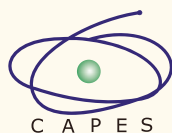
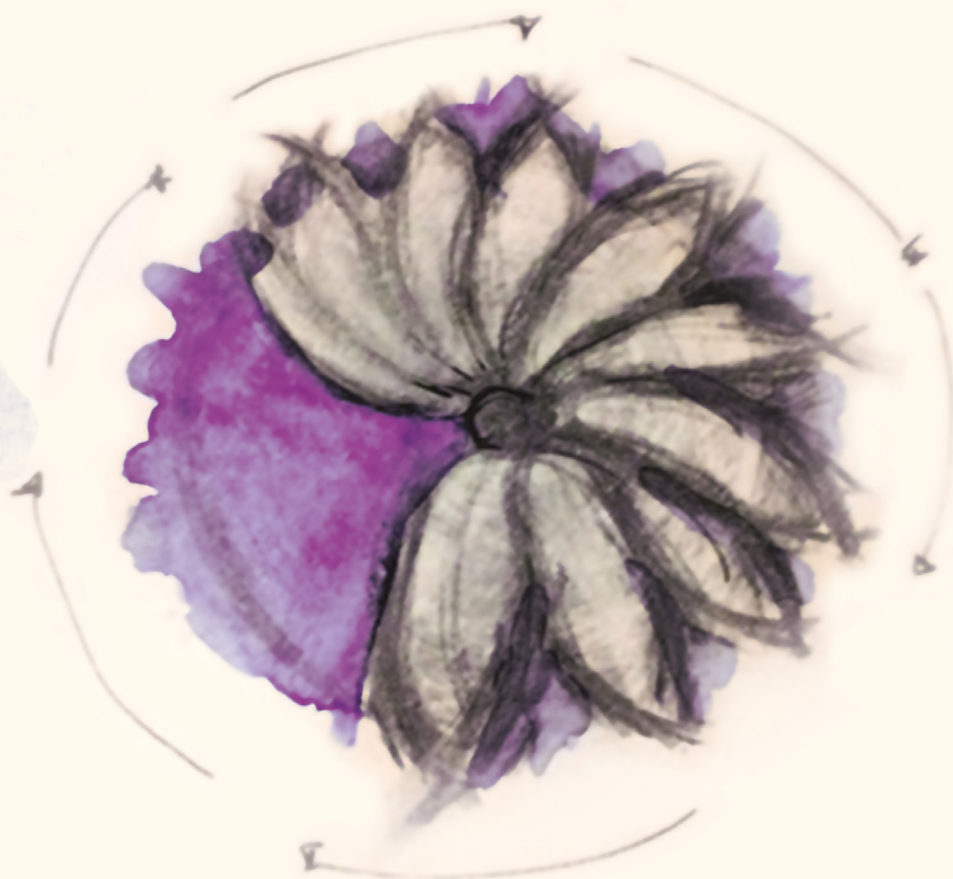


anais de textos completos
II seminário nacional e
I seminário internacional
formação pedagógica
& pensamento nômade:
currículo, criação e heterotopias
textos completos

03, 04 e 05 de abril de 2017

ISBN 978-85-8167-216-8



www.univates.br/seminarionomade

EDITORA
UNIVATES



II seminário nacional e
I seminário internacional
formação pedagógica
pensamento & nômade:
currículo, criação e heterotopias

ISBN 978-85-8167-216-8

www.univates.br/seminarionomade

03, 04 e 05 de abril de 2017

Angélica Vier Munhoz
Cláudia Inês Horn
Cristiano Bedin da Costa
Danise Vivian
Fabiane Olegário
Mariane Inês Ohlweiler
Morgana Domênica Hattge
(Orgs.)

Anais de textos completos do II Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2017



UNIVATES

Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Arte: Setor de Marketing e Comunicação

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

S471 Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade
(2. : 2017 : Lajeado, RS) e Seminário Internacional Formação
Pedagógica e Pensamento Nômade (1. : 2017 : Lajeado, RS)

Anais de textos completos do II Seminário Nacional Formação
Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário Internacional
Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e
heterotopias, 3, 4 e 5 de abril de 2017, Lajeado, RS / Angélica Vier
Munhoz (Coord.), [et al.] - Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

391 p.

ISBN 978-85-8167-216-8

1. Educação 2. Pedagogia 3. Anais I. Título

CDU: 37.013

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e
procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade
dos autores.**



COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Dra. Angélica Vier Munhoz (Coordenadora)

Dra. Cláudia Inês Horn

Dr. Cristiano Bedin da Costa (UFRGS)

Dra. Danise Vivian

Me. Fabiane Olegário

Dra. Mariane Inês Ohlweiler

Dra. Morgana Domênica Hattge

Láís Bennett Menezes - Bolsista de extensão

Bibiana Munhoz Roos - Bolsista PIBIC/CNPq

José Romana Diaz - Bolsista Mestrado em Ensino (Prosup/Capes)

Alissara Zanotelli - Bolsista Mestrado em Ensino (Prosup/Capes)



COMITÊ CIENTÍFICO

- Dr. André Pietschman (UFPR)
Dra. Angélica Vier Munhoz (UNIVATES)
Dra. Betina Guedes (UNISINOS)
Dra. Cláudia Inês Horn (UNIVATES)
Dr. Cristiano Bedin da Costa (UFRGS)
Dra. Danise Vivian (UNIVATES)
Dr. Deniz Alcione Nicolay (UFFS)
Dra. Elí Teresinha Henn Fabris (UNISINOS)
Dra. Eliana Pereira de Menezes (UFSM)
Dra. Ester Maria Dreher Heuser (UNIOESTE)
Ma. Fabiane Olegário (UNIVATES)
Dr. Gabriel Sausen Feil (UNIPAMPA)
Dra. Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
Dra. Ieda Maria Giongo (UNIVATES)
Dra. Jacqueline Silva da Silva (UNIVATES)
Dra. Juliana Vargas (ULBRA)
Dra. Kamila Lockmann (FURG)
Dra. Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS)
Dra. Laura Dalla Zen (UNISINOS)
Dr. Márcio de Freitas do Amaral (PUCRS)
Dr. Marcos da Rocha Oliveira (UFRGS)
Dra. Mariane Inês Ohlweiler (UNIVATES)
Dr. Máximo Daniel Lamela Adó (UFRGS)
Dra. Morgana Domênica Hattge (UNIVATES)
Dra. Paloma Dias Silveira (FEEVALE)
Dra. Rachel Freitas Pereira (UNIPAMPA)
Dra. Rejane Ramos Klein (UNISINOS)
Dra. Rochele Santaiana (UERGS)
Dr. Roger Albernaz de Araújo (IFsul Pelotas)
Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (UERJ)
Dra. Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)
Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)
Dra. Silvane Fensterseifer Isse (UNIVATES)
Dra. Suzana Feldens Schwertner (UNIVATES)
Dra. Vândiner Ribeiro (UFRN)
Dra. Viviane Klaus (UNISINOS)



APRESENTAÇÃO

Organizado pelo Projeto de Extensão Interfaces - Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, vinculado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES (Lajeado, Rio Grande do Sul) e pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), o **II Seminário Nacional e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias** teve como objetivo problematizar a formação pedagógica estratificada e ancorada em pressupostos meramente normativos, criando espaços de estudo, reflexão e discussão, experimentações artísticas e culturais com vistas a uma formação docente estética.

Os resumos aqui reunidos, por ordem alfabética de seus títulos, dão vistas a trabalhos apresentados durante o seminário nos seguintes grupos de trabalho/GTs:

Pesquisa e formação de professores

Estudos da infância

Diferença e inclusão

Currículo, espaço e tempo

Corpo e experimentação

Currículo, criação e arte

Educação e Transversalidade

Boa leitura!

Comissão Organizadora



PREFÁCIO

O projeto de extensão Interfaces - Formação pedagógica e pensamento nômade, o curso de Pedagogia e o Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, que dão sustentação a esse II Seminário Nacional e I Seminário Internacional, vêm desde 2013, ocupando-se em pensar a formação docente. Esse exercício tem implicado no pensar desconfiado para a docência, em um olhar desconfortável para coisas cotidianas no território da educação, como determinadas ideias e práticas que estabilizam, padronizam, sedentizam o pensamento e a criação. Mas também, têm nos provocado a pensar uma formação docente mais criadora e artística, comprometida com currículos mais transversais e com maneiras outras de aprender e ensinar.

Frente ao desafio dessas ideias e tensões é que organizamos esse II Seminário. Talvez porque estejamos preocupados com o nosso presente. Ou porque acreditamos que é preciso criar forças capazes de resistir ao momento presente. Ou ainda porque compreendemos que, mesmo frente a um presente intolerável, é sempre possível resistir, criar e se multiplicar.

Multiplicar é o que pretendemos fazer aqui, no presente desse seminário. Já somos muitos, aqui reunidos, e queremos multiplicar nossas ideias, ampliar ainda mais nossas redes, expandir nossas forças, agenciar novos pensamentos, compartilhar nossos afetos. Se é nesse presente que nos encontramos, é nele que teremos e queremos agir. Até mesmo porque o presente é o que encontramos em nós mesmos quando interrogamos aquilo que vivemos, sentimos, percebemos.

Em meio a esse presente, buscamos fazer do pensamento uma potência nômade, um vetor para pensar o político, a existência, a educação. Condição para que nossas pequenas liberdades, atravessadas por uma dose de imprevisível e de indomável, nos coloquem a agir, mesmo quando o estado, as formas biopolíticas, a economia, assaltem a vida.

Não compactuamos com uma educação que ensina a calar ao invés de conversar, a sofrer ao invés de lutar, a economizar ao invés de partilhar, a se lamuriar ao invés de criar, a se subjugar ao invés de celebrar e se alegrar. Não acreditamos em uma formação docente feita em massa, em acessos fáceis à diplomas, em instituições pouco confiáveis, em práticas universalizantes, em verdades que se repetem e nos tornam tão demasiadamente iguais, anulando qualquer diferença. Acreditamos sim, em uma formação que esteja aberta ao pensar, ao espaço da criação, à diferença, a experimentar outros modos de vida, a construir novas práticas que resistem aos encadeamentos de uma educação estratificada. Uma educação que ensine a viver, mais do que a saber e a conhecer.

Pensar a educação, frente ao atual contexto, talvez seja respirar do ar do deserto tentando encontrar mais vida desértica, menos povoada de práticas prontas, de ideias congeladas, abrindo pequenos sulcos por onde se possa transitar. Um exercício de ir e vir, somente possível, se tomarmos o território da escola e da formação docente como espaço de criação e de heterotopias possíveis.

Currículo, criação e heterotopias constituem a temática da segunda edição desse seminário. Escolhemos passar pelo currículo, a arte, o corpo, o pensamento, as experimentações, porque tais matérias compõem, em alguma medida, o exercício das nossas práticas de ensinar e aprender. São 161 trabalhos inscritos nos sete GTs e aproximadamente 500 participantes, inscritos no seminário. Esperamos que o exercício da heterogeneidade do pensar e do experimentar se multipliquem no desejo de estarmos juntos durante a temporalidade desses três dias, que hoje se iniciam.

Por fim, gostaria de agradecer à Capes e ao CNPq por ter viabilizado a realização desse seminário. Também agradeço o apoio do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.



Ao setor de eventos, em especial à incansável dedicação da Schana,

Ao núcleo de projetos, particularmente à Luana.

À Tania e demais tradutores de Libras,

Aos queridos artistas que, durante esses três dias, trouxeram vida ao nosso seminário,

O nosso muito obrigado!

Um agradecimento muito especial à comissão organizadora: Claudia Horn, Fabiane Olegário, Mariane Ohweiler, Morgana Domênica Hattge, Danise Vivian, Cristiano Bedin da Costa, Alissara Zantelli, Bibiana Munhoz Roos, José Romana Diaz, Laís Bennett e também aos alunos voluntários que nos ajudaram a efetivar esse evento.

Boa leitura!

Angélica Vier Munhoz



SUMÁRIO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR RIZOMA: DESAFIOS PARA ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE.....	12
A INDISCIPLINA ESCOLAR E AS DIFERENTES FORMAS DE SER ALUNO.....	21
A OPERACIONALIZAÇÃO DO RIZOMA E SUAS CARTOGRAFIAS.....	26
A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE MARINGÁ, PARANÁ: UM ESTUDO DO PROGRAMA DE EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	34
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL: UM ESTUDO DA OBRA “MESTRA OU TIA”	42
A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: ALGUMAS REFLEXÕES	49
AÇÃO E REFLEXÃO: O DESAFIO DA PEREGRINAÇÃO DOCENTE	56
ACOLHIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: FATOR INTRAESCOLAR DE PRODUÇÃO NO CURRÍCULO DA ESCOLA.....	62
ALUNOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITO: UMA PERSPECTIVA PRODUTIVA DA SALA DE AULA	72
AS POLÍTICAS CURRICULARES QUE SE DESDOBRAM NOS ESPAÇOS DA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	77
AS TRAMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO: PROBLEMATIZANDO A PRODUÇÃO E CONSUMO DO CONHECIMENTO PARA FORMAÇÃO DO INTELECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE	83
ATMOSFERA DE FORMAÇÃO O PRAZER DE PENSAR E OPERAR COM O CINEMA	88
CARTOGRAFANDO \FERNAND DELIGNY.....	96
CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS EM MEIO À CIDADE: MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO DE UM ARQUITETO E URBANISTA ERRANTE	102
CORPO E OFICINA: POTÊNCIAS NA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS HETEROTÓPICOS.....	109
CRIAR E EXPLORAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO LIFE-PRODUCÊNCIA	116
CURRÍCULO DA CIDADE COM A ARTE: CARTOGRAFIA DOS DEVIRES-NÔMADES DE UM@ ARTISTA QUEER	123
DIÁRIO DE CAMPO E SUAS POTENCIALIDADES NA PESQUISA.....	132
DOCÊNCIA ANIMAL E ESCRILEITURAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESTILO PEDAGÓGICO	138



EDUCAÇÃO E MICROPOLÍTICA: UMA ABORDAGEM DE SALAS UNIVERSITÁRIAS DE CINEMA.....	146
EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E JUVENTUDE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS JOVENS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA	152
ENQUADRAMENTOS CURRICULARES: PALAVRAS OUTRAS SOBRE QUALIDADE E CIDADANIA NAS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES	157
ENTRE PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS: OS MATERIAIS POTENCIALIZADORES E AS EXPLORAÇÕES QUE ENVOLVEM O CORPO DOS BEBÊS-POTÊNCIA.....	163
ESCOLA DO OLHAR: MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM NO MAR.....	171
EXPEDIÇÕES ARQUEOLÓGICAS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO: A ATITUDE DO CHIFFONNIER.....	175
FOUCAULT, AS INSURREIÇÕES ESTUDANTIS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA ESPIRITUAL DA REVOLTA	180
HETEROTOPIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS EM EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE	186
INCLUSÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS GESTORES	193
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: E O ESPAÇO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA?	201
MAL-ESTAR DOCENTE: SEU IMPACTO NA SAÚDE DOS PROFESSORES E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	207
O ENSINO DE CIÊNCIAS E O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS: O DOMÍNIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	215
O PAPEL DE JEAN MARC GASPARD ITARD NA INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MEDICALIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO SÉCULO XIX	229
O QUE É TER UMA IDEIA EM PESQUISA EDUCACIONAL?.....	238
OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO QUE MOBILIZAM O DISCENTE NORMAL AO PROJETO INCLUSIVO.....	245
“OS TRENS SEMPRE TE LEVAM A ALGUM LUGAR”: TRILHANDO APRENDIZAGENS COM CRIANÇAS POSICIONADAS COMO NÃO APRENDENTES.....	256
PARECE BOM PARA MIM! EMANCIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	262
PEDAGOGIA DOS CORPOS: O CORPO TRANS E A EXPERIÊNCIA DE SI E DIFERENÇA SEXUAL	272
PEDAGOGIA HOSPITALAR: UMA FORMA DE INVESTIMENTO EM CAPITAL HUMANO.....	280



