), *Admirável Mundo Novo*. Segundo o pedagogo, tais ciências, preocupadas em descrever os seres humanos através de maquinarias lógico-matemáticas, ou por fatores bioquímicos, reduzem-no a um objeto padronizável e calculável, sendo, portanto, suscetível a diversas formas de controle.

Jacques-Alain Miller (2007-2008) propõe uma reflexão acerca do discurso da ciência contemporânea, afirmando que os modos como a sociedade vêm atuando são reflexo direto das incidências da matemática, através de seu discurso, e da aceleração da ciência. Aos poucos, este discurso vai se incorporando aos nossos modos de vida, gerando uma demanda de quantificação. Supõe-se que a ciência seja imaculável, que uma vez comprovada não há mais nada a fazer a não ser aceitá-la.

Essa intenção da homogeneidade do discurso tende à comparação, à avaliação. O número que quantifica passa a ser a garantia do ser. É a ciência atuando sobre a ontologia do ser. Se algo não for cifrável, é como se não existisse. O sujeito, para a psicanálise, é o inverso deste, pois pressupõe um sujeito incomparável, que está agarrado a um significante, e deste modo é um sujeito não homogeneizável, não categorizável. A ciência se afirma cada vez mais, e assim pode ser verificado o movimento da cultura de se apoderar do discurso biológico. Miller nos chama atenção para o fato de que o começo disso está no desejo dos humanos, desejo de que tudo seja da ordem do quantificável.

A tecnociência, sendo um discurso que se compõe trançando ciência e tecnologia, busca cifrar a norma, mensurar a eficiência e, deste modo, lança uma mudança drástica na relação do sujeito com seu próprio corpo e sua experiência

subjetiva. Certamente a história da evolução de nossa civilização está atravessada pela tecnologia, mas se, assim como a ciência, pretende acabar com o mal que acomete o sujeito, o que se produz é desapontamento e decepção. O Projeto de Lei Escola sem Partido pressupõe sujeitos não partidos, sem divisão.

Freud, em "O mal-estar na civilização" (1996 [1930]), já indicava que o avanço da tecnologia e da medicina não trazia mais satisfação ao ser humano. De acordo com sua "voz crítica pessimista", os avanços científicos proporcionam ao sujeito uma satisfação no modelo do "prazer barato": "o prazer obtido ao se colocar a perna nua para fora das roupas de cama numa fria noite de inverno e recolhê-la novamente" (FREUD, 1996 [1930], p. 95).

Uma política educacional fomentada por tais ciências e por seus ideais quantitativos e funcionais transforma a educação em uma prática totalizante, e até mesmo totalitária, em que educadores são "tecnocratas" e "todos os alunos podem aprender". Nessa perspectiva, o ato pedagógico é definido como uma "racionalidade instrumental", sustentada pela fantasia de uma "tecnologia pedagógica super-poderosa" e pela negação daquilo que escapa à educabilidade (MEIRIEU, 2008).

Tizio (2003) observa que, com a expansão dos discursos da ciência e do capitalista na educação, o saber não se ancora mais na autoridade epistêmica, mas em uma nova modalidade de autoridade, a autoridade da burocracia, da avaliação e da técnica, o que desencadeia uma *abstenção generalizada do exercício da autoridade*. A articulação entre saber e enunciação, tão rica para a psicanálise, é substituída pela "autoridade" da medida.

A tecnologia, por fim, negaria a corrente inconsciente presente nas relações escolares, aspecto tão valorizado por Freud em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914a). Para o criador da psicanálise, os caminhos do conhecimento passam pelo interesse particular do aluno pela personalidade do mestre-professor, ou seja, o ensino se dá via a chamada *transferência*. Nessa perspectiva, o chamado "processo de ensino-aprendizagem" não é um fenômeno da ordem da consciência e da intenção, como fazem crer as tecnologias de ensino, mas se dá por uma *transmissão*, justamente por aquilo que se apresenta à nossa revelia.

Metáfora interessante de Voltolini (2011), o ensino, para a psicanálise, é como a transmissão de um vírus que espalhamos sem intenção ou consciência, sem querermos ou mesmo sabermos. Nesse sentido, não há aprendizagem sem enunciação. A lógica da tecnociência, que dita soluções para os problemas da educação brasileira, acaba por inviabilizar a transmissão. Nos parece que o projeto Escola sem Partido pressupõe algo irrealizável, que seria proibir, em última instância, o inconsciente.

Considerações Finais

A pretensão de gerenciamento e de controle das relações sociais subtendida na tecnociência aparece de forma bastante nítida no caso do Projeto de Lei Escola sem Partido, que visa excluir o mal-estar, o mal-entendido, o desencontro entre professor e aluno. Em contraposição, a psicanálise nos ensina que o mal-entendido faz parte da cena escolar e da situação de aprendizagem por questões estruturais da linguagem,

[...] no se trata solamente de cadenas significantes, no se trata solamente de palabras, ya que desde Freud la clínica psicoanalítica ha demostrado que lo propio de los seres hablantes es que se mal-entienden. Y se mal-entienden porque en todo intercambio con los otros hay en juego una satisfacción. No se intercambiam solo palabras, también hay el deseo, la libido, trenzada en el lenguaje. El lenguaje está enganchado a lo vivo⁸³ (AROMÍ, 2003, p. 129).

É claro que não acreditamos no sucesso da tecnociência em fazer desaparecer toda a sorte de mal-entendido das relações sociais. Porém, tal tentativa não é sem efeitos para a prática educativa e para o cotidiano escolar. Nas mãos da tecnociência, a educação e o ensino são tratados como mais um produto disponível no mercado para o consumo. Um produto altamente rentável, ousamos afirmar. Permitindo-nos criar uma

⁸³ Tradução nossa: "não se trata somente de cadeias significantes, não se trata somente de palavras, já que desde Freud a clínica psicanalítica tem demonstrado que o próprio dos seres falantes é que se mal-entendem. E se mal-entendem porque em todo intercâmbio com os outros tem em jogo uma satisfação. Não se intercambiam apenas palavras, também há o desejo, a libido, trançada na linguagem. A linguagem está enganchada no vivo".

imagem, o Projeto de Lei Escola sem Partido parece criar uma espécie de *Procon* desse grande produto consumidor que é atualmente o ensino.

É de fundamental importância a garantia do acesso da população à educação, sublinhando que na comunidade escolar deve haver uma abertura para o que é peculiar ao sujeito. Ao inibir discussões sobre gênero e orientação sexual, por exemplo, a proposta impede avanços para combater a discriminação e, conseqüentemente, para reduzir os crimes de ódio, que possuem em estatísticas assustadoras a demonstração do crescimento desses crimes no país.

Partindo da compreensão de que a psicanálise é constantemente atravessada pelo seu tempo, pela cultura e pela produção de subjetividade de cada época, acompanhamos Voltolini (2011) em sua proposta de defender a educação do discurso da tecnociência. A partir da psicanálise, demonstramos que não há fala que não seja político-ideológica e que a não-ideologia é, antes de tudo, uma ideologia. Ao assumir esta prerrogativa, não preconizamos, ao contrário do que alguns querem nos convencer, a submissão do aluno ao professor, mas justamente corroboramos com a noção de responsabilização de todos os atores envolvidos no processo escolar.

Afinal, se política, do Grego: πολιτικός / *politikos*, significa "de, para, ou relacionado a grupos que integram a Pólis", podemos afirmar que não é possível um discurso que não seja político-ideológico. Diante desse fato de estrutura, o que nos cabe é estarmos advertidos de que por trás de todo enunciado há a enunciação, o que desloca o foco da "neutralidade" para a questão da ética na educação.