PENSAMENTO CAMBIANTE: COMPOSIÇÕES NO ATO DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAJEADO/RS.....	287
PERFORMANCE DE PROTESTO NA ESCOLA E AS INTEMPESTIVIDADES DO CONTEMPORÂNEO	301
POR UMA LEITURA MAIS AMPLA DA REALIDADE: CULTURA, LINGUAGEM E HISTÓRIA NA ABORDAGEM SEMIÓTICA DE ELE ESTÁ DE VOLTA.....	320
PROJETO TRIÂNGULO: REFLEXOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO RECREIO.....	327
“QUE CORPO-SALA (NÃO) É ESSE?”: PELE E CARNE E SANGUE E ROSTO E VOZ E... ..	337
ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES DE EDUCADORAS SOBRE ESTE CONTEXTO PEDAGÓGICO	345
SABERES DOCENTES: DESAFIOS, DIFERENÇAS E PRÁTICAS DO ENSINO COLABORATIVO.....	355
SABER-FAZER-COM O IMPOSSÍVEL NA TRANSMISSÃO: NOTAS SOBRE O BAIRRO DE GONÇALO M. TAVARES.....	361
“SOR, COMO QUE A GENTE CONSEGUE APRENDER SE DIVERTINDO?”: O OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE UM GRUPO DE CRIANÇAS EM POSIÇÃO DE NÃO APRENDIZAGEM	368
“SORA, EU NÃO SEI FAZER ISSO!”: A RÁDIO COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS.....	373
TORNAR-SE DOCENTE: ENCANTAMENTOS EM SALA DE AULA OU UM ENCANTAMENTO EM SALA DE AULA É POSSÍVEL? OU.....	380
QUAIS VIDAS ESTAMOS PRODUZINDO NO CURRÍCULO ESCOLAR?	385



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR RIZOMA: DESAFIOS PARA ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE

Cláudia Escalante Medeiros¹

Daiane Secco²

Grupo de Trabalho: Pesquisa e Formação de Professores

Resumo: O presente trabalho é resultado da investigação realizada na disciplina de Tendências Investigativas na Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, durante o segundo semestre letivo de 2016. Corroboramos com Cunha (2013) quando afirma que a formação do professor foi, e ainda é fortemente influenciada pelo paradigma da ciência moderna. Diante das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, entendendo-se a necessidade de rompimento deste paradigma, organizamos este trabalho com o intuito apresentar a filosofia da diferença e a perspectiva do professor rizoma como modelo formativo de professores visando atender a demanda da sociedade contemporânea e sua emergência de renovação. A presente investigação de abordagem qualitativa valeu-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico no qual se buscou, através do referencial teórico consultado, foram encontrados elementos que atendessem ao objetivo proposto. Além do levantamento bibliográfico foi realizado também uma entrevista semiestruturada com dois professores que trabalham com a perspectiva da Filosofia da Diferença e do professor Rizoma. No contexto dessa investigação os avanços pedagógicos e as práticas de ensino fundamentados na filosofia da diferença apontam novos caminhos didáticos que põem a vazar os elementos da multiplicidade, em oposição ao caráter uno, previsível e disciplinar de ensino, disseminado pelo paradigma da ciência moderna. Dessa forma, emerge o professor rizoma, como tendência filosófica na formação de professores o qual se abre para o novo em seu campo de saber, percorrendo trânsitos inusitados e insuspeitados, que lhe permite fazer rupturas a todas as formas de enquadramento, linearidade e rigidez.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor Rizoma. Contemporaneidade

INTRODUÇÃO

Conforme destaca Cunha (2013) entender o processo de formação de professores na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele. Cunha (2013), ainda ressalta que o paradigma da ciência moderna, instituído no século XVII, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Desta forma, este paradigma ditou, e ainda dita a formação de professores que foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica. Assim, no intuito de romper com esta tradição paradigmática organizamos o presente trabalho que objetiva apresentar a filosofia da diferença e a perspectiva do professor rizoma como modelo formativo de professores visando atender a demanda da sociedade contemporânea e sua emergência de renovação. A presente investigação de abordagem qualitativa valeu-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico no qual se buscou, através do referencial teórico consultado, foram encontrados elementos que atendessem ao objetivo proposto. Além

1 Universidade Federal de Pelotas, Doutorado em Educação, cacaescalante@gmail.com

2 Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Educação, dai.secco86@gmail.com



do levantamento bibliográfico foi realizado também uma entrevista semiestruturada com dois professores que trabalham com a perspectiva da Filosofia da Diferença e do professor Rizoma. No contexto dessa pesquisa os avanços pedagógicos e as práticas de ensino fundamentados na filosofia da diferença apontam novos caminhos didáticos que põem a vazar os elementos da multiplicidade combatendo o dualismo, o Uno imperial majoritário em que tudo parte de um único ponto e visa a subjetividade e a objetividade. Desse modo, o ensino e a prática educativa para o professor rizoma ocorrem a partir da noção de transversalidade entrelaçando e cruzando diversas áreas do saber com os diversos pontos de partida ao assimilar e legitimar os diferentes pontos de vista, em oposição a uma verdade única. Para tal, o professor Rizoma desenvolve uma postura de catador ao ser colocado em um estado de espreita atentando aos mais diversos materiais que estão no seu entorno e que lhes produzem afectos e perceptos e que acabam por mobilizar o seu pensamento. Em suma, o professor Rizoma percebe a multiplicidade como possibilidade de criação, do novo, do inesperado, assim rompe com o modelo tradicional, pois vê na diferença a oportunidade de criar o novo, fazendo ciência com criatividade, sem ater-se na rigidez dos métodos tradicionais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Entender o processo de formação de professores na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele (CUNHA, 2013). A autora ainda ressalta que o paradigma da ciência moderna, instituído no século XVII, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Desta forma, este paradigma ditou, e ainda dita à formação de professores que foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica.

Toda a tradição educacional positivista, a qual busca, através de métodos objetivos, chegar a uma série de resultados mensuráveis, reflete-se na noção de currículo exposta por Bobbitt, baseada no processo de industrialização, presente à época:

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (...) o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados, que possam ser precisamente mensurados (BOBBIT apud SILVA, 2005, p. 12).

Para Cardozo (2014), essa prática educacional apoia-se na noção filosófica de conhecimento concebida pelos gregos clássicos, Platão e Aristóteles. Estes filósofos elaboraram verdadeiros tratados que influenciaram praticamente todos os setores da ciência ocidental, os quais legitimaram o conhecimento humano como uma imitação imperfeita de algum conhecimento essencial, superior e perfeito, que se configuraria como “o conhecimento”, possuidor de uma verdade ontológica e epistemológica.

Tal pensamento inspirou o desenvolvimento da investigação científica até o século XIX, quando, principalmente com Nietzsche, iniciou-se um rompimento com essa filosofia positivista. No que tange as teorias do currículo, não diferentemente, obedeciam a essa tradição metafísica, pois supunham a existência de uma coisa transcendental chamada “currículo”, existindo fora do sujeito e esperando para ser descoberta.

Para Silva (2005) a própria noção de teoria sofre influência direta da filosofia platônico-aristotélica:

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha realidade (SILVA, 2005, p. 11).



Tal perspectiva difundia um pensamento essencialista, cuja axiologia estava em um saber proposicional a respeito do mundo que, por si só, era uma finalidade e possuía valor intrínseco. Por conseguinte, o saber estaria localizado em algum lugar, e o sujeito deveria, apenas, ser instruído corretamente a fim de captá-lo. Sob esse ponto de vista, a ação e a subjetividade são vistas como uma espécie de defesa, consideradas uma ameaça à validade e à objetividade da pesquisa. Essa concepção começa a ser fortemente criticada na década de 60, século XX, em especial pelas teorias críticas e pós-críticas, em especial o pós-estruturalismo.

Para Silva (2005, p. 17) o pós-estruturalismo refere-se a uma categoria ambígua e indefinida que inclui um número variável de autores e autoras, além de uma série variável de teorias e perspectivas. Entre os autores desse período, os analistas são unânimes em incluir Foucault e Derrida. Há outros autores que também são incluídos, sem uma unanimidade, dependendo de cada analista, entre eles Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros.

A genealogia atribuída ao pós-estruturalismo também é variável, alguns incluem o próprio estruturalismo, principalmente Saussure; outras correntes remetem a Nietzsche e Heidegger. Nessa perspectiva o pós-estruturalismo, além de uma reação ao estruturalismo, constitui-se numa rejeição da dialética- tanto a hegeliana quanto a marxista.

Na literatura corrente, conforme Silva (2005, p. 117) o termo pós-estruturalismo é frequentemente confundido com pós-modernismo. O referido autor destaca que embora ambos partilhem certos elementos, como a crítica ao sujeito humanista (centrado e autônomo), estes termos pertencem a campos epistemológicos diferentes. O pós-modernismo remete às características de toda uma época, enquanto que pós-estruturalismo, em oposição ao estruturalismo, preocupa-se a teorizar sobre a linguagem e o seu processo de significação.

Ainda em Silva (2005) o estruturalismo foi um movimento teórico, com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, entre os anos 50 e 60. Esse movimento originado na Linguística estendeu-se a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Esse movimento conta com autores como Roman Jakobson, Claude Lévi Strauss e Louis Althusser, além de Roland Barthes e Michel Foucault, na sua fase inicial.

Para os estruturalistas, a estrutura é aquilo que mantém de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. O estruturalismo centra suas análises na linguagem, e é fundamental distinguir língua (*langue*) e fala (*parole*). A língua é a estrutura; já a fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto de regras. Saussure interessava-se pelo estudo da língua.

Segundo Saussure, *langue* seria o sistema abstrato de normas a partir do qual se manifesta a *parole*, projeção concreta daquela estrutura ideal, formada pelo conjunto hipotético de todas as *paroles* do homem. A grande fundamentação da teoria estruturalista linguística é extrair da pluralidade da fala um sistema de significação de uma linguagem, através do qual possam ser reconhecidas unidades básicas e regras que coordenem toda a formulação da *parole*. Logo, uma obra literária é entendida como *parole* por ser o uso individual da *langue*.

Na tendência pós-estruturalista, embora a ênfase permaneça centrada na significação, essa se torna mais fluida, indeterminada e incerta. Outra diferença marcante entre estes dois movimentos é o conceito de diferença. Para os pós-estruturalistas, não existe nada que não seja diferença. A crítica do sujeito positivista também é contemplada pelo pós-estruturalismo. De acordo com Silva (2005, p. 120)

Para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. O pós-estruturalismo, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito.

Silva (2005) afirma que o pós-estruturalismo deve sua definição aos trabalhos de Foucault e Derrida. A contribuição de Foucault recai, sobretudo, na noção de poder. Este é concebido por



Foucault como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. Ainda para Foucault saber e poder são mutuamente dependentes. Na visão de Foucault é o poder que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. Assim o sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal.

Já a contribuição de Derrida, segundo Silva (2005) centra-se no conceito de *différance*. Derrida cunhou esse termo precisamente para estender e radicalizar o alcance do conceito de diferença, central no estruturalismo. Em francês *différance* é entendida como diferir, adiar. De acordo com o pensamento de Derrida, a presença do significado no seu significante é incessantemente adiada, diferida, ou seja, o significado está sempre mais além, evidentemente, nunca chega.

Conforme Lather, as teorias pós-estruturalistas ofereceram um rico campo de reflexão para a prática de pesquisa educacional, promovendo, a heterogeneidade, buscando uma validade rizomática, uma forma de comportamento por meio de múltiplas aberturas, recusando a mera revelação de um conhecimento prévio, o qual esteja em “algum lugar do universo” pronto para ser capturado e aplicado como verdade (LATHER, 1993, p. 680).

Neste contexto, a corrente pós-estruturalista não inverte o binarismo presente, nos paradigmas positivistas que ditam o contexto educacional, no entanto, as contribuições de Derrida implodem os elementos paradoxais, fazendo aproximarem-se texto acadêmico e práxis, abordagem teórica do aspecto histórico/cultural de cada subjetividade, mostrando que o ensino responsável e comprometido é aquele que se abre para a alteridade, sem medo dos riscos, o que é preconizado pela Filosofia da Diferença e perspectiva do professor rizoma.

O PROFESSOR NA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA

O professor rizoma se caracteriza dentro da filosofia da diferença como um ser de sentidos e de multiplicidade, que ao mesmo tempo em que é atravessado por diferentes conhecimentos e culturas, também oferece rupturas a todas as formas de enquadramento, linearidade e rigidez. O professor rizoma é um emissor de signos e de afetos. No mundo e nas experiências da vida o professor cria e recria conceitos e pensamentos que percorrem em todas as direções sem que haja um ponto central de encontro ou de partida. Por isso, o rizoma não tem princípios e nem fins, mas está sempre no meio intermediando e construindo relações.

Para o professor rizoma o saber da sala de aula transpõe as estruturas rígidas, lineares e estruturais para dar lugar ao desenvolvimento não hierárquico, flexível e imprevisível. O pressuposto da cultura rizomática estabelece que os sentidos sejam captados e entrelaçados a partir de uma simples caminhada pelo pátio da escola e em visitas técnicas formando uma rede de entrelaçamento com a literatura, a arte e a ciência. Nestas ocasiões, mesmo sem perceber alunos e professores estão estabelecendo conexões entre diferentes áreas, ou seja, estão estabelecendo rizomas. Assim, em cada classe as atividades e aprendizagem são produzidas em uma expectativa que vai para além do que foi mapeado em uma grade curricular.

Paisagens indiferentes compõem o quadro urbano. Nos parques, praças, calçadas, alguém anda em estado de conexão e heterogeneidade quando percebe que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. Eis uma professora- rizoma a procura de seus pedais, de maquinação que causem prolongamentos em seus compassos (CUNHA, 2011, p. 132).

Nesse sentido, o professor se move nas relações espontâneas que estabelece com os alunos, por perspectiva não linear, com o cotidiano da vida e tudo que ocorre ao seu redor. O professor rizoma nega tudo aquilo que pode ser compreendido pela ciência, as fórmulas, as teorias e as equações. Para a pedagogia rizomática o qualitativo é mais importante do que, por exemplo, as demandas quantitativas e avaliações padronizadas. Baseada na ideia de conexão e heterogeneidade, os princípios rizomáticos estabelecem que todo e qualquer ponto da estrutura



pode se ligar a quaisquer outros pontos, no entanto cada ponto mantém sua relação de diferença em relação a todos os outros.

Neste contexto, o professor rizoma é ora a solução, ora o acesso e ora o inacessível “não se encaixa em tudo, mas abre quando encaixa, conecta e possibilita um novo espaço” (Cunha, 2002, p. 5). Na sala de aula o docente é aquele que permite construir linhas de fuga e rupturas ao se abrir para outras possibilidades. Para o professor rizoma o mais importante é discutir como o conhecimento vem brotando do contexto histórico, da filosofia e da ciência, portanto ele é contra a fragmentação do conhecimento. Para o professor/a o mais importante é:

[...] analisar o teor das diferentes propostas que vão surgindo da inquietação formada em tomo do afrouxamento das linhas pedagógicas que se substabeleceram a partir do descrédito da experiência moderna que, ainda hoje, estão presentes na escola. Lugar onde nada mais pedagogicamente se sustenta como um modelo e, ainda assim, como um ritornelo, procede ainda a formação social do indivíduo (CUNHA, 2002, p. 5).

O professor rizoma é movimento, ele amedronta, embriaga, escolhe e empurra. Por isso, o docente em seu processo reflexivo se dobra sobre si mesmo e enxerga a sua experiência de vida como processo de aprendizagem. Este professor não domina o ensinar, mas tudo que foi aprendido foi fruto da experiência do seu próprio ensino. “Estar na sala de aula é mais que um constante aprender a ensinar, é um aprender a aprender, algo que só é válido na relação que se faz da experiência, que só é compreendido se desterritorializado dela” (CUNHA, 2002, p. 6).

Neste sentido, o professor/a articula, cria, cartografa, desenvolve problemas e ensina aprendendo. Com sua percepção capta os signos dos corpos, dos rostos, do ambiente e entrecruza com outros acontecimentos que produzem novos sentido e assim sucessivamente. O professor-rizoma quer destituir a ciência estruturada, construída em torno de suas verdades, hierárquica, fragmentada, individualista, copista e calculista. Há uma tentativa de desvincular do “copia e cola” de algo já pronto que não cria nada de novo. “Ela quer mexer com a vulnerabilidade de um modo de pensar que não consegue deixar de ser caça de um caçador que ele mesmo arquiteta e institui” (CUNHA, 2002, p. 8-9).

Na sala de aula a preocupação maior é com a multiplicidade de possibilidades, questionamentos e inquietudes dos alunos, criando possibilidades para que eles possam desvendar o que ainda não foi descoberto e de tornar um espaço da vida em meio a novas experiências, atitudes e invenções. O professor quer falar da alma, das tramas, da arte e da vida gerando novos espaços que são também híbridos.

A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descer do nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos. Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida (CUNHA, 2002, p. 10).

Sem exercer as hierarquias das partes que fazem da ciência, da filosofia e da arte o professor – rizoma deseja a diferença ao permitir desfazer as fronteiras do campo do conhecimento criando o incrível e o novo. Assim, os fragmentos de uma ou outra disciplina são reunidos e formam novas ideias e conceitos, que nasce a partir da ruptura da certeza.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do entendimento de que os professores ocupam diferentes posições nos diversos discursos ao qual estão inseridos e partindo da ideia que o professor rizoma estabelece um ensino e uma prática educativa tendo por base a noção de transversalidade, do entrelaçamento e do



cruzamento das diversas áreas do saber, passamos a analisar as entrevistas semiestruturadas com dois professores que trabalham com a filosofia da diferença e com o professor rizoma.

A pesquisa que propomos tem como objetivo central buscar entender como os professores narram a si e os outros como professores rizoma, como entendem o currículo, as práticas educativas e as avaliações no despontar da sociedade contemporânea. Ao voltar à atenção aos docentes e como eles enxergam a si próprios e os outros como professor rizoma, buscamos compreender como eles entendem tal experiência e como eles se curvam (ou não) a tais práticas. Com este objetivo, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

Após as transcrições foram realizadas um rigoroso trabalho de análise das entrevistas, neste momento passamos a fazer um trabalho de seleção em que sublinhamos algumas falas dos professores onde apareciam as características do professor rizoma, o modelo de currículo adotado, suas práticas e avaliações. Assim, a partir desses achados analisamos as narrativas dos professores em seu fazer pedagógico.

Ao questionar os professores como eles enxergam os outros e a si como professor rizoma, nos excertos abaixo é possível perceber o professor/a como um ser de doação, atravessado por múltiplos saberes que se entrelaçam e implicam em rupturas, desterritorialização e desestratificação. O professor como rizoma não é aquele que se fecha em seu próprio objeto, mas é aquele que abre diversas possibilidades em várias direções com base em seu pensar e agir através dos movimentos com a vida. Portanto, o professor rizoma transpõe as perspectivas lineares, expandindo em todas as direções e ultrapassando os métodos convencionais. Para Cunha (2002, p. 163) o professor rizoma “ensina aprendendo, filosofa escutando os corpos, os rostos, as linhas que no seu entrecruzamento criam as chaves, produzem aquelas que abrirão os sentidos dos acontecimentos”.

A ideia de rizoma é a ideia de entrelaçamento, o rizoma é uma grama, mas a imagem que eu tenho no meu pensamento que me faz pensar filosoficamente o rizoma balizado é de uma que vai ocupando todas as direções e vai fazendo uma trama possível de se alastrar; o rizoma é um dos elementos da multiplicidade [...] o professor rizoma é ser um professor como catador ou um animal que se encontra sempre a espreita atento as mais diversas matérias que estão no seu entorno e que lhe produzem afectos e perceptsos, isso quer dizer que lhe tocam que emitem força para seu pensamento e que possibilitam desenhos de paisagens imaginarias a partir do conhecimento (PROFESSOR 1, grifos nossos).

[...] a partir do momento que eu não fico estagnado a partir de um conteúdo fechado com eles a partir do momento que eu dou essa liberdade para eles, a partir do momento que eu trago uma prática efetiva de escrita e leitura, a partir do momento que eu repenso as minhas práticas porque o rizoma é isso, o rizoma vai conectando pontos [...] a minha sala de aula eu sempre tenho outras pessoas trabalhando comigo de vindo aqui e trazendo o conhecimento dela e compartilhando e experimentando, eu me vejo esse professor rizomático quando eu me permito abrir essas brechas e experimentar coisas com eles (PROFESSOR 2, grifos nossos).

Partindo do pressuposto que os professores juntamente com as diretrizes e legislações correlatas são os responsáveis por elaborar e por em movimento o currículo. Questionamos, de que forma os professores entendem o currículo na perspectiva da filosofia da diferença. Diante de tal questionamento o professor 1 respondeu da seguinte forma:

[...] o tratamento do currículo é um tratamento em que há uma mistura, um entrelaçamento, há o cruzamento de matérias que vem das três grandes áreas do conhecimento a arte, a filosofia e a ciência e vai se tornando rizoma, pois, a medida em que, esse professor começa a operar ao seu pensamento de planejamento e o seu pensamento de operacionalização de sua aula isso vai juntar um material com o outro e aparece um terceiro, quarto, quinto que vai dando um conjunto de multiplicidade a essa ideia de Deleuze e Guattari que eles



não trazem para a educação, mas que muitos de nós vem pensando a educação como essa possibilidade de ela ser múltipla especialmente o tratamento do currículo ser um currículo da multiplicidade ser um currículo rizoma (PROFESSOR 1, grifos nossos).

O currículo ainda tem sido mantido por muitas instituições como um guia, um modelo linear, um ordenamento de conteúdos que tem objetivos claros e bem delineados. No entanto este tipo de currículo torna o conhecimento linear, estático e longe da problematização. Na perspectiva do rizoma o currículo é pensado como linhas em movimento, que ao oferecer fissuras e rupturas possibilita uma visão do conhecimento que vai “além da seleção, da organização e distribuição dos conteúdos, mas como algo que constitui a partir de diferentes formas de ver o mundo” (CORRÊA, RAMOS; BRITO, 2015, P. 2).

Então os tradicionais modelos de currículo com apenas um conhecimento legitimado e integrado na grade curricular, hierarquizado e que olha somente para si, dá lugar a transversalidade dos saberes, o diálogo e as conexões que tem como eixo central a filosofia, a arte e a ciência. O currículo, portanto, “está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser, de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitos de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares” (PARAÍSO, 2009, p. 279). Pensar o currículo com base na concepção de rizoma desloca a possibilidade de um currículo que conecta os conhecimentos ao invés de separá-los permitindo a multiplicidade, o reconhecimento dos saberes, a transversalidade e a potencialidade da vida. Educar nesse sentido é estabelecer conexões e rizomas com os alunos, com outros professores e com os diversos saberes.

Como na escola existe um regime de conteúdos, aulas e avaliação, muitas vezes essa proposta representa ser um caminho difícil a ser percorrido ou até mesmo passa a não ser bem compreendido pelos professores, pois as práticas em sala de aula têm seu próprio regime que é imposto tanto pela direção escolar, como pais e órgãos avaliativos. Diante das dúvidas decorrentes desse processo questionamos os professores de como eles transpõem os conceitos teóricos da filosofia da diferença em sala de aula e no que centravam os momentos de avaliação de seus alunos. Os professores descrevem as disciplinas como articuladas entre si, que permitem a transposição didática onde o mais importante é estar atenta aos desejos e curiosidades dos alunos quanto à seleção do conteúdo didático. Os professores pontuam que a avaliação quantitativa não é o mais importante, mas sim como os alunos aprendem e interagem com o professor em sala de aula.

O processo de avaliação que eu trabalho com eles, se inicia lá nos primeiros dias de aula e se dá ao longo do ano conforme, essa criança vai se dispondo e se entregando [...] eu parto do princípio que eu não quero pegar e recalcar o conteúdo para eles tirar do livro e por no quadro e eles transpor no caderno, isso é decoreba minha proposta lá se faz a partir do momento que eles tem o livro e ao abrir aquele livro de geografia eles possam escolher o conteúdo que eles se sintam a vontade para a gente discutir. [...] é o que eu faço aqui eu acompanho um processo e não busco uma resposta. Eu não busco uma resposta para saber como é a minha prática em sala de aula. [...] eu não me interesso em responder se a minha prática é boa ou ruim (PROFESSOR 2, grifos nossos).

[...] no contrato didático eu já parto da ideia de que todos os meus alunos são 10 ou são A e que a avaliação não será uma preocupação [...] os instrumentos de aprendizagem são muitos já tive várias experimentações desde cada aluno ter um caderno em que ele registrava a aula e eu levava para casa o caderno aí eu lia todos fazia comentários laterais interagindo com o meu aluno e na aula seguinte eu devolvia o caderno [...] Em suma, eu destitui o lugar quantitativo da avaliação isso deixou de ser uma preocupação na minha sala de aula tanto para mim como para meu aluno eu quero que meu aluno se relacione comigo sem a sedução dele ser aquilo que ele imagina que eu quero que ele seja, então ele não precisa representar o que ele acha que eu quero que ele seja, isso já está resolvido. [...] me interessa te ver aprender e ao te ver aprendendo eu preciso te ler, pois, nós somos seres da linguagem eu preciso te ler



eu preciso que você fale eu tenho que ter talento e manejo de constituir perguntas em sala de aula para que meu aluno realmente construa suas respostas perpassando aquilo que nos estamos tratando [...] (PROFESSOR 1, grifos nossos).

Diante de tudo que já foi dito, da centralidade das disciplinas, as formas de rupturas, os desafios para ensinar e pensar a escola que valorize toda a transversalidade e multiplicidade dos saberes, na sociedade contemporânea tornam-se ainda mais desafiadores. Para o Professor 1, os desafios concentram na capacidade do professor desenvolver a escuta [...] “no tempo contemporâneos pós-modernos ou pós-estruturalistas uma grande habilidade ou qualidade do professor é desenvolver a sua escuta muito mais do que desenvolver a sua fala, se os professores soubéssemos escutar os nossos alunos e colocar boas questões conseguiríamos coisas diferentes do que no geral temos visto” esse seria o grande desafio da atualidade ouvir o alunos e estar atenta a seus desejos e reivindicações. Para tanto o professor precisa pensar no lugar que ele ocupa neste processo e qual a sua capacidade em produzir relações a partir daquilo que ele vai juntando em torno do conhecimento. Por isso, é necessário recuperar a nossa capacidade relacional que os aparatos de informação nos trazem operando esses aparatos na educação, na sala de aula, na didática e no currículo.

Como ressalta o Professor 2, “[...] muitos professores já fazem as suas práticas e metodologias carregadas de conceito da filosofia da diferença e as vezes eles não sabem, pois, não tiveram um contato com esse conceito, não tiveram um contato com a leitura”. Por isso ressaltamos que a escola mais do que uma instituição disciplinar, que ensina a buscar a verdade, também é um local de conexões, de práticas orientadas para a vida, que é capaz de transformar os espaços disciplinares em locais de criação, de formação e de experimentação. Trata-se de fazer a escola pensar experiências, que criam e instigam a própria educação a se abrir para diferença, transformando os espaços em meio à formação disciplinar ao problematizar a própria atividade em sala de aula através da filosofia da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corrente pós-estruturalista leva a escola a abrir-se a prática de pesquisa educacional, não no sentido de desqualificar as práticas positivistas de ensino, mas no sentido de superar a ênfase no currículo centrado no conhecimento linear, estático e longe da problematização. Entendemos que um currículo pautado em práticas disciplinares e por vezes estanques, não contribuirá para a transformação social e individual. Assim, ancoradas na Filosofia da Diferença, negamos uma prática que assuma a existência de um acabamento e que não conceba o sujeito e suas interações como parte da pesquisa, o que configuraria um grande desrespeito a subjetividade para conosco e para com o outro.

Assim, a partir das reflexões aqui apresentadas, percebemos que é possível a escola envolver-se em um projeto de construção conjunta de conhecimento e práticas curriculares capazes de transformar os espaços disciplinares em locais de criação, de formação, de experimentação e experiencição.

Não queremos ser prescritivas, mas almejamos que este trabalho levem o leitor ao encontro com a Filosofia da Diferença e a perspectiva do professor rizoma, e que este encontro produza “afectos” e “perceptos” no seu fazer pedagógico levando a renovação dos processos curriculares, o que atenderia a expectativa da sociedade contemporânea.



REFERÊNCIAS

- CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: A pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 4, pág. 118 – 134, jan./jul. 2014.
- CUNHA, Cláudia Madruga. A professora rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 157-168, jul.-dez. 2002.
- CUNHA, Cláudia Madruga. **Filosofia-Rizoma: Metamorfoses do pensar**. CRV, 2011, 231p.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- CORRÊA, Edilena Maria; RAMOS, Maria Neide Carneiro; BRITO, Maria dos Remédios. Currículo e saberes: perspectiva rizomática no ensino de ciências. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94p.
- EL KHOURI, Mauro Michel. Rizoma e Educação: contribuições de Deleuze e Guateri. *XV Congresso Nacional da Abrapso*. Macéio, 2009.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e Formação de Professores. In: Cléia Maria L. Riveiro, Sílvio Gallo (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004, 234p.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 169-178, jul.-dez. 2002
- GUBA E. G. & LINCOLN, Y. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 123-130, jul.- dez. 2002.
- LATHER, Patti. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, vol. 34, n. 4, 1993, p. 673-693.
- OSORIO, Lisandra; RODRIGUES, Carla. Aprendizagens investigativas e produção do desejo: cartografando modos de subjetivação em um corpus discente universitário. *6º SBECE e 3º SIECE Educação, transgressões, narcisismo*. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429745897_ARQUIVO_ARTIGOULBRA-LISANDRAOSORIOECARLARODRIGUES.pdf>. Acesso em. 17 de out de 2016.
- PARAISO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educ. Real. [online]**. 2009, vol.34, n.02, pp. 277-293. ISSN 0100-3143.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



A INDISCIPLINA ESCOLAR E AS DIFERENTES FORMAS DE SER ALUNO

Vanessa Bugs Gonçalves¹

Grupo de Trabalho: Diferença e Inclusão

Assunto bastante comum entre professores, professoras e demais profissionais ligados à educação, a indisciplina é encarada por muitos como algo que deve ser combatido. Quando se pensa ou se fala sobre alunos indisciplinados é muito provável que imaginemos um sujeito que se opõe ao que a professora pede, atrapalha a aula, interrompe o colega etc. Aquilo que foge às imposições causa estranheza e motivo de busca às razões pelas quais os alunos estariam fugindo aos padrões, a organização da escola e ao que foi pensado como sendo o melhor e o ideal para eles.

Alguns estudos têm assegurado que “os problemas de indisciplina e violência afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar nossas melhores visões e práticas educacionais (GARCIA, 2009, p.375)”. Possivelmente a convivência escolar exija que em alguns momentos determinadas regras sejam vividas, a fim de que viabilizem o desenvolvimento das atividades, assim como o ato de estudar pode requerer concentração e silêncio. No entanto, faz-se necessário problematizar quando o ideal normativo de sala de aula ultrapassa a busca pela produção do conhecimento.

Embora a indisciplina seja de difícil definição², é senso comum que ela é vista como um empecilho para a escola e, não raro, é tratado como algo que precisa ser combatida. Tem-se, então, uma norma de aluno e de bem viver a escola que precisa ser acompanhada por todos. Aquilo que foge às normalizações causa estranhamento à escola e aos seus praticantes, ainda que talvez se esteja vivendo a escola de outro modo, destoante do instituído. Todavia, entende-se que nem toda burla é positiva e criativa e nem toda norma é repressiva. Como nos diz Biesta (2013), valendo-se de Bauman, não é porque é estranho que é bom. Não se trata de dizer que toda a indisciplina é boa ou “que toda outriedade ou estranheza é simplesmente boa, tendo de ser valorizada e respeitada por ser outra e estranha” (p. 86). Trata-se de “ver que o que conta como estranho depende do que conta como familiar. O estranho, em outras palavras, não é jamais uma categoria natural” (ibidem). Nessa direção, a indisciplina também não é uma categoria natural, mas criada a partir de algo entendida como natural, o modelo a ser acompanhado: a disciplina.

Esse raciocínio de que a ordem e a disciplina são boas e naturais, pode ser visto como a naturalização da diferença, ignorando que esta é discursivamente produzida (SILVA, 1999). A diferença se dá a partir de algo que é posto pelo discurso. Categorias são comumente utilizadas para classificar os alunos, a fim de que, então, algo possa ser feito para torná-los o mais próximo do que é considerado ideal, isto é, segundo os padrões a serem seguidos e legitimados: quieto, obediente. No intuito de problematizar a ideia que se tem de que os alunos indisciplinados precisam ser remetidos à norma, pois são vistos como um problema para a escola, este trabalho intenta se afastar de uma abordagem que considera a indisciplina como algo que necessita ser combatido nas escolas. Tem como intenção, portanto, entender a indisciplina como possibilidade de reinvenção dos alunos frente às estratégias e normas estabelecidas pela escola.