Referências

AROMÍ, Anna. De dónde parte el psicoanálisis?. In: TIZIO, Hebe (orgs). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis**. Barcelona: Gedisa, 2003.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914a). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O Mal-Estar na Civilização (1930-1936). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo** (1946). São Paulo: Globo, 2009.

LACAN, Jacques. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950). In: **Os Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O desejo e a sua interpretação** (1957-1958). Rio de Janeiro: J. Zahar, inédito. (O seminário, 6).

_____. **O lugar da psicanálise na medicina** (1966). Revista Opção Lacaniana, nº 32, São Paulo, Dezembro de 2001.

MEIRIEU, Philippe; MILLER, Jacques-Allain. **Jacques-Alain Miller pergunta a Philippe Meirieu sobre a hegemonia do cognitivismo**. Revista Cien Digital, n. 3, Março de 2008.

MILLER, Jacques-Alain. **Curso de Orientação Lacaniana**, 2007-2008.

Projeto de Lei no 867, de 2015. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

RAHME, Mônica; MRECH, Leny Magalhães. Proliferação de objetos e empuxo ao gozo: impactos do discurso capitalista na educação. In: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**. São Paulo, 2010.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In: TIZIO, Hebe (orgs). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis**. Barcelona: Gedisa, 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. A “inclusão” conduz ao pior. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE - USP**, 5. Anais. São Paulo, 2004.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: ARAÚJO, Nina V. de; AIRES, Suely; VERAS, Viviane (orgs). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Data do envio: 29/04/2019.

Data do aceite: 25/ 11 /2020.



AO MEU AMADO MESTRE: PROFESSOR DOUTOR JORGE NAJJAR

Leonardo Dias da Fonseca ⁸⁴

Peço licença aos leitores, pois nesta merecida homenagem ao professor pesquisador, ao intelectual e ativista da educação pública, professor Doutor Jorge Nassim Vieira Najjar, eu não poderia deixar de compartilhar alguns momentos íntimos em que tive a honra e o prazer de conviver e aprender com ele.

Seu passamento tão prematuro deixa um grande vácuo no campo progressista, nos espaços de defesa da educação pública. Professor Jorge Najjar era atuante incansável em fóruns, conselhos, congressos, na gestão de associações acadêmico-científicas e na participação em inúmeros eventos das redes municipais do estado do Rio de Janeiro em que era convidado a participar. Sempre estava com a agenda cheia e disputada, mas nunca recusava um convite, fazia de tudo para conseguir conciliar com seus outros compromissos.

Pude acompanhá-lo em vários desses eventos em que era recebido quase que como uma celebridade por ex-alunos e ex-orientandos, concursados nas redes em que ele era convidado a palestrar ou para ministrar cursos. Para ele sempre foi um prazer enorme estar nestes espaços. Pois tinha um forte compromisso com a escola pública que o formou, da educação básica à pós-graduação, trajetória esta que foi ressaltada em seu memorial na banca de progressão para professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

Foi nesta banca, ocorrida no dia 19/08/2020, a última vez em que pude interagir com ele, mesmo que de forma virtual, sinal dos tempos de pandemia. Jorge já estava bem debilitado por conta de sua doença, defendeu seu memorial com o rigor acadêmico e a ternura que lhes eram característicos. Foi um evento com muita emoção, cheia de amorosidade e homenagens por tanto que ele fez pela educação. Eu, em

⁸⁴ Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPEd-UERJ). Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFF. Professor Assistente do colegiado de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas.

particular, bastante emocionado, agradei o privilégio de ter tido cerca de doze anos de convivência e aprendizagem ao seu lado.

Jorge tinha um coração enorme, de uma generosidade que emociona. O conheci durante a graduação, ele já ocupava o cargo de vice-diretor da faculdade de educação da UFF, em 2007, e eu estava como presidente do Diretório Acadêmico Anísio Teixeira e representava os alunos no Colegiado de Unidade da faculdade. Por vezes fui muito ácido e crítico a sua gestão, que tinha como diretora a professora Márcia Pessanha. Mas, ele nunca perdia a ternura, mesmo quando muitos dos integrantes se posicionavam de forma dura contra a gestão.