Muitas vezes a escola não considera o aluno como um sujeito ativo, que age e reusa os mecanismos de controle a ele imposto. Certeau (2012) afirma que o sujeito não concebe, sem reação, o que lhe é exigido, e, por isso, reusa aquilo que lhe foi determinado a ser seguido.

1 Universidade Federal de Pelotas, Doutorado em Educação, Agência de fomento: CAPES, vanessabugsgoncalves@gmail.com

2 Digo isso porque em um estudo que fiz de todas as teses publicadas sobre indisciplina, muitas delas relacionam atitudes indisciplinadas como violência ou, também, relatam a confusão que se tem entre os dois termos, seja na literatura, seja na própria definição pelos próprios participantes da pesquisa.



A indisciplina do aluno pode ser um indício de que ele está ressignificando a normalização e reusando o que lhe foi dado.

Para Certeau (op.cit) é através do tempo e do proveito que se tem dele que as táticas dos sujeitos se articulam, permitindo, assim, com que escapem da ordem a partir de uma dada ocasião. Já a estratégia detém lugar próprio e é, segundo Certeau, um “lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças” (p. 93). A estratégia não aprisiona o sujeito, visto que ela é operada sobre sujeitos livres.

A noção de tática pode ser vista como uma oposição ao conceito de estratégia, mas como algo que se move por entre as estratégias, as quais detém lugar próprio, diferente da noção de tática que age na oportunidade, é a arte do fraco. Nesse caso, entendo que o aluno é o fraco da instituição, porque a escola é o lugar próprio. O indisciplinado opera no campo próprio da escola. Quando há oportunidade de fuga das imposições o indisciplinado age. Entende-se, portanto, o indisciplinado a partir do conceito de táticas, as quais são denominadas por Certeau como a ação calculada na ausência de um próprio (estratégia). O indisciplinado não tem campo próprio, ele não totaliza o adversário porque ele está dentro do jogo da escola. A instituição escolar possui lugar próprio e que provem totalizações. Essas totalizações, no entanto, são reusadas pelos consumidores/alunos de inúmeras maneiras, incapazes de serem captadas pela instituição.

O historiador francês duvida do dogmatismo que as instituições querem estabelecer. A cultura ordinária é concebida da seguinte forma: “a ordem é exercida por uma arte, ou seja, (...) é exercida e burlada ” (CERTEAU, 2012, p. 19). Assim, é possível fazer uma composição com aquilo que Foucault traz acerca das relações de poder, pois não há alguém detentor do poder, mas sim um poder exercido nessa trama. Nesse caso, o mesmo poderia ser pensado, se quisermos, que a cultura ordinária em muito se assemelha com as relações de poder, pois nessa concepção da cultura ordinária os sujeitos são ativos no processo, podendo se reinventar e burlar aquilo que está instituído, contrariando a ideia de consumidores reprodutores da cultura imposta.

Certeau afirma que existe outra produção, que não aquela que totaliza e é racionaliza, e ele a chama de consumo. Essa, ele diz, é astuciosa, silenciosa, pois não utiliza produtos próprios, mas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. Ou seja, partindo desse viés podemos imaginar que aquilo que é determinado na escola se altera quando o consumidor – aluno – recebe. Ele se apropria e se utiliza da maneira como lhe convir. O sujeito não se conforma com o que lhe é imposto e age no momento em que é oportuno, no momento em que o olhar vigilante se descuida. Esse sujeito está presente na escola. É possível a criação de um plano a seguir, mas possivelmente ele será alterado, uma vez que os sujeitos que fazem parte dessa conjuntura se alteram, recriam, reusam. Na escola está um sujeito que tem vida própria, que cria formas de resistência e de fuga do olhar totalizador. Certeau traz, portanto, a criação dos homens comuns e não o conformismo e submissão.

As relações de poder de Foucault (2013) ajudam-me a compor a ideia de que o aluno é ativo frente às tentativas de padronizar o sujeito. Entende-se que não há alguém isento de poder nas relações entre sujeitos livres, pois o poder só pode ser exercido em sujeitos livres, do contrário é violência. Nessa perspectiva não se pode dizer que alguém detenha o poder ou que alguém esteja isento dele. Vivem-se relações de poder, e, pensando na escola, tanto alunos quanto professores exercem poder no cotidiano escolar. É exercido poder quando tomam atitudes, quando tomam decisões, quando resistem etc.:

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (...) o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2012, p.102-103).



Baseada no pensamento de Foucault (2013) entende-se que o poder está em toda parte e, por isso, torna-se dizível que tanto alunos quanto professores exercem poder no cotidiano escolar. Para Foucault (2012, p. 102) o poder deve ser compreendido como uma “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamento incessantes as transforma, reforça, inverte”. As correlações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (idem p. 106). Se os pontos de resistência estão presentes nas relações de poder, como não enxergá-las também na escola?

O poder não é algo que alguém tem em detrimento de outro. Baseada no pensamento de Foucault, Guirado (1996, p.59) ressalta que “o poder é relação de forças, isto é, uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva”. Poder não é algo de cima para baixo, em que poderíamos supor, no caso da sala de aula, o professor como possuidor e o aluno um executor das ordens. Não é uma ação unilateral, “de fora para dentro, exercida sempre pelo mesmo grupo sobre um outro que fica desprovido de força e totalmente paralisado, sem possibilidade de retorno; não são ações exclusivas de autoridades” (GUIRADO, 1996, p. 60).

Guirado (idem) ainda defende que a indisciplina é uma das decorrências da disciplinarização: “faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle” (p.68). Cita como exemplo dessa constituição da indisciplina no cenário da disciplinarização a cola, pois “o aluno, de sua posição, é bastante capaz de olhar a direção do olhar do professor e produzir, exatamente na falha desse olhar, o que burla a avaliação; anula-na naquilo a que ela se propõe; o aluno dribla a situação” (ibidem).

O aluno pode jogar bem com os rótulos que lhe é dado, uma vez que pode ser considerado indisciplinado em um momento, mas pode ser disciplinado em outros. O aluno negocia com a escola e se há essa possibilidade é porque onde há vida social e coletiva há relações de poder e onde há poder também há resistência (FOUCAULT, 2012). Ele exerce poder quando toma atitudes, quando toma decisões, quando resiste. Toda resistência é sempre pontual, não tem hora e lugar marcado, age na oportunidade. A indisciplina, eu diria, é experimentação de um aluno não só inconformado com o imposto, mas que pensa e vive de outras maneiras e, por isso, pode ter desejo do novo e da criação.

Pensar o aluno como sujeito de poder, imerso nas relações de poder e que não abnega sua vontade de vir-a-ser a todo instante é dar a ele a possibilidade de alcançar ao máximo sua potência. A escola como instituição que regula, reage frente às forças ativas, a fim de limitar a potência do aluno, visando enquadrá-lo a ser aquilo que é tido como sua verdade do aprender e ensinar. Todavia, há alunos que tornam difíceis as definições.

Existem ideias prévias de si e do outro e de como o mundo deve ser concebido que faz com que algumas relações se tornem conflitantes, à medida que o querer do outro não se torna possível, pois algo já está pré-concebido. Fugir a isso pode ser visto como prejudicial a si e ao outro — já que contrapõe as tendências homogeneizantes. Pensando, então, na sala de aula e como se conduz o processo educativo em um ambiente indisciplinado, não são raros os momentos em que no ambiente escolar pode ser visto o aluno sendo constantemente corrigido no seu modo de agir. Desse modo, o imperativo da norma é trazido para que nenhum aluno escape ao que é “melhor para ele”.

Se olharmos a indisciplina sob outra perspectiva, — uma perspectiva que não condena e não normaliza —, talvez possamos ver a potência que possa haver naquilo que é transgredido e, diferentemente das classificações comumente geradas, analisar a indisciplina por outro viés: a possibilidade de criação e invenção do sujeito frente às imposições disciplinares da escola, ou, como uma possibilidade de vir ao mundo, isto é, de deixar os alunos virem ao mundo. Mas, deixá-los vir ao mundo, não significa dizer que o professor é um mediador e um facilitador/espectador do que acontece com os alunos. Deixa-los vir ao mundo é ser responsável pelos recém-chegados e,



sobretudo, não impor a sua condição ou prever de antemão o que é mesmo ser um aluno e como eles devem ser e agir em seus inícios. É não tentar controlar suas respostas, é deixar vir, mas ciente de sua responsabilidade com a diferença e com esse encontro com o outro, que só pode existir e iniciar se for dada a ele oportunidade para tal.

Em *A pedagogia, a democracia, a escola*, os autores belgas Masschelein e Simons (2014, p.40), inspirados em Rancière, nos dizem que “a relação pedagógica não pode ser vista nem como uma relação hierárquica nem como uma relação simétrica, mas como uma relação de diálogo de seres de palavra, uma ‘pura relação de vontade a vontade’”. A proposta talvez seja a de dar lugar ao exercício de pensar, livre de delimitar o que e de que forma pensar, pois pensar “não é interpretar ou explicar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 16), pensar talvez seja inventar.

Pensando nos alunos indisciplinados e da nossa responsabilidade educacional, entendo que esses alunos só poderão vir ao mundo com sua própria voz se a eles for permitido agir, o que não significa que qualquer forma de expressão seja tomada como boa ou ruim, mas que a criação e a invenção de novos jeitos de ser só acontecerão se houver abertura e possibilidade de encontros com a pluralidade e a diferença. Essa responsabilidade “não é apenas uma responsabilidade pelos ‘recém-chegados’ – é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade pelo mundo” (BIESTA, 2013, p.142). Ou como diz a própria Hannah Arendt, ao finalizar seu instigante capítulo *A Crise na Educação*: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (2011, p.247).

Trata-se a meu ver de uma responsabilidade sem conhecimento, pois a “responsabilidade exclui e contradiz o cálculo” (BIESTA, 2013, p. 100). Converter as certezas em incertezas e tornar possível que os alunos venham ao mundo com suas singularidades e não amarrados a premissas de uma educação particularmente voltada a uma racionalidade definida de antemão, pois, como já foi dito, entende-se os alunos como agentes ativos no cotidiano escolar.

A indisciplinada não precisa ser encarada como algo a ser combatida, mas como um ponto de fuga que enseja uma potência de vida. Algo que pode trazer diferentes possibilidades de vir a ser, que rompem com a racionalidade imposta e excludente que marca e determina quem os alunos devem ser ou o que devem fazer. Rompendo com o limite que é pretendido dar ao ser humano, os alunos indisciplinados desconstróem os consensos e propiciam outras maneiras de viver a escola e a própria vida. Mais do que bagunçar o ambiente, esses alunos podem demonstrar sua força e sua singularidade através de suas inventividades.

Não se está fazendo defesa e nem se quer colocar o aluno indisciplinado – visto como mau aluno – na categoria dos bons alunos ou torná-los bem vistos, pois aí talvez se entre em uma discussão e, sobretudo, numa validação de que o que importa mesmo é estar enquadrado em algo – o lado bom. Não é isso. A proposta é pensar a favor da diferença. Ou, como diz López, não pensar para os outros, mas “pensar com os outros” (2008, p.91). E mais, diz ele, entendendo esses outros como um mistério, ou seja, um vir a ser que não é possível compreender nem antecipar seus pensamentos e ações, “mas que poderíamos vir a compreender se, por sua vez, nos tornássemos outros, se saíssemos de nós e ocupássemos outro ponto de vista. Só se pode estar com outros a condição de perder-se a si próprio” (ibidem).

A racionalidade que está presente na escola diz respeito a um tipo muito específico de aluno: silencioso, obediente, amigável. A partir de um entendimento de disciplina se torna possível medir e perceber o que está próximo ou não desse ideal. Corrigir o outro, nomear e classificar, e, possivelmente, excluir, se tornam hábitos comuns nas escolas, que visam controlar a conduta dos alunos menos atentos a esta ordem prevista. Ao contrário disso, finalizo para que atentemos para as afirmações de vida oriunda dos alunos desviantes que, com todos os seus paradoxos, poderão potencializar o pensar. Não uma regulação moral, mas uma oportunidade do pensamento vir à tona. Não subestimar o aluno, mas dar condições para que possa inventar novas maneiras



de habitar o cotidiano escolar, permitindo que as forças ativas sobressaíam em detrimento das reativas. Pensar, sobretudo, que o aluno é ativo e reusa aquilo que lhe é imposto.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 2011.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo horizonte: Autêntica. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I: a vontade de saber**. 22ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 26ª Ed Rio de Janeiro: Grall, 2013.

GARCIA, Joe Indisciplina na Escola: Questões sobre mudança de paradigma. **Revista Contrapontos** [da] Universidade do Vale do Itajaí, v. 08, nº 3, p. 367-380, set./dez. 2009.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



A OPERACIONALIZAÇÃO DO RIZOMA E SUAS CARTOGRAFIAS

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju¹

Grupo de Trabalho: Currículo, Criação e Arte.

Resumo: O rizoma se constitui por meio dos princípios de heterogeneidade, de conexão, de a-centralidade, de multiplicidade; enfim, princípios que produzem rupturas com o modelo arborescente de pensamento. Desse modo, ao retomarmos o conceito de rizoma e Cartografia dos pensadores Deleuze e Guattari (1995), temos como o objetivo conhecer as diferentes operacionalizações deste conceito na constituição da metodologia de pesquisa denominada como Cartografia. Enquanto pesquisa qualitativa, utilizamos a análise documental das teses e dissertações do Banco de Tese & Dissertações da agência de fomento nacional Capes. Primeiramente, utilizamos como princípio de análise a referência texto Deleuze e Guattari (1995), a elaboração conceitual realizada e o vocabulário utilizado. Assim, buscamos identificar tipologicamente os elementos metodológicos de apropriação cartográfica que o meio acadêmico vem elaborando. Nesse sentido, nos importa perguntar: *Quais os elementos que constituem a(s) metodologia(s) de pesquisa cartográfica(s)?* Desse modo, inicialmente, identificamos algumas posições conceituais sobre a Cartografia. Posições que estabelecem aliança com as singularidades e com a provisoriedade, priorizando o rigor ao operacionalizar uma metodologia que permite descrever e elaborar as linhas de funcionamento.

Palavras-chave: Deleuze. Guattari. Rizoma. Cartografia. Metodologia de pesquisa.

1. Dos inícios:

Toda pesquisa se constitui no entrecruzamento das certezas e das dúvidas, ou seja, dos questionamentos frente ao que estamos vivendo nas nossas práticas de pesquisa. Seja em relação à temática, ao referencial teórico escolhido ou ainda em relação à própria metodologia utilizada. Estamos sempre nos questionando e buscando constituir pesquisas que não apenas confirmam ou refutam as nossas hipóteses, mas que, sobretudo, nos oportunizem desenvolver um novo olhar em relação ao que estamos pesquisando. Não se trata, contudo, de estabelecer uma obrigatoriedade em relação ao que é novo e, portanto, verdadeiro ou, ainda, melhor que o anterior. Porque assim, estaríamos fazendo proliferar apenas a incansável busca por inovação e suas soluções mágicas.

Nesse sentido, que a metodologia ganha destaque por ser um elemento indispensável para a constituição de qualquer pesquisa, uma vez que ela nos responderá às perguntas do “como”: Como será feito? Como serão analisados os “dados” pesquisados? Ou, ainda, como será feita a coleta de dados? Enfim, a metodologia nos oferece caminhos, trajetos direções, recortes, cujas operacionalizações produzirão múltiplos efeitos.

E é justamente por entendermos a potência de pesquisar o próprio pesquisar (aqui compreendido enquanto metodologia), que nos desafiamos a compreender o “como” da Cartografia, enquanto uma metodologia de pesquisa que se propõe a estabelecer uma relação singular com o objeto pesquisado; uma metodologia que vai questionar a divisão estanque entre sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Para tanto, utilizamos a análise documental das teses e dissertações do Banco de Tese & Dissertações da agência de fomento nacional Capes com o objetivo principal de compreender *Quais os elementos que constituem a(s) metodologia(s) de pesquisa cartográfica(s)?*

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (bolsa PROSUP/CAPES) da Universidade de Caxias do Sul, UCS. Atua como e professora de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em Caxias do Sul. E-mail: vicmaruju@yahoo.com.br.



Sabemos, contudo, que essa compreensão não visa, de modo algum, estabelecer um modelo de Cartografia, ou ainda, que se constitua em uma busca pela essência da cartográfica e suas origens. Não. Simplesmente porque não nos interessa estabelecer uma identidade cartográfica, que enquanto modelo ideal precisa ser seguida por todos. Por isso, não buscamos a verdade sobre a Cartografia, mas tão somente compreender os elementos que a constitui e suas operacionalizações.

Se por um lado, ressaltamos que a dúvida e o questionamento são forças que impulsionam o pesquisar; por outro lado; o tensionamento frente às multiplicidades e a singularidades que o tempo presente nos convoca a viver se faz necessário para a constituição de outras dúvidas e questionamentos.

Assim, em meio às dúvidas, aos questionamentos, as multiplicidades e as singularidades, iniciamos uma busca simples pelo termo “Cartografia” no Banco de Teses & Dissertações da Capes. Obtivemos, nessa primeira busca, a seleção de 2.847 produções.

Como a nossa área de pesquisa é a Educação, fizemos, em seguida, uma busca mais refinada utilizando os seguintes parâmetros: trabalhos cuja área de concentração fosse a Educação e produções realizadas por Programas de Pós-Graduação em Educação, isto é, o foco da busca foi a Educação enquanto campo de estudo e de espaço institucional de produção de conhecimento. A partir desses dois parâmetros, obtivemos seleção de 77 produções entre Teses e Dissertações.

Desse modo, portanto, que as 77 Teses e Dissertações compõem a nossa base de dados para análise da operacionalização da Cartografia. Sabemos, contudo, que o termo “Cartografia”, poderia estar presente nessas produções sem, entretanto, se referir a Cartografia enquanto metodologia de pesquisa. Por isso, realizamos primeiramente a leitura do resumo dessas 77 produções, objetivando justamente certificar se a Tese ou Dissertação utilizava a Cartografia enquanto metodologia de pesquisa.

A partir, então, da leitura dos resumos encontramos 46 produções que utilizavam a Cartografia como metodologia de pesquisa. Entretanto, a leitura dos resumos serviu tão somente para fazermos uma seleção entre produções que utilizavam a Cartografia como metodologia e produções que não utilizavam. Restava ainda realizar uma leitura ampliada das Teses e Dissertações selecionadas, essa leitura teve como foco a seção de metodologia presentes nessas produções.

Como foi dito anteriormente a nossa base de dados é composta de 77 Teses e Dissertações, que após a leitura do resumo foi reduzida para 46 produções. Essa redução de 77 para 46 é bem significativa, evidenciando que o termo Cartografia possui um caráter abrangente, servindo, muitas vezes, para designar termos tão diferentes quanto excludentes, ou seja, termos que nada têm a ver com a metodologia Cartografia. Por isso, a relevância de uma leitura atenta da metodologia presente na seção de metodologia das Teses e Dissertações analisadas.

Finalizada a etapa de leitura dos resumos das Teses e Dissertações, iniciamos a etapa de leitura da seção metodologia presente no corpo das produções. Essa leitura, contudo, foi realizada a partir de três princípios orientativos:

1º Princípio orientativo: a utilização do Texto *Rizoma* de Deleuze e Guattari como referencial para a conceituação de Cartografia;

2º Princípio orientativo: o vocabulário;

3º Princípio orientativo: a própria operacionalização

Assim, ao operarmos com esses princípios de análise, obtivemos a redução 18 produções do total de 46, que não cumpriram os três princípios estabelecidos. Vale ressaltar ainda que muitas produções não apresentavam na seção metodologia presentes no corpo da produção a sua operacionalização; sendo necessária, assim, uma leitura mais completa da Tese ou Dissertação.

Todo esse processo de busca, de seleção e de leitura nos oportunizou uma imersão intensa com todo esse material analisado, efetivando, portanto, um contato singular com produções



que vem operacionalizando a Cartografia de múltiplas maneiras e obtendo múltiplos efeitos. Mostrando, ainda, que a Cartografia, enquanto metodologia de pesquisa vem se constituindo como uma força potente para as pesquisas no campo da Educação.

2. Do rizoma e suas Cartografias: o quadro teórico

O principal referencial teórico da nossa pesquisa é o texto Rizoma² (DELEUZE; GUATTARI, 1995), no qual os pensadores franceses apresentam uma crítica em relação ao modelo arborescente de pensamento. Modelo que elege um centro a partir do qual as relações de causa e efeito se constituem. Os autores, ainda, destacam o caráter hierarquizador dessas relações que, na verdade, são relações governadas pela contingências, isto é, pelas incertezas, provisoriedade e possibilidades.

A centralidade do pensamento arborescente é o que nos permite determinar relações de causa e efeito, de unidade e, sobretudo, de linearidade em relação ao nosso pensar, ou seja, primeiro isso, depois aquilo e por fim aquilo outro. Há, então, apenas uma possibilidade e uma direção a ser seguida. E quais os efeitos dessa centralidade em relação à metodologia de pesquisa?

De fato, são muitos... Mas um dos efeitos do pensamento linear está em determinar uma ordem para cada procedimento, por exemplo, primeiro coleta-se os “dados”, depois analisa-se os “dados” e, em seguida, obtemos o resultado. Entretanto, será essa a única possibilidade para o nossos exercícios de pensamento? Sim. Se considerarmos apenas o modelo de pensamento arborescente.

E é justamente essa crítica à unidade e à centralidade do pensamento moderno que Deleuze e Guattari (1995) exercem com maestria ao evidenciar que:

encontramo-nos diante do pensamento mais clássico e o mais refletido, o mais velho, o *mais cansado*. A natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral, circular, não dicotômica. O espírito é mais lento que a natureza. (p.13, grifo nosso).

Um cansaço que limita pensar outras possibilidades e se contenta em representar a realidade. Pode-se argumentar, contudo, que é graças ao modelo arborescente de pensamento que conseguimos estabelecer certezas, fundamentar teorias e, portanto, desenvolver critérios de cientificidade. Mas, podemos questionar se esse modelo de pensamento representacional ainda consegue dar conta da complexidade que o mundo pós-moderno nos convoca a viver. Ou ainda, como operar com esse pensamento em pesquisas que nos convocam a pensar diferente? Em pesquisa que se desafiam a acompanhar processos, por exemplo? Como definir o início preciso de um processo?

Frente a esses questionamentos que o conceito de rizoma enquanto uma rede, cujas linhas se conectam em uma multiplicidade de direções e dimensões, temos a possibilidade de constituir experimentações, que nos permitem produzir o múltiplo. Porque a aliança do rizoma não é com o ponto ou com posições fixas, mas com linhas de fuga, linhas de desterritorialização, que estão em constante mudança. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Além disso, o rizoma se caracteriza por não possuir apenas uma entrada ou apenas uma saída, simplesmente por entender que o que importa é o “entre”. No território rizomático entradas e saídas são sempre múltiplas, ou seja, o rizoma nos permite pensar além dos dualismos e binarismos que tanto limitam as possibilidades de ação. Sobretudo a ação voltada à produção de singularidades.

2 Publicado inicialmente por Les Éditions de Minuit: Paris, 1976. O texto foi republicado com modificações para **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.



Por tudo isso, que rizoma é produção: de vida, de experimentação, de possibilidades outras e se opõe a interpretação do mundo, ou seja, a sua representação.

A partir de seis princípios Deleuze e Guattari (1995), estabelecem características aproximativas desse para o conceito de rizoma. Características que nos orientam tanto em relação à compreensão do conceito de rizoma, quanto podem vir a se constituir em elementos para a operacionalização de uma Cartografia.

Assim, operacionalizar uma Cartografia a partir do conceito de rizoma não implica em fazer funcionar todos os princípios. Não. Pode-se operacionalizar uma Cartografia a partir dos princípios de conexão associados ao princípio da multiplicidade, ou ainda, dar ênfase as rupturas a-significantes. O mais importante é sabermos qual ou quais princípios são potentes para operacionalizarmos a nossa Cartografia. Tudo isso, implica, portanto, uma atenção ao processo que estamos acompanhando e um domínio do princípio operacionalizado. Mas vamos aos princípios:

Os 1º e 2º referem-se aos princípios de conexão e de heterogeneidade. Eles estabelecem que qualquer ponto em uma rizoma deve se conectar com qualquer outro ponto, ou seja, não há pontos fixos nem ordem pré-determinada. Por isso, “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semiótica, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14-15).

A multiplicidade é o 3º princípio, cuja importância é indiscutível, pois ele vai desconstruir a ideia de uma unidade que sirva de centro para as análises de pesquisa. Assim, multiplicidade e conexão são princípios que permitem ao rizoma criar variações, estabelecer conexões diversas; enfim, cria possibilidades e condições para criação de novas formas de pensar operacionalizar a pesquisa.

Contudo, a multiplicidade, enquanto um valor em si mesma, pode fazer proliferar apenas essências e identidades sem produzir variações ou rupturas com o modelo arborescente de pensamento, ou seja, a repetição do mesmo. Porque na operacionalização da multiplicidade, enquanto rizoma, nos importa sempre perguntar pelos efeitos de desterritorialização, pelas linhas de fugas e pelos agenciamentos estabelecidos. Portanto,

As multiplicidades [rizoma] se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Assim, mais importante que anunciar que estamos operando com o princípio da multiplicidade é analisarmos quais os efeitos que a “multiplicidade” está produzindo no meu pesquisar.

Como já apontado anteriormente, o rizoma compreende linhas que se conectam a qualquer ponto e se constituem enquanto linhas de desterritorialização, cujo objetivo é fazer funcionar uma ruptura a-significante. O 4º princípio, portanto, se refere a essa desterritorialização do livro enquanto uma imagem do mundo, do pensamento arborescente, da divisão entre sujeito e objeto. Por isso, para o rizoma o importante é “buscar sempre o molecular ou a partícula sub-molecular com a qual fazemos aliança.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Duas questões merecem destaque em relação ao princípio de ruptura a-significante: A primeiro, refere-se ao rizoma como uma pensamento micropolítico; o segundo, em relação à aliança, enquanto um elemento de composição para um pensamento que se sabe provisório, local e, sobretudo que atua nos pequenos espaços.

Chegamos, então, ao 5ª e 6ª princípios que se referem à Cartografia e à decalnomia. Não se trata de estabelecer entre esses dois princípios uma divisão binária. Afirmando que um



é produção e o outro é reprodução. O princípio da Cartografia se constitui por meio de uma montagem de um mapa em aberto: desmontável, reversível e suscetível de receber modificações constantes.

Já o decalque assume uma presumida competência para afirmar a si mesmo se reproduzindo como verdade, não possibilitando dar passagem ao desejo, uma vez que carrega consigo uma memória longa.

Por fim, vale ressaltar, ainda, que o a Cartografia possibilita ao pesquisador constituir novos percursos para a sua pesquisa. Possibilitando, portanto, experimentar modelos de pensamento que, ao acompanhar processos, permite a descrição e a elaboração das suas linhas de funcionamento.

3. Das análises e suas operacionalizações

A operacionalização do Cartografia envolve, como já explicitado anteriormente, seis princípios que os pensadores franceses denominam como características aproximativas. Entre os seis princípios apresentados, entendemos que a multiplicidade é um princípio-chave para as análises a qual essa pesquisa se propõe realizar: *compreender quais os elementos que constituem a(s) metodologia(s) de pesquisa cartográfica(s)*.

Entendemos, portanto, que não se tratava de determinar um elemento como o “responsável” pela constituição da Cartografia. Nesse sentido, ao analisarmos as Teses e Dissertações do Banco de Teses e Dissertações da Capes evidenciamos dois elementos relevantes. O primeiro elemento é o elemento bibliográfico e o segundo o elemento vocabular. Tanto um quanto outro estabelece uma composição importante e fundamental com o conceito de rizoma, apresentado na sessão anterior desse artigo.

Cada um desses elementos, contudo, produz efeitos diferentes em relação à operacionalização da Cartografia. Enquanto a bibliografia produz efeitos em relação à conceituação, o vocabulário produz efeitos em relação aos sentidos.

3.1 Das Bibliografias

Como já explicitado anteriormente, utilizamos três princípios orientativos para leitura da seção de metodologias presentes nas 46 Teses e Dissertações. Definimos como primeiro princípio o do emprego do texto Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ou seja, era necessário que o texto fizesse parte da bibliografia da produção em análise.

Percebemos em nossas análises, contudo, que o desenvolvimento da Cartografia, em algumas produções, não ficou limitado ao texto dos pensadores franceses, isto é, outras obras se compuseram na operacionalização das Cartografias. Essas bibliografias, entretanto, tomam também o texto de Deleuze e Guattari (1995), na composição de suas metodologias.

Relacionamos abaixo os títulos e seus respectivos autores que apresentam teorização sobre o método cartográfico:

Título	Autores	Tipo de obra
Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo	Suely Rolnik	Livro
Pistas do Método Cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade.	Eduardo Passos Virgínia Kastrup Liliana da Escóssia	Livro

Vale destacar a ocorrência maior da obra de (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) em relação às demais obras citadas; das 28 produções analisadas encontramos em 19 a presença



dessa bibliografia. A obra busca enfatizar que a cartografia, enquanto metodologia de pesquisa, tem o seu foco no acompanhamento de processos e suas linhas de funcionamento. Assim, cada uma das oito pistas sobre o método cartográfico é operacionalizada em um artigo.

O ponto de contato com a obra Deleuze e Guattari (1995), está na defesa de que não há uma divisão entre objeto pesquisado e um sujeito em uma pesquisa. Essa divisão realizada pela ciência moderna é uma ficção. Simplesmente porque ao pesquisar algo estamos agenciando vontades, desejos e discursos; ou seja, não estamos neutros.

No artigo *Cartografar é acompanhar processos* (BARROS; KASTRUP, 2011), temos a operacionalização do primeiro princípio do rizoma, ou seja, o princípio de conexão, ou seja, o rizoma não tem pontos que determinam o seu início e muito menos o seu fim, pois um rizoma está situado no “entre” lugares.

As autoras do artigo exemplificam esse princípio quando questionam a determinação do ponto inicial de uma pesquisa. Seria possível determinar um ponto ou uma etapa na qual a pesquisa se inicia. Nesse sentido, o início de uma pesquisa, se daria a partir da elaboração do problema de pesquisa? Ou seria a partir do desenvolvimento do aporte teórico? Ou, ainda, a partir da saída a campo?

Temos, portanto, que as aproximações de (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2011) com (DELEUZE; GAUTTARI, 1995), se dão por meio da crítica ao pensamento representacional e pela operacionalização do primeiro princípio de constituição do rizoma: conexão. Possibilitando uma operacionalização que viabiliza novos percursos e trajetórias para um pesquisar que se propõem a acompanhar processos.

3.2 Das ressonâncias de um vocabulário:

Sabemos que um rizoma não possui pontos fixos e que sua potência está nas linhas que estabelecem conexões infinitas. Linhas que funcionam a partir de agenciamentos, fazendo passar intensidades, produzindo desejos e criando multiplicidades, cujo objetivo é fazer proliferar movimentos de desterritorialização (DELEUZE; GAUTTARI, 1995).

Nesse sentido, que um vocabulário-rizoma³ operacionaliza em uma Cartografia a produção de novas significações e, portanto, novas perspectivas em relação ao pesquisar. Perspectivas que não atendem a busca pela verdade. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004)

Entretanto, muitas vezes, essa busca pela verdade é o elemento determinante ao estabelecermos os nossos encontros com os textos de pesquisa. Assim, seja na escrita ou na leitura, nos limitamos a buscar pelo significado, ou seja, são encontros de decodificação. Mas um texto não é tão somente um aglomerado de palavras, que ao se organizar em frases e, posteriormente, em parágrafos se propõe a comunicar algo.

Como defende Deleuze e Guattari, “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões por vir.” (1995, p. 13). Em vista disso, é impossível pensar as palavras enquanto unidades mínimas de constituição de um texto, ou ainda, enquanto significados fechados e estanques. Simplesmente porque “as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas,” (BARROS, 2010, p. 5), ou seja, as palavras, enquanto corpos produzem efeitos.

Assim, essa multidão que habita o texto produz: palavra-corpo, palavra-força, palavra-vida, palavra-silêncio, palavra-dor, palavra-medo, palavra-travessia, palavra-certeza, palavra-menor, palavra-delírio, palavra-experimentação, palavra-diferença, palavra-identidade, palavra-ciência; enfim, palavras que produzem ressonâncias nas Teses de Doutorado e nas Dissertações de Mestrado do Banco de Teses e Dissertações da Capes analisadas por essa pesquisa.