No ano de 2009, quando terminou minha bolsa de iniciação científica, mandei um e-mail para alguns professores perguntando se estava por ocorrer alguma seleção para contratação de bolsista, pois eu não podia ficar sem um auxílio, tendo em vista que meus pais moravam no interior e as bolsas ajudavam a me manter em Niterói. Jorge foi um dos que me respondeu, sinalizando o processo de seleção para um projeto que ele iria coordenar. Foi a partir deste ano e da minha aprovação na seleção que nossa convivência se tornou mais intensa.

Anos mais tarde, ele sempre brincava e se divertia, ao lembrar do meu passado como conselheiro, dizendo que eu o chamava de “Sarney da FEUFF”. Eu sempre ficava vermelho de vergonha, tentava explicar que não foi isso, mas era em vão, aí que ele ria mais e caíamos na gargalhada.

Tive o privilégio de ver o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas em Educação, o NUGEPPE, ser criado em 2010. Lembro de ajudá-lo nos trâmites de aprovação e no cadastro do grupo na plataforma do CNPq. Nesta época ele coordenava duas reuniões semanais, uma de orientação com seus mestrands e a reunião do projeto sobre os impactos educacionais nos municípios do entorno do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), financiado pela Petrobras, em convênio com a UFF e ONU Habitat, em que eu atuava como bolsista. Sua ideia surgiu a partir da necessidade e vontade de criar um espaço para poder contribuir com uma

formação continuada mais sólida e uma oportunidade para o nosso aprofundamento teórico e dos ex-alunos que o procuravam para ingressar na pós-graduação.

O NUGEPPE só cresceu, sendo uma das referências nacionais na discussão sobre políticas educacionais. Jorge organizou vários livros, eventos e parcerias a partir do grupo. Tive a oportunidade de fazer minha primeira viagem internacional ao seu lado. E foi o NUGEPPE, sob sua coordenação, que me propiciou grandes experiências e produções no meio acadêmico.

Jorge também me acolheu no mestrado, minha orientadora solicitou o descredenciamento quando eu estava no 1 ° semestre, e ele, de forma generosa, me estendeu a mão e foi determinante para que eu conseguisse defender minha dissertação, não desistiu de mim e me ajudou muito num processo formativo em que tive grandes dificuldades. Ele sempre dizia, “Leozinho, você precisa criar casca”, “você está num momento da vida que precisa abrir portas”, “você precisa de temperança Leo, temperança”. Confesso que só mais tarde tudo isso fez todo o sentido para mim e me dou conta hoje de como suas palavras e sabedoria já fazem tanta falta.

Também foi determinante no incentivo e na revisão do projeto que elaborei para a seleção do doutorado. E na minha aprovação como professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Sempre foi alguém que plantou sementes, que distribuía alegria por onde passava e provocava através de seu exemplo e dedicação a ideia de que era preciso esperar, mesmo em períodos de retrocessos e obscurantismos, como o tempo em que estamos vivendo.

Felizmente, como já mencionei, tive a oportunidade de agradecê-lo antes de sua partida. Já como professor aqui na UEA, na Floresta, como ele carinhosamente dizia que eu estava, em referência ao Amazonas, pude dizer que aqui tinha uma semente de Jorge Najjar, pois sempre carregarei em mim muito do exemplo de professor e ser humano comprometido com o outro que ele foi, obrigado por tudo amado mestre. Você deixou muitas saudades.



Fonte: Arquivo pessoal. 19/11/2016. Paris.

AO MEU MESTRE PROF JORGE NAJJAR

Solange Santiago Ferreira⁸⁵

Voa meu querido, voa! Sua jornada aqui foi incrível! Te conheci em encontros de formação pela Fundação Municipal de Niterói, em um curso de especialização que fiz no mestrado e, posteriormente, em 2013, fui selecionada para o doutorado na UFF.

Minha querida orientadora Prof^a Célia Linhares, por motivos pessoais, após quatro semestres do curso, não pôde dar continuidade às orientações de seus doutorandos naquele momento. Perguntei se você poderia me acolher e, de braços abertos, o fez. Mudamos naturalmente, a direção da pesquisa. Com prazo expirando para a qualificação, você me deu metas, conheceu minha trajetória de vida, minhas incertezas, inseguranças, limites pessoais e acadêmicos, me ouviu com a sensibilidade que lhe era própria, um dom! Sempre afirmou que eu poderia, que eu conseguiria, que eu já teria tudo, só faltava escrever. Qualifiquei, prossegui.

Sempre me incentivou a participar dos seminários, congressos dentro e fora do país, voei alto junto com você, para Paris, Peru, de norte a sul no Brasil e por aí... Cumpria o papel de pai, de professor, puxava a orelha, exigia mais: escrever, apresentar trabalhos, junto com o grupo de pesquisa sob sua coordenação, o NUGEPPE, onde união era o que valia!

Ao final do curso, novamente bateu aquele pânico em mim. Aquele que advindo do que a sociedade impõe e que eu sentia desde a infância: quem vem de escola pública não pode, tem formação precária; quem se origina de comunidades menos favorecidas, não consegue; só os melhores nascidos em berço de ouro chegam lá. Você me ajudou a acreditar que não, que eu poderia ser mais e que estava pronta! Hoje sou Professora Doutora, com muito orgulho, orientada por Jorge Nassin Vieira Najjar, o Grande Tubarão Branco da Academia, da minha vida! Voou ontem levando

⁸⁵ Doutora e mestre em Educação (UFF). Especialista em Supervisão, Orientação e Administração Escolar (UFF) e Licenciada em Pedagogia (UERJ). Coordenadora do Núcleo de Estágio (NEST), da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ.

nosso amor, deixando igualmente o seu.

Sou privilegiada! Tenho uma parte de você em mim, principalmente a que continua me dizendo que posso mais! Sou grata! Agora você vai continuar brilhando por aí, em outra dimensão, deixando um rastro de esperança e alegria para todos nós. Certamente, nos encontraremos de novo e terei muitas histórias para te contar. Como já virou estrela, a gente fica por aqui com a saudade desse sorriso largo e generoso. Um amor sem fim que nos fortalece a cada dia. Uma pipoca e uma empadinha de doce de leite para você, meu querido! Segura aí um beijo enorme dessa sua amiga. Você foi e sempre será "o cara".



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

MEU MESTRE E EU

Marcelo Mocarzel⁸⁶

Em uma tarde de março, meu telefone tocou. Era Jorge Najjar. Na época eu era um recém graduado em Pedagogia, aspirante ao mestrado em Educação e ele era vice-diretor da Faculdade de Educação da UFF, onde eu havia participado do último processo seletivo do mestrado e meu projeto fora reprovado. Ouvi dizer, pelos corredores, que para ter mais chances, eu deveria ingressar em um grupo de pesquisas, para me familiarizar com o linguajar, com as exigências da academia. Por intermédio da professora Marcia Pessanha, consegui ser indicado ao professor Jorge, que estava criando seu grupo de pesquisas. Ele me perguntou, com sua voz ao mesmo tempo firme e doce, o que eu queria pesquisar. Na minha ingenuidade, eu respondi: “Educação”. Ele retrucou rindo: “Sim, disso eu sei, mas o que em educação?”. Eu respondi o que me veio à cabeça: “Gestão!”. Essa ligação, de pouco mais de 2 minutos, mudou completamente a minha vida e, acredito eu, a de muitas outras pessoas.