3 A composição de um vocabulário-rizoma estabelece uma relação com a multiplicidade de sentidos que um vocabulário pode produzir.



Nesse sentido, nos interessa analisar o vocabulário-rizoma, enquanto um dos elementos que constitui a metodologia de pesquisa Cartografia e sua operacionalização. Afinal, uma pesquisa se constitui pela escrita e seus efeitos políticos.

Contudo, ao deslocarmos as nossas análises para o vocabulário, nos deparamos com outro princípio constituidor da Cartografia: o princípio de conexão, no qual a centralidades não existe, pois “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 15).

As Teses e Dissertações analisadas objetivavam acompanhar processos nos quais a análise processual dos “dados”, seria insuficiente. Nessa perspectiva de acompanhamentos de processos, encontramos, Teses e Dissertações sobre a produção de subjetividade, experimentações de docência, criações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação em educação, entre outros.

Frente a essas produções, analisamos o vocabulário, (compreendido aqui enquanto vocabulário-rizoma) e seus efeitos. Lembrando sempre que esse elemento de constituição das Cartografias analisadas opera através do princípio de conexão.

O vocabulário-rizoma “Platô”, “Bússula”, “Micro”, “Molecular” e “Educação”, produz um tipo de aliança que inventa um território, no qual importa menos a regularidade e mais a singularidade; assim, “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Em vista disso, o vocabulário-rizoma dispara a desterritorialização em relação à docência, ao ensino e, sobretudo, em relação às produções de subjetividade. Sempre criando brechas para que haja espaço para se pensar o impensável. Aliás, pensar o impensável é justamente o que se propõem os autores Deleuze e Guattari (1995) ao questionar o modelo arborescente de pensamento.

Pensar o impensável, contudo, não tem relação nenhuma com pensar o impossível: aquilo que não tem como acontecer ou está associado a um ideal que não é deste mundo. Não. Pensar o impensável é questionar as certezas do pensamento enquanto representação. Porque,

O pensamento como representação é uma simples confirmação, [no qual] o mundo não se move, nada se cria, não há invenção. Nada difere, nem devém. Não há diferença nem devir. “É pura identidade.”. (TADEU, 2004, p.180)

Identidade, essência, semelhança e igualdade constituem-se, portanto, em elementos essenciais para o pensamento representacional, que estabelece como critério de valoração da vida a verdade, a moral e a justiça.

Já em “Pensamento nômade”, “Multiplicidade” e “Devir”, temos um vocabulário-rizoma que marca o campo conceitual da Filosofia da Diferença. Esse vocabulário-rizoma estabelece uma relação com a produção de um pensamento voltado para o acontecimento e para a provisoriedade e, portanto, sem pretensões universais.

Frente a essas análises do vocabulário-rizoma, fica evidente que o elemento vocabulário é o que dá concretude aos movimentos de uma Cartografia. Porque o vocabulário-rizoma é um elemento que possibilita ampliar o rizoma, sempre estabelecendo novas conexões e, portanto, novas significações.

4. Das conclusões parciais:

As conclusões parciais dessa pesquisa apontam para uma relação de interdependência entre os princípios da Cartografia e os elementos da sua operacionalização, ou seja, os



elementos constituidores da metodologia de pesquisa Cartografia, guardam forte relação com as características aproximativas do rizoma.

Isso, entretanto, não significa afirmar que os princípios constituidores das características aproximativas do rizoma são eles próprios os elementos de operacionalização. Mas, ao analisarmos a bibliografia e o vocabulário percebemos o quanto esses princípios fazem funcionar os elementos da operacionalização em uma Cartografia.

Essa interdependência pode ser percebida nas análises da bibliografia (seção 3.1) e do vocabulário (seção 3.2). A multiplicidade é o que permitiu realizar as composições do texto de Deleuze e Guattari (1995) com o textos sobre Cartografia de outros autores. Já em relação ao vocabulário, houve a possibilidade de produzir novos sentidos e com isso fazer aumentar as relações em um rizoma. Constituindo-se, portanto, enquanto um elemento importante para a produção de sentidos em uma pesquisa.

Percebermos, contudo, uma ausência que entendemos como uma lacuna conceitual no que se refere à operacionalização do rizoma e suas Cartografias. Embora as 28 Teses e Dissertações analisadas apresentem em suas referências o texto de Deleuze e Guattari (1995); elas, entretanto, não se preocuparam em explicitar qual dos seis princípios constituidores das características aproximativas de um rizoma, iria ser operacionalizado. Desse modo, percebemos que a operacionalização do rizoma é realizada de maneira mais ampla; sem um cuidado em determinar os princípios empregados.

Importa salientar que a lacuna conceitual, apontada nos resultados parciais dessa pesquisa, não estabelece um erro, falha, ou uma inadequação em relação à operacionalização da Cartografia a partir do conceito de rizoma; uma vez que não estamos em busca de determinar um modelo para a operacionalização da Cartografia.

Por outro lado, entendemos que a apropriação do conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) é relevante para a o rigor conceitual a que o pesquisar nos demanda. Nesse sentido, entendemos ser importante que as composições conceituais sejam mais explícitas.

5. Referências:

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-52.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 18-32.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34: 1995.

TOMAZ, Tadeu. Um plano de imanência para o currículo. In: TOMAZ, Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.



A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE MARINGÁ, PARANÁ: UM ESTUDO DO PROGRAMA DE EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tânia Regina Corredato Periotto¹

Grupo de Trabalho: Diferença e inclusão

Introdução

Maringá é a terceira maior cidade do estado do Paraná e a sétima mais populosa do sul do Brasil. Considerada uma cidade de médio grande porte com população estimada em 385.753, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). No que diz respeito à educação, sobre a condução da Secretaria de Educação (SEDUC) estão sessenta Centros Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e quarenta e nove escolas do Ensino Fundamental, das quais vinte e quatro em tempo integral atendendo a mais de dezesseis mil alunos do 1º ao 5º ano.

Na busca constante pela qualidade de ensino, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças ao longo do ano, os professores participam de formação continuada além da adesão a programas federais como o Pró-letramento e PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) comungando com as ideias de Mantoan (2003).

Toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Apenas esses dispositivos bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com e sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental, os casos de autismo. A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode realizar-se em ambientes segregados.

No que se refere à qualidade de ensino, na rede municipal de ensino da cidade de Maringá:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Diante deste contexto, aconteceu o lançamento do primeiro Projeto de Bolsas 001/2014 promovido pelo Centro de Inovação de Maringá (CIM), instituição de direito privado, sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é contribuir significativamente para a construção de processo de desenvolvimento regional socialmente responsável, sustentável e competitivo na economia globalizada do conhecimento e da inovação. Esse projeto elencou um rol de quarenta temáticas que foram apontadas pelos membros do (CIM) e suas articulações de forma que os assuntos a serem investigados trouxessem respostas e ou soluções para a cidade. Um dos temas apontava para a necessidade de se conhecer como a política pública de inclusão era aplicada na rede municipal de ensino da cidade de Maringá o que corrobora com o posto por Freitas (2010):

¹ Unicesumar – Centro de Ensino Superior de Maringá, Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, ICETI – Instituto Cesumar de Ciências, Tecnologia e Inovação, proftania.periotto@gmail.com.



Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros (FREITAS: 2010 p. 26).

Conjugado a isso, o Programa de Excelência na Educação Básica (PEEB) que objetiva analisar os impactos, no desempenho escolar e na qualidade da educação, dos aspectos inerentes a variável gestão escolar, ao professor, à família a sociedade civil organizada e ao aluno da educação básica da rede pública municipal, limitando-se inicialmente à região noroeste do Paraná, que se mobilizou a desenvolver este estudo.

O (PEEB) está formatado na estrutura de um projeto de pesquisa docente sob o protocolo nº 084896 iniciado em 01 de fevereiro de 2014, de fluxo continuado, no Centro de Cesumar de Ciência Tecnologia Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR) e tem como unidade de fomento o Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI). O (PEEB) também está vinculado ao Curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações e demais cursos de graduação ofertados pela instituição.

O tema proposto pelo Projeto de Bolsas 001/2014 do (CIM), motivou a coordenadora pedagógica do (PEEB) juntamente com um grupo de acadêmicos a investigarem o assunto por entenderem que “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (CARNEIRO, 1991, p.101), além dos direitos deveres e garantias iguais previstos na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2006).

O edital do Projeto de Bolsas elencou um rol quarenta temáticas que foram apontadas pelos membros do (CIM) e suas articulações de forma que os assuntos a serem investigados trouxessem respostas e ou soluções para a cidade.

A respeito da inclusão de pessoa portadora de necessidades especiais no ambiente escolar Sasaki (1997, p. 42) traz a seguinte afirmação:

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, no ambiente físico (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais.

Sendo Maringá uma cidade preocupada com a qualidade e desempenho de seus alunos, tanto na Educação Infantil e Fundamental optou-se por verificar se a política pública de inclusão era de fato aplicada e atendida nos espaços escolares e quais as dificuldades de aprendizagem mais incidentes na rede municipal de ensino.

O termo política é definido por como a:

[...] “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social. Moraes e Evangelista (2007, p.7)

Utilizou-se a metodologia de pesquisa exploratória que contempla o levantamento bibliográfico para formalização da revisão da literatura, utilizando livros e artigos científicos publicados sobre o tema pesquisado.

A pesquisa se valeu tanto da abordagem qualitativa quanto da quantitativa. Os dados foram coletados a partir de visitas *in loco* para aplicação de um questionário estruturado com nove questões respondidas pelas orientadoras educacionais de trintas escolas da rede municipal.



Desenvolvimento

Para ter acesso aos dados e informações necessárias, fez-se indispensável o contato com a secretaria de educação de Maringá para solicitação de autorização para a realização da pesquisa. Assim, elaborou-se uma carta de apresentação detalhando o objetivo principal que era o de investigar se a política pública de inclusão fora implementada junto às escolas da rede, indicação e definição do limite do universo a ser investigado.

A equipe pedagógica que compõe o grupo de especialistas da secretaria de educação demonstrou interesse nos resultados a serem alcançados a fim de conhecerem, a leitura dos orientares educacionais, profissionais esses que foram apontados como o contato para responderem ao questionário sobre ações pertinentes à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular e, se os investimentos da secretaria de educação nesse sentido foram efetivos.

Após análise do questionário que continha nove questões abordando pontos como: a existência de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) na escola e profissionais especializados para o atendimento, se a escola estava preparada e seguia a legislação no que se refere ao recebimento de alunos com (PNEE). Esses pontos entre outros subsidiaram o levantamento de dados para responder ao que fora proposto como norte a ser alcançado nesta pesquisa.

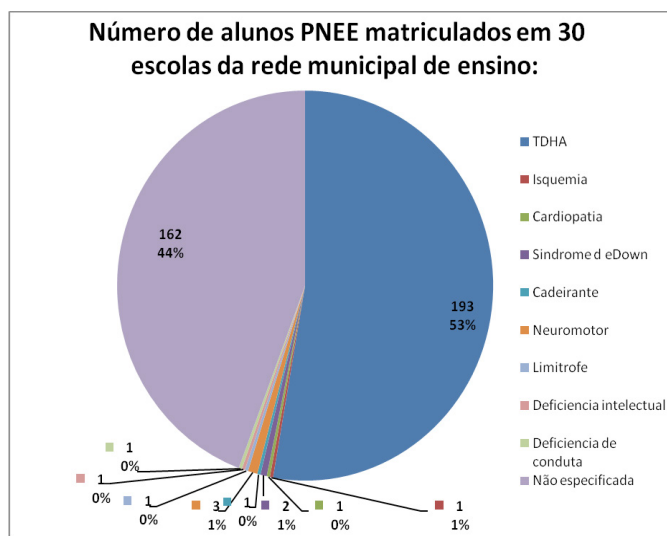
Após essa etapa, a autorização fora concedida e a aplicação dos questionários aconteceu nos meses de julho a setembro de 2014. Através de pré-agendamentos realizados os alunos da graduação, participantes do projeto visitaram todas as trinta escolas cuja escolha de deu pela facilidade de acesso e proximidade uma da outra não havendo direcionamento da secretaria de educação.

Durante as visitas em cada uma das escolas para aplicação do questionário, a orientadora educacional recebeu informações referentes ao objetivo da pesquisa e a importância de sua participação.

Os questionários foram validados pela Regra de Proporcionalidade visando a mostrar se houve consistência significativa.

A questão 1 consiste em saber se a escola atende alunos de inclusão. Para essa questão, 100% das escolas explicitaram que atendem alunos portadores das mais diversas necessidades. Desta forma, a pergunta seguinte, a número 2, se relaciona aos tipos de necessidades com as quais lidam no cotidiano escolar de cada unidade. Nesse caso, a resposta possibilitou a construção de um gráfico que permite a melhor visualização dos resultados alcançados. A Figura 1 aponta para o número de alunos (PNEE) matriculados na rede municipal segundo informações da orientadora educacional de cada uma das trinta escolas onde a pesquisa fora realizada.

Figura 1 – Número de alunos de inclusão matriculados nas 30 escola investigadas



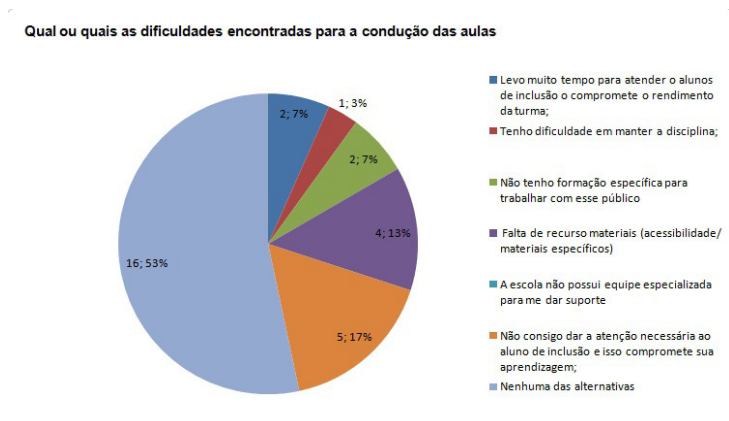
Fonte: Autor (2014).

Tendo em vista os dados obtidos através do gráfico, dentre as matrículas de inclusão, os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem um percentual representativo se dividindo entre as demais apontadas pelas orientadoras educacionais que em cujas escolas nas quais atuam estas são encontradas. Ressalta-se, porém, que os números no gráfico registram o percentual de matrículas caracterizadas como inclusão estando excluídos dessa análise o universo de alunos que frequentam as salas regulares da rede municipal de ensino.

Os 44%, ou seja, 162 alunos se referem às matrículas de inclusão onde a orientadora não informou ao pesquisador maiores detalhes ou classificação. Quando são apontados 53% ou seja, 193 alunos, este são os classificados com (TDAH)

Passou-se então, à análise da questão 3 que levanta quais as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere ao trabalhado em sala de aula com alunos de inclusão. Para tal questionamento, obteve-se o seguinte gráfico representado na Figura 2.

Figura 2 – Quais as dificuldades encontradas para a condução das aulas



Fonte: Autor (2014).

Cabe lembrar que embora a pergunta seja direcionada ao professor, o respondente continua sendo a orientadora escolar que, ao fornecer as informações, se baseou na sua vivência cotidiana no âmbito da escola e trabalho em equipe com o professor que atua diretamente com a sala de aula.

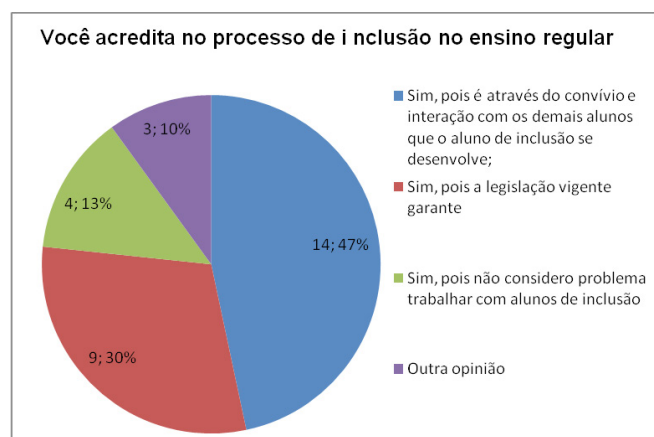


Entre as alternativas apresentadas na pergunta 2, observou-se que 53% ou seja, 16 das orientadoras entrevistadas não encontraram uma resposta que mais se adequasse ao questionamento assim entendeu-se como relevante apresentá-la aqui. 7% ou seja, 2 orientadoras, informaram que se gasta muito tempo para atender o aluno de inclusão, 3%, 1 orientadora, destaca a dificuldade de manter a disciplina dos alunos de inclusão e justifica que tal situação se reflete no comprometimento da aprendizagem. 7%, que soma um total de 2, não possuem formação especializada e 4 orientadoras, 13% ressaltam a falta de acessibilidade. 17%, sendo 5 orientadoras, indicam que não conseguem manter a atenção necessária do aluno de inclusão para que este aprenda. A alternativa que se refere à equipe não foi apontada como dificuldade, pois todas as escolas possuem profissionais para tal.