Na quarta-feira seguinte, dia 24 de março, às 2 horas da tarde, me apresentei como bom calouro na sala da vice-direção da Faculdade de Educação, no campus do Gragoatá, em Niterói. Eu me lembro de olhar para aquela paisagem bucólica à beira da Baía e sentir, que de alguma forma, aquele ali seria meu lugar. Sua sala era pequena e contava com três mesas, duas retangulares, formando um L e uma mesinha redonda com quatro cadeiras. Jorge estava de lado, de camisa amarela, digitando no teclado, com o óculos na ponta do nariz. Ele olhou para mim e abriu um largo sorriso: “Senta aí filho, vamos esperar os outros chegarem.” Como em uma primeira entrevista de emprego, fiquei sem saber o que fazer, para onde olhar e o silêncio era interrompido apenas pelas suas fortes batidas nas teclas do computador. Olhei aquelas pilhas de

⁸⁶ Doutor em Comunicação Social (PUC-Rio) e Mestre em Educação pela UFF, onde realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação entre 2018 e 2019. Professor do quadro permanente do PPG Educação da Universidade Católica de Petrópolis e professor nos cursos de graduação e pós-graduação do Unilasalle-RJ. Graduado em Pedagogia (Unilasalle-RJ) e em Comunicação Social / Publicidade e Propaganda (PUC-Rio).

folhas, xerox, livros, aquela “desorganização arqueológica”, como ele chamava, com camadas e mais camadas de trabalho e pensei: “Como alguém se encontra desse jeito?”.

Logo depois, para meu alívio, três estudantes de mestrado ingressaram na salinha e se apresentaram: Lucy, Adriana e Rogério. Já os conhecia por e-mail, mas ali pela primeira vez os vi pessoalmente. Os três eram recém-ingressados no mestrado e seriam orientados pelo Najjar. Aquela reunião, em março de 2010, foi a pedra fundamental da criação do Nugeppe – Núcleo de Estudos em Gestão e Políticas Públicas em Educação, um grupo de pesquisa, mas antes de tudo, um grupo de afetos. Naquela primeira reunião, ele havia pedido que eu trouxesse um anteprojeto, com aquilo que desejava pesquisar. Eu juro que me esforcei. Passei dias construindo algo que eu acreditava ser realmente bom, repleto de citações de autores consagrados, seguindo todas as normas que o edital do mestrado propunha, algo que fosse, como Jorge depois me ensinou, “um cartão de visitas” para mim naquele espaço almejado. Ele puxou uma cadeira e se sentou conosco, pedindo que nos apresentássemos. Por fim, pediu que eu distribuísse as cópias do meu anteprojeto, que seria lido pelos quatro e em seguida, comentado. Antes, ele fez uma fala – que ao longo dos anos se tornou um clássico – que a crítica intelectual era um sinal de respeito do colega, que não era pessoal e que “a massa só cresce quando a gente bate”. Levei aquilo na maior tranquilidade e fizemos silêncio para que lessem minhas 8 páginas de pretensa genialidade concentrada.

Após a leitura, para mim, todo aquele clima de acolhida desapareceu. O céu ficou nublado. Eles quatro, mas principalmente Jorge Najjar, foram impiedosos com meu texto: falaram que aquilo não era um projeto, que não tinha objetivo, que a justificativa não justificava e todo tipo de ofensa impessoal que só o autor do texto é capaz de enxergar. Fui atropelado por um rolo compressor, mantive meu sorriso amarelo, agradei e emudeci. Fiquei contando os minutos para ser libertado daquela câmara de tortura. Eu me lembro perfeitamente do meu trajeto em direção ao carro, pensando: “Eu nunca mais vou pisar aqui!”. Saí envergonhado, triste, decepcionado comigo mesmo, achando que a vida acadêmica não era para mim. Os dias foram passando e tive coragem de reler o meu projeto e constatar que eu só havia ouvido

verdades. Que aquele projeto era verde como eu e que nós precisávamos amadurecer. Foi assim que resolvi voltar na quarta-feira seguinte.

Depois desse momento-chave, tudo começou a fazer sentido. Jorge me incentivava com seu jeito carinhoso, atencioso, com seu bom humor e mesmo quando escrevia “Feio!” ao corrigir meus parágrafos. Nós rapidamente criamos identificações várias: ambos descendentes de libaneses, gostávamos tanto de ler e estudar, como de comer uma paçoquinha com café e falar da vida. Fomos, pouco a pouco criando uma cumplicidade que se refletiu na minha aprovação no mestrado em 2011, quando ele me ligou depois que o resultado foi homologado e disse: “Parabéns, mestrando!”. Daí em diante, comecei a construir com ele uma relação simbiótica: escrevíamos juntos para congressos, eu o ajudava a organizar seu sítio arqueológico e sua agenda, ele me ajudava revisando meus trabalhos das disciplinas e tirando minhas dúvidas sobre os autores. Construí minha maneira de dar aulas vendo ele dar aulas, aprendi a analisar criticamente um texto vendo ele nas bancas e no grupo de pesquisa, aprendi muito sobre gestão de pessoas observando sua serenidade como vice-diretor, diante dos maiores absurdos que lhe eram relatados. Nunca foi grosseiro com ninguém, nunca deixou a razão de lado, mesmo colocando emoção em tudo que fazia. E foi ele que me deu todas as oportunidades iniciais, quando eu era apenas um aspirante, sofrendo certa desconfiança por ser oriundo da escola privada.

Quando eu e meus contemporâneos Sheila, Edylane e Simone estávamos escrevendo nossas metodologias para as dissertações, ele se divertia ao dizer, com a boca cheia, após ler os manuscritos: “Isto não é uma metodologia”. Até que eu resolvi armar uma arapuca para ele. Peguei sua tese de doutorado, fui na metodologia e criei um quadro esquemático, indicando todos os pontos que ele abordava, ou seja, o trajeto do texto. Espelhei aquele roteiro para o meu objeto e construí meu texto metodológico com base naquele que tinha sido o seu. Entreguei o texto e aguardei ele dizer que aquilo não era uma metodologia, pronto para dar o bote (nem sei se de fato eu teria coragem de confrontá-lo, é verdade)... Quando acabou, ele girou o pescoço, passou o polegar e o indicador na sua barba e disse: “Tem alguns problemas, algumas partes sem sentido, mas mesmo com tudo isso, posso dizer que isto é uma metodologia!”. Foi alegria geral,

comemoração de gol, enquanto ele ria da nossa cara e se orgulhava daquele momento heurístico. Tempos depois contei para ele essa história e ele gargalhava, e passei anos contando para os novos orientandos dele quando me pedia.

Com Jorge descobri como o funcionário público, com dedicação exclusiva, pode trabalhar muito mais do que as horas previstas. Sua generosidade sempre o sobrecarregou de textos para ler, de orientandos herdados, de projetos para integrar, de artigos para dar parecer... Nunca soube dizer não! Ao longo dos anos fomos desenvolvendo uma cumplicidade sem tamanho, que me permitia substituí-lo em aulas, ajudar na correção dos trabalhos e até na resposta dos e-mails. Ele dizia que estava se tornando uma pessoa jurídica, nós tínhamos suas senhas de tudo. Isso se deve muito à entrada de Karine ao grupo, que ocupou um lugar muito especial ao lado dele, ajudando-o em todas as esferas de sua vida. Eu me emociono só de me lembrar do esforço que ela empreendeu para que a banca de titular de Jorge pudesse acontecer em meio à pandemia e à sua doença. Sem dúvidas, a ascensão profissional que Jorge teve nos últimos dez anos, e nós dois consequentemente, se deve muito a este triunvirato que constituímos. Ele brincava que suas próximas tatuagens seriam Marcelo, no braço direito, e Karine no braço esquerdo, ou vice-versa. Não tivemos tempo para isso, infelizmente.