As questões 4 e 5 buscaram entender se aquela escola onde se estava aplicando o questionário estava preparada para receber o aluno de inclusão seguindo o que prevê a legislação referente à inclusão. As respostas apontaram 100% ou seja, todas as 30 orientadoras educacionais indicaram como sim, com relação à escola em que trabalham estar preparada para receber o aluno de inclusão assim como no cumprimento do que propõe a legislação.

Quando questionados sobre a eficácia do processo de inclusão de alunos, pergunta 6, as orientadoras entrevistadas se dividem em quatro opiniões conforme representado na Figura 3.

Figura 3 – Você acredita no processo de inclusão no Ensino Regular



Fonte: Autor (2014).

Dos trinta entrevistados, 30% ou seja, 9 orientadoras, acreditam no processo de inclusão, pois este está amparado na legislação, 47%, 14 orientadoras defendem que o convívio e interação favorecem a aprendizagem dos alunos de inclusão, 4 orientadoras, 13% não consideram problema trabalhar com alunos de inclusão e 3 orientadoras, 10% apresentaram outras opiniões não especificadas no questionário.

Na questão 7, quando questionados sobre quais os pontos negativos e positivos a se considerar no processo de inclusão escolar, as respostas variaram da seguinte forma:

A orientadora da escola 1 considera positivo o fato de que há interação satisfatória entre os alunos de ensino regular e de inclusão, mas acredita que a inclusão não é mais eficaz porque há professores que desacreditam.

Para a orientadora da escola 2, a garantia da inclusão na legislação, a presença do professor de apoio em sala de aula, a acessibilidade, o suporte dado pelo governo, os estudos ministrados no que se refere ao assunto e as capacitações em formações continuadas são pontos positivos do processo de inclusão, porém a resistência familiar e a falta de neuropediatra agregam pontos negativos à sua colocação.



Na escola 3, há a opinião de que esse contexto possibilita trabalhar com as diferenças, motivando os professores a buscarem novos conhecimentos para trabalharem as situações de inclusão, todavia, considera que dependendo da necessidade especial apresentada, não há inclusão.

Para a escola 4 é válido o direito que é garantido ao aluno de inclusão em socializar-se com os alunos do ensino regular, mas que sua escola ainda tem dificuldades com a falta de preparo e aceitação dos profissionais ao processo.

A escola 5 é mais uma que agrega como ponto positivo a interação entre os alunos, além da presença de profissional especialista, bem como o uso de planejamento adaptável, porém, pontua a falta desse profissional especialista em todas as salas de aula.

Na escola 6, a orientadora, acredita que a socialização seja um ponto positivo da inclusão, bem como a independência que este adquire com o processo, além do contato com os conteúdos do ensino regular que os leva a um melhor desenvolvimento. Outro ponto satisfatório é o acesso às informações com a secretaria municipal de educação que oferece apoio às escolas que tem alunos (PNEE).

Para a orientadora da escola 7, confirmam-se algumas das colocações anteriores, quando esse acredita que há interação entre os alunos de inclusão e regulares, bem como aceitação e cooperação entre esses. Contudo, acredita que a falta de informação da sociedade faz com que alguns pais tenham preconceito quanto à inclusão.

Há uma crença de que a inclusão é uma necessidade real, que necessita de maiores informações a fim de que aconteça com eficácia. Esse é o posicionamento da orientadora da escola 8. Já a orientadora da escola 9 afirma que, a socialização, convivência e o desenvolvimento do aluno de inclusão melhora sua autoestima, porém, defende que as salas são numerosas e falta preparo dos professores. Essa opinião também é repetida pela orientadora da escola 10.

Nas escolas 11 e 12, as orientadoras sentem-se satisfeitos com os resultados da interação, bem como suporte oferecido pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, porém, percebem que há resistência e receio por parte dos professores.

A orientadora da escola 13 acredita na interação como ponto positivo da inclusão, porém, pontua como ponto negativo o mesmo fator, já que nem todos os alunos conseguem atingir um nível de interação satisfatório.

Na escola 14, a satisfação apontada pela orientadora é quanto ao desenvolvimento, aprendizagem e socialização do aluno de inclusão, porém, falta formação específica para os professores. A orientadora da escola 15 acredita que o ponto positivo a ressaltar é a socialização dos alunos, mas se preocupa com o fato de que não há preparo para atender os alunos com determinadas dificuldades.

Na escola 16, a orientadora pontua o desenvolvimento do aluno como ponto positivo, ressalta que há grande diferença em seu comportamento com o passar do tempo, porém, alguns pais ainda resistem aos tratamentos. A orientadora da escola 17 pontua a interação e possibilidade de convivência como fator positivo no processo de inclusão, mas acredita faltar preparo e formação aos profissionais envolvidos, bem como apoio especializado em sala de aula.

Na escola 18, há uma crença de que esse processo traz humanização ao ensino, que é dado com amor, levando a uma aprendizagem plena, porém, acredita que falta, muitas vezes, afetividade no trato com o aluno. A interação, também é pontuada pela orientadora da escola 19, mas com a ressalva de que, em alguns casos, há demora no diagnóstico, por isso o trabalho com o aluno fica prejudicado.

A interação aparece, novamente, nas respostas da orientadora da escola 20, aliada ao direito de igualdade e superação dos alunos de inclusão, mas que as autoridades poderiam atentar-se mais e disponibilizar mais profissionais de apoio para sala de aula.



A orientadora da escola 21 coloca como positivo o fato de terem disponíveis salas para atendimento educacional especializado, porém, o ponto negativo, para ele, é não ter pessoas capacitadas para assumirem as vagas.

Nas escolas 22 e 23 são salientados os pontos positivos no que se refere à interação e socialização, sendo que a primeira não apresenta pontos negativos a comentar, já a segunda, pontua a falta de formação, bem como de apoio em sala de aula e grande quantidade de alunos por sala.

Quanto à escola 24, destaca-se a interação e socialização como ponto positivo tanto para alunos quanto para professores e também a falta de parceria e prioridade para com os matriculados em escolas de educação especial.

Nas escolas 25 e 26, as orientadoras, apresentam apenas pontos positivos, que convergem em opiniões semelhantes quanto à interação dos alunos e socialização como forma de aprendizado. Destacam que há crescimento tanto para os alunos como para todos os envolvidos no processo.

A orientadora educacional da escola 27 pontua que a inclusão é um processo de ganha-ganha. Para ele todos ganham com o processo, porém, acredita faltar preparo e formação para maior eficácia do trabalho.

Para a orientadora da escola 28, o maior desafio está em lidar com portadores de transtornos, já que falta formação especializada para tal, porém, acredita que a socialização entre os alunos leva a uma qualidade maior no aprendizado. A orientadora da escola 29 comunga com a resposta apresentada pela orientadora da escola 28.

Por fim, a escola 30 tem em suas pontuações a importância da inclusão como forma de levar ao crescimento pessoal dos envolvidos, porém, por falta de conhecimento, alguns pais resistem à inserção no processo, além disso, acredita que há necessidade de profissional especializado em cada sala.

A abordagem da questão 8 buscou obter informações sobre a discussão da temática “Inclusão Social” em semanas pedagógicas e formação continuada. Num total de 100% ou seja, todos os 30 entrevistados responderam de forma afirmativa ser a temática discutida nessas ocasiões.

Na questão 9, quanto à presença de professores especializados para trabalhar com alunos de inclusão, todas as 30 orientadoras responderam que na escola em que trabalham há profissionais especializados para o trabalho com eles.

Conclusões

Resgatando o objetivo principal desse trabalho que era o de verificar se a política pública de inclusão é atendida na cidade de Maringá, Estado do Paraná na rede municipal de ensino e, com base nas respostas levantadas junto às orientadoras educacionais pode-se concluir a política de inclusão é efetiva no município.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem recebem atendimento de profissionais habilitados para o trabalho com apoio em contra turno escolar. Nas escolas há espaço em sala de apoio para esse atendimento individualizado e profissional especialista para trabalhar em sala de Recurso Multifuncional.

A rede também oferece o atendimento no contra turno as crianças com deficiência intelectual, física, neuromotora, cegueira, surdez e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

É consenso entre as orientadoras, a importância e o benefício da inclusão para o desempenho dos alunos (PNEE), porém há muito que se aprender para que o trabalho ocorra de forma efetiva. Nas semanas pedagógicas quando o assunto é abordado e se tem a oportunidade de aperfeiçoamento, isso é muito construtivo e contribui para o desenvolvimento das ações de atendimento dos alunos.



Outro ponto a considerar aqui é o envolvimento da família, pois a participação e apoio fazem a diferença tanto para o aluno como para o professor e a escola como um todo. Fica evidente a necessidade do trabalho conjunto – escola, família e poder público – a fim, de amenizar o problema e melhorar o aprendizado do aluno.

Assim pode-se concluir que embora na rede municipal de ensino da cidade de Maringá ainda existam pontos a serem aprimorados como a necessidade de mais profissionais com formação específica para o atendimento ao aluno (PNEE) bem como a melhor distribuição destes alunos nas salas de aula evitando que haja concentração maior em uma sala do que na outra, há o respeito pelo que prega a legislação e os esforços não são medidos para que o atendimento seja de qualidade.

Atualmente a cidade vem se destacando com o desempenho escolar dos alunos, tendo já atingido a meta proposta para 2017. A rede municipal de ensino de Maringá foi eleita pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) como a melhor entre as médias e grandes cidades alcançando 0,894, o índice de notas de 0 a 1, onde avaliou a educação e a eficiência dos investimentos realizados pelos municípios.

Referências:

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1-6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

FREITAS, N. K.. *Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais*. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 4, p. 25-34, 2010.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: Uma nova abordagem*. *Congresso de Educação Básica*. Florianópolis, Santa Catarina, Prefeitura de Florianópolis, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2003. Disponível na página http://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=inclus%C3%A3o+social+NA+ESCO+LA&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1. Acesso em 03/04/2016.



A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL: UM ESTUDO DA OBRA “MESTRA OU TIA”

Renata Porcher Scherer¹

Grupo de Trabalho: Pesquisa e Formação de Professores

Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, e busca examinar algumas das condições de possibilidade para a precarização do trabalho docente, materializadas em um estudo acadêmico publicado no Brasil na década de 1980. A partir da análise documental do livro “*Professora primária: Mestre ou Tia?*”, escrito por Maria Eliana Novaes (1984), mostra-se que a referida obra, ao se propor investigar a transformação do trabalho da professora utilizando como ferramentas analíticas as transformações ocorridas na relação com o trabalho em outras profissões, inaugura um debate contemporâneo importante para compreendermos o processo de precarização do trabalho docente.

Para construir nossa argumentação, o texto encontra-se organizado em duas partes: na primeira, apresentamos o contexto no qual a obra analisada está inserida, dando destaque para as principais modificações relativas ao trabalho docente, onde mostramos que se, em sua origem, o magistério passou por um movimento que muitos pesquisadores têm nomeado como feminização do magistério, contemporaneamente identificamos um movimento diferenciado, que temos denominamos de *desgenerificação do trabalho docente*. Nessa seção também realizamos uma breve reflexão sobre as metamorfoses no mundo do trabalho, indicando para uma prevalência de um capitalismo cognitivo a um capitalismo industrial. Na segunda parte, realizamos a análise do material empírico, destacando excertos que nos ajudem a compreender e problematizar as raízes da precarização do trabalho docente no Brasil, que segundo a obra analisada, estaria localizada na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, produzida pela forma como ocorreu a inserção do trabalho do especialista na educação escolarizada no Brasil.

As metamorfoses no mundo do trabalho e o magistério: uma grade de análise

O sociólogo brasileiro Ricardo Antunes apresentou em estudo recente o que ele descreve como a nova morfologia do trabalho no Brasil. Para o pesquisador, as mudanças e transformações ocorridas no capitalismo recente, a partir de meados da década de 1980 e 1990, desencadearam um conjunto de transformações que alteraram a forma de ser da classe trabalhadora. Assim, com a vitória do pensamento neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, assistimos uma ampliação do processo de reestruturação produtiva “mediante a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução dos métodos participativos” (ANTUNES, 2014, p. 40). Essa nova forma de ser da classe trabalhadora, segundo o pesquisador, teria como principais características o trabalho flexível, produtivo e desregulamentado.

A partir de outra perspectiva teórica, os pesquisadores Maurizio Lazzarato e Antonio Negri (2001) também realizam um estudo sobre as principais transformações que identificam relacionadas ao trabalho frente a um capitalismo contemporâneo, e chegam a conclusões semelhantes a do pesquisador Ricardo Antunes. A contribuição desses pesquisadores para esse debate constitui-se na constatação da possibilidade da imaterialização do trabalho. Para Lazzarato e Negri, o ciclo social da produção no novo capitalismo se sustentaria a partir de dois princípios

1 UNISINOS, Doutorado em Educação, CAPES/PROEX, renata_ps3@yahoo.com.br



- o trabalho descentralizado de um lado e as diferentes formas de terceirização do outro. Essa sociedade, que podemos denominar como pós-fordista, teria como condições de existência duas questões centrais, a saber: (1) O trabalho se transforma integralmente em trabalho imaterial e a força de trabalho em intelectualidade de massa; (2) a intelectualidade de massa pode transformar-se em um sujeito social e politicamente hegemônico.

Assumindo que o trabalho no capitalismo cognitivo tem se constituído cada vez mais de forma imaterializada, importa agora realizar uma breve descrição de como essas transformações têm produzido efeitos no trabalho docente. Assim, se em um período de capitalismo industrial o trabalho docente precisou se feminizar, no capitalismo cognitivo compreendemos que o magistério começa a passar por um movimento de desgenerificação do trabalho docente, como descreveremos a seguir.

Segundo a pesquisadora Guacira Lopes Louro, no Brasil do final do século XIX, intensificaram-se os debates sobre a temática da educação. Neste momento histórico inicia-se uma discussão sobre a criação e ampliação das escolas e o quanto a instrução poderia ser ou não dirigida às mulheres. Mesmo que a autora aponte que para muitos “não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe- exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.” (LOURO, 2001, p. 446), alguns militantes começavam a discutir e compreender a importância da mulher na educação. É importante lembrar que diferentes interesses políticos e econômicos impulsionaram a participação da mulher na educação, como buscaremos mostrar mais adiante.

A pesquisadora mostra que a ocupação do espaço escolar pelas mulheres ocorreu de forma lenta e gradual e que, em determinado período histórico, o espaço escolar era marcadamente masculino, resultando na docência como um trabalho realizado exclusivamente por homens (LOURO, 1997). Se em outros países, como mostra a pesquisadora Maria Teresa de Assunção Freitas (2000), após a Revolução Francesa a mulher é chamada para assumir seu papel social na educação dos filhos, no Brasil essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não ocorreu de forma imediata a essa revolução. Aqui, durante o período de colonização portuguesa, a organização da sociedade patriarcal que havia se estabelecido era muito forte e determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens, não ocupando ainda essa centralidade na educação das crianças.

Segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), até a Independência, no Brasil não existia educação popular, mas, após esse evento, pelo menos nos termos da legislação, começam alguns movimentos iniciais e investimentos no sentido de tornar a educação gratuita e pública, inclusive para mulheres. Cabe destacar que os conteúdos destinados para as mulheres eram diferentes dos destinados aos homens; as moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto aos homens cabia aprender sobre geometria e outros assuntos considerados masculinos.

Nesse contexto, podemos observar que o magistério no Brasil, em determinado momento (final do século XIX), se torna uma atividade permitida para mulheres e que apenas posteriormente torna-se uma atividade indicada para elas. Porém, para que esse movimento ocorresse, a atividade docente precisou passar por um processo de resignificação: “o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.” (LOURO, 2014, p. 99).