Após deixar a direção da Faculdade de Educação, Jorge conseguiu focar em suas pesquisas e no NUGEPPE. Publicou diversos artigos e organizou mais de uma dezena de obras e dossiês, tendo publicado inclusive sua tese na íntegra, em um livro editado pela EdUFF. Tornou-se diretor estadual da ANPAE, depois vice-presidente Sudeste; coordenador regional da ANFOPE e na sequência seu 1º tesoureiro; elegeu-se coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e conseguiu, com um trabalho belíssimo, trazer a Reunião da ANPEd para Niterói, sendo Coordenador-geral da Comissão Local até as vésperas do evento, pouco antes de descobrir sua doença. Para além disso, firmou um profícuo convênio com a Colômbia, em que pesquisadores brasileiros e colombianos realizaram diversos intercâmbios. Foi designado Conselheiro Estadual de Educação, após anos atuando com brilhantismo no Conselho Municipal de

Niterói. Enfim, conquistas dignas de um professor titular de uma das maiores universidades do país.

Jorge nos ensinava com amor, mas sempre com verdade. Nunca se privou de nos corrigir, mesmo que em público, sem o menor receio de constrangimentos. Sabia elevar nossa autoestima e, ao mesmo tempo, nos dar consciência da realidade e de nossas limitações. Como gostava de dizer, aprendeu com Gramsci a ser um pessimista na teoria e um otimista na prática. De longe, foi o melhor marido e pai que já vi, e olha que conheci milhares em tantos anos de gestão escolar; Rosana, Alex e Rafa podem atestar isso. Pena que não conseguiu ser avô, pois seria imbatível nessa função! Era uma fonte inesgotável de conhecimento, de tiradas geniais, de indicação de livros e risadas gostosas. Gostava de abraçar, de fofocar, de compartilhar, de conviver, de aglomerar, não era feito para esses tempos de pandemia. Essa pandemia que nos afastou dele, mas que ao mesmo tempo possibilitou que sua família ficasse ao lado dele, nessa reta final. Vai entender as contradições da vida...

Formou um grupo potente, que começou com três mestrados e um penetra e hoje conta com quase dez doutores, tantos outros doutorandos e mestrados. Meu mestre, meu pai intelectual, minha referência... havia coisas que só você podia me aconselhar, havia vitórias que eu precisava contar antes para você, que só você entendia a magnitude, quantos textos tínhamos ainda para escrever... parece que tudo que fiz foi para te orgulhar. Como você disse na minha defesa, um dia você iria encher a boca para falar que orientou “O Marcelo Mocarzel”! Também não deu tempo. Jorgito, nosso Grande Tubarão Branco, que valorizava cada ritual, cada pequeno passo de cada pessoa que lhe cercava, fique sabendo que o câncer não te venceu. Porque um verdadeiro professor torna-se imortal em seus alunos. Esse talvez seja o nosso céu: habitar quem fica, de alguma forma.

Com você aprendi a fazer citações perfeitas, a beber café sem açúcar, a deixar os problemas virem até mim, a ajudar sem esperar nada em troca, a não falar “a nível de”, a não só me indignar, mas a agir contra as injustiças, a buscar sempre o melhor em mim e no mundo. Você me ensinou que mestrado é formação intelectual e me obrigava a ler literatura e te acompanhar em exposições de arte enquanto eu só queria saber da

tese! Com você escrevi meu primeiro resumo, meu primeiro artigo, meu primeiro livro, fui ao meu primeiro congresso nacional e internacional, integrei a minha primeira banca. Você estava na minha banca de mestrado, na minha banca de professor substituto, na minha banca de doutorado e em todos os momentos importantes da minha vida; me viu casar, viu minhas duas filhas nascerem, viu eu me tornar professor do ensino superior, doutor, professor da pós, conselheiro... enfim, custo a crer que a vida vai ter a mesma graça sem você, sem você falando “E aí, filhote?”. Mas como você sempre dizia, “a vida é dura, rapá”! E como Guimarães Rosa nos ensinou, o que ela quer da gente é coragem! Obrigado! Te amo para sempre!



Fonte: Arquivo pessoal do autor.