É importante compreender que diversos fatores contribuíram para esse movimento de feminização do magistério: se o casamento e a maternidade eram tarefas fundamentais para as mulheres, para que a profissão do magistério não se tornasse um desvio a essas tarefas, o magistério passou a assumir atributos como amor, sensibilidade, cuidado, tradicionalmente associados às mulheres. Assim, o magistério pode ser reconhecido como uma profissão que as mulheres poderiam atuar sem se desviar do seu “destino”.



Até aqui buscamos descrever como o magistério no Brasil passou por um forte movimento de feminização e como este movimento produziu fortes transformações para o trabalho docente. O que desejamos mostrar agora é que, contemporaneamente, o discurso pedagógico brasileiro parece ter direcionado a discussão da profissionalização do trabalho docente negando as descrições que constituíam o magistério como uma atividade que teria uma ligação com um *instinto feminino* e com os atributos de cuidado, sensibilidade e amor que foram sendo construídos historicamente como parte dessa natureza feminina. Assim, esse discurso pedagógico parece ter contribuído para uma separação entre, de um lado, o trabalho docente e os saberes oriundo dessa tarefa, e de outro os atributos de cuidado, amor e carinho que agora passaram a ser considerados como características que prejudicariam a tarefa pedagógica e contribuiriam para a desvalorização da profissão.

Estudos como de Novaes (1984), que será analisado nesse texto, e de Mello (1995), ambos produzidos na década de 1980, foram pioneiros nesse movimento em prol da profissionalização do trabalho docente por meio de uma crítica às professoras por realizarem transferências de práticas e referências trazidas do convívio familiar para o ambiente escolar². Na década de 1990 também identificamos os estudos desenvolvidos por Freire (2007) e Piza (1994) que vão seguir na mesma linha argumentativa e sustentar que existiria uma “contaminação de práticas” (PIZA, 1994) que precisava ser combatida, pois estas só trariam prejuízos tanto para a prática pedagógica como para o trabalho docente. O que desejamos mostrar é que esses estudos, ao privilegiarem e defenderem uma prática pedagógica pautada a partir de saberes oriundos do campo pedagógico em detrimento de saberes relativos ao cuidado infantil provenientes de um espaço privado, operaram na constituição do que nesse estudo denominaremos como *desgenerificação da docência*.

O conceito de degenerificação do trabalho foi desenvolvido em um estudo da pesquisadora italiana Cristina Morini (2008), onde ela investiga a feminilização³ do trabalho no capitalismo cognitivo. Segundo a pesquisadora, há vários anos o conceito de feminilização do trabalho tem feito parte de forma bastante consistente das análises sobre as transformações do mercado de trabalho relacionadas aos novos percursos da economia global. Esse conceito contemplaria duas questões centrais: 1- o aumento quantitativo de população feminina ativa a nível mundial, e 2- a valorização de características qualitativas e constitutivas que passam a ter uma maior valorização no interior dos novos contextos de produção.

Tomando o capitalismo cognitivo como grade de análise para compreender a feminilização do trabalho, Morini (2008) mostra que o capitalismo apropriou-se da polivalência, da multi-atividade e da qualidade do trabalho feminino, buscando explorar a experiência das mulheres⁴ na histórica realização de suas tarefas na esfera do trabalho reprodutivo e do trabalho doméstico para o trabalho na esfera pública. Assim características como ser maleável e hiper-flexível passam a ser elementos constitutivos do trabalho, independente do gênero. Ainda cabe ressaltar que quando nos referimos à feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo, cabe mais um entendimento do processo para além do âmbito exclusivo da produção, pois: “[...] sempre que dizemos “trabalho”

2 O movimento em prol da profissionalização do trabalho docente por meio de uma crítica às professoras por realizarem transferências de práticas trazidas do convívio familiar para o ambiente escolar sofreu críticas por parte de Marília Pinto de Carvalho que defende ser “necessário olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito do que tem feito a maioria das pesquisas acadêmicas” (CARVALHO, 1994, p. 96).

3 Aqui cabe destacar que Cristina Morini vai utilizar o conceito de “feminilização do trabalho” enquanto as pesquisadoras anteriormente citadas como Louro, vão utilizar o conceito “feminização do magistério”. Assim quando nos referirmos aos trabalhos de cada pesquisadora, iremos preservar o conceito que cada uma desenvolveu.

4 Morini (2008) destaca que ao recorrer a essa locução: experiência das mulheres, acaba por usar uma generalização que pode soar imprecisa. A pesquisadora reitera que seria impossível fazer afirmações que seriam válidas para todas as mulheres. Assim quando a autora se refere a expressão mulheres e suas experiências não busca se localizar em um binômio fixo heterossexual e eurocêntrico para descrever essas experiências. No capitalismo contemporâneo a presença de sujeitos de diversas proveniências e diversamente sexuados acabam por ocupar um lugar de destaque, sob os refletores.



no capitalismo cognitivo, entendemos cada vez menos uma porção precisa e delimitada da nossa vida, e cada vez mais um agir global” (MORINI, 2008, p. 250).

É com base nas reflexões acima descritas que Morini (2008) levanta a hipótese de uma tendência à desgenerificação⁵ do trabalho. Para a pesquisadora, o capitalismo cognitivo em sua forma contemporânea parece impor um único e homogêneo dispositivo de comando sobre o trabalho: “[...] são as próprias diferenças, e a exploração dessas diferenças, que se traduzem em um surplus de valor” (MORINI, 2008, p.250). Assim, as dicotomias produção/reprodução, trabalho masculino/trabalho feminino passariam a perder significado e poderíamos pensar apenas em um trabalho que tem se constituído cada vez mais de forma desgenerificada.

O que desejamos mostrar com a obra que será aqui analisada é que nos parece que o movimento acadêmico, que se originou no Brasil na década de 1980 e se fortaleceu na década seguinte, em prol da profissionalização do trabalho docente, tem produzido uma nova configuração desse trabalho. Assim, a obra “*Mestra ou tia*”, ao dar visibilidade à importância de que se defina o papel da professora primária se opondo à condição feminina que vinculava o trabalho docente ao cuidado e a um suposto instinto feminino, parece atuar na desgenerificação deste, como buscamos evidenciar na próxima seção.

Trabalho intelectual ou manual? Um estudo sobre a precarização do trabalho docente na década de 1980

A originalidade da Obra “*Mestra ou tia?*”, analisada no presente texto, consiste em duas questões, a saber: primeiro em descrever que a taylorização do trabalho docente tem provocado precarização não apenas pelo parcelamento do trabalho ou pela especialização das funções, mas, principalmente, pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual; segundo, ao analisar o hábito das escolas chamarem as professoras de “tia”, evidencia que esse tratamento teria uma relação com a expropriação do saber da professora fortalecendo o papel da supervisão escolar. Buscaremos nessa seção apontar como tais questões podem ser importantes para podermos ampliar a discussão sobre a profissionalização do trabalho docente na atualidade.

A primeira questão que desejamos dar visibilidade é sobre as compreensões relativas ao trabalho docente que a pesquisadora apresenta em seu estudo, especialmente para a crítica que a autora realiza sobre a divisão entre trabalho intelectual e manual, como podemos observar no excerto a seguir, onde ela aponta para a criação de dois cargos: a diretora e a orientadora técnica.

À diretora técnica, além das funções administrativas e de controle exercidas até então, são atribuídas funções no sentido de que ela oriente e dirija o trabalho das demais professoras, em termos pedagógicos. Se uma escola contasse também com a orientadora pedagógica, o trabalho se repartiria mais ainda e a diretora dirigia a escola, a orientadora orientava o processo de ensino definindo o que e como ensinar, e a professora obedecia, ensinando o que lhe era ordenado ensinar! (NOVAES, 1987, p. 113).

Segundo Novaes (1984, p.112), até 1906, “a professora era soberana em matéria de ensino”, após, com a criação do cargo de diretora e, mais adiante, de orientadora técnica, pode-se observar uma expropriação do saber da professora. Enquanto os cursos de formação de diretora e orientadora tiveram seu saber aumentado, o inverso ocorreu com a professora. A autora ainda se pergunta se o conteúdo que era ensinado a mais às diretoras e às orientadoras tinha relação com o trabalho cotidiano da professora, porque não se optou por ampliar o currículo dos cursos de formação de professoras, ensinando diretamente a elas o que lhe faltava em sua formação. Para a autora, justamente “o que é ensinado à diretora e à supervisora é o que deixou de ser ensinado

5 Aqui cabe destacar que a tradução utilizada para esse trabalhado grafa a palavra desgenerificação com hífen, da seguinte forma: des-generificação. Já o original em italiano grafa a palavra sem hífen, da seguinte forma: *degenerizzazione* del lavoro. Assim optamos por escrever o conceito sem o hífen, em concordância com a obra original.



à professora” (NOVAES, 1984, p.113). Com essa análise, a pesquisadora irá evidenciar em seu estudo que a introdução do especialista surge na educação brasileira com a justificativa de suprir as deficiências de formação da professora e também como uma opção de progressão na carreira do magistério. Entretanto, a autora irá mostrar que a introdução do especialista na educação configurou-se mais como um mecanismo para legitimar a desqualificação das normalistas e a redução de custos com essas profissionais. Assim, Novaes irá nos auxiliar a compreender que uma das condições de possibilidade para a precarização do trabalho docente pode estar na forma como os especialistas foram integrados ao sistema escolar. Para realizar essa análise, a autora irá se apoiar em estudos realizados sobre as transformações ocorridas no trabalho em outras profissões, como podemos observar no excerto que destacamos a seguir, onde Novaes compara o trabalho do professor como o trabalho de um operário:

Entrementes, dentro da “taylorização” da organização escolar, o problema principal não é o parcelamento do trabalho docente e a especialização de funções mas, sim, a hierarquização que ele cria pela oposição de funções. Essa oposição tem a ver com a tão discutida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual- na escola o docente ocuparia o lugar do operário enquanto o especialista se entregaria às atividades de concepção e gerência (NOVAES, 1987, p. 119)

O que Novaes busca evidenciar ao debater a introdução do especialista no sistema de educação do Brasil é que esse personagem parece ter contribuído para a ampliação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e conseqüentemente para o aumento da desarticulação entre os diferentes setores da escola. Nas palavras da autora: “É de se lamentar que o que deveria ser uma conjugação de esforços em benefício do aluno, concretamente se mostra como uma arena onde os diferentes setores se digladiam” (NOVAES, 1984, p. 120).

O segundo ponto que desejamos destacar na obra analisada, como já apontamos anteriormente, refere-se à análise realizada pela autora sobre o hábito das escolas chamarem as professoras de “tia”. Em seu estudo, a pesquisadora aponta que o costume de chamar as professoras de tia parece ter surgido na década de 50, quando as crianças das famílias ricas e de classe média alta aprenderam a tratar as senhoras, amigas de seus pais, de tias. Se justificaria o uso do tratamento tia para facilitar o relacionamento das crianças com essas pessoas. Aos poucos o hábito teria passado para as professoras dos cursos pré-escolares e posteriormente para as professoras do primário. As próprias professoras participantes do estudo realizado por Novaes vão apontar que acreditam que o tratamento tia teria uma relação com o afeto e o carinho que era construído nessa relação. Novaes, em seu estudo, irá tensionar a utilização do tratamento tia para as professoras mostrando que a utilização desse tratamento teria uma relação com o estereótipo do magistério como profissão feminina, como podemos observar no excerto a seguir:

Por que a professora evitaria assumir o seu papel de professora, preferindo ser tia dos seus alunos? Será vergonha da desvalorização da profissão?

Entre as candidatas ao vestibular dos cursos de Pedagogia e Magistério de primeiro grau, uma percentagem significativa declarou que procurou o curso porque gosta de lidar com criança, quer ajudar as crianças, por vocação e porque acha o curso próprio para as mulheres. Todas as respostas dão conta do quanto ainda é presente o estereótipo do Magistério como profissão feminina, que a mulher, mesmo solteira, acredita que na sua profissão deverá lidar com crianças. Assim ela será “meio mãe” (NOVAES, 1987, p. 129 e 130).

Novaes (1987), ao realizar uma crítica à concepção que liga o magistério a uma suposta natureza feminina e ao refletir sobre os motivos que levam as mulheres a optar pelo magistério, mostra que essa concepção é reforçada pelas próprias professoras que justificam sua escolha de



cursarem Pedagogia ou Magistério por “gostarem de crianças”. Essa crítica realizada por Novaes parece inaugurar, juntamente com outros estudos também produzidos na década de 1980, um movimento pela profissionalização do magistério. Reiteramos que o que desejamos evidenciar é que esse movimento tem produzido uma nova configuração do trabalho docente, que aqui denominamos como desgenerificação do trabalho docente.

Desejamos assim mostrar que estudos como o de Novaes têm contribuído e auxiliado na construção de uma nova forma de descrevermos e compreendermos o trabalho docente cada vez menos como uma vocação ou um ofício que teria relação com um instinto feminino e cada vez mais como uma profissão que possui saberes e características específicas, como podemos observar no último excerto que destacamos na obra analisada, onde a pesquisadora realiza mais uma crítica às condições que permitiam que as professoras fossem tratadas como tias:

Ora, sob essa dupla determinação é que se propõe entender o costume de se tratar as professoras de tias. Além das implicações já abordadas, a tia, professora, terá sua imagem muito próxima à tia na família- será aquela celibatária quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos. Sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, a professora também não terá condições de assumir a condução do processo educativo. Isso será tarefa da supervisora, enquanto à professora caberá ser tia de seus alunos. Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem condições de trabalho especiais. O ciclo vicioso se fecha, ao nível da aparência. Continuar-se-á acreditando que a professora passou a ser tia, na intenção de se oferecer mais carinho à criança (NOVAES, 1987, p. 130).

Ao nos propormos analisar a obra: “Professora primária: Mestra ou tia?” buscamos dar visibilidade a um importante estudo produzido pela *pedagogia brasileira* que nos ajuda a compreender questões importantes relativas ao trabalho docente nas últimas décadas. Segundo Nóvoa (1999, p. 15), o mínimo que deveríamos exigir de um educador é que ele “seja capaz de sentir os desafios do presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais”. Acreditamos que a história pode constituir-se como uma ferramenta importante para que, como professores e professoras, possamos estar atentos e sentir os desafios que o presente nos interpela diariamente no cotidiano das escolas em que atuamos. Finalizamos manifestando o desejo de que o presente texto se constitua como um convite para revisitarmos algumas obras produzidas no campo pedagógico brasileiro que nos auxiliam na compreensão das condições de possibilidade do atual cenário em que se encontra o trabalho docente.

Referências:

- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia**, Porto, v. 27, p. 11-25, jan. 2014.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. In: **Projeto história**, São Paulo, n.11, p. 91-100, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 2007.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Memória de Professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI Antonio. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção da subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2014. 16 Edição.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. Del Priore, 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.
- MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. **Lugar Comum**. Nº23-24, p.247-265, 2008.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: Mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1999. P.11-15.
- PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. **Projeto História**, São Paulo, n.11, p. 79-90, 1994.



A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Eduardo José Freire¹

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel²

Esta produção objetiva apresentar reflexões da relação teoria e prática na disciplina de estágio curricular supervisionado em licenciaturas. Metodologicamente, se fez revisão de literatura em Arroyo (2007), Fazenda (2011), Freire (2006), Krassota (2005), Pimenta e Lima (2004; 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Sacristán (1998), Silva (2011) e Tardif (2012). A temática envolve debates quanto aos caminhos necessários para maior articulação dessa relação na instância do estágio pedagógico. Norteamos o seu conceito pela práxis crítica e emancipatória, isto é, na perspectiva de se constituir em uma atividade transformadora do estagiário de licenciatura. A fundamentação teórica trabalhada no curso de licenciatura em consonância com as atividades práticas, dentro da perspectiva de articulação, exige um diálogo com organização curricular do Curso. A implementação de propostas curriculares interdisciplinares nas estruturas dessas graduações, envolvendo a integração de diferentes saberes, devidamente articuladas em níveis teórico e prático, podem estimular, na formação inicial de professores, o pensamento crítico-reflexivo das questões educacionais presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo. Estágio supervisionado. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de estudo o estágio curricular supervisionado de Licenciatura, e visa apresentar algumas reflexões sobre a relação teoria-prática nessa disciplina. O artigo se justifica pela necessidade de evidenciar que este componente curricular, não se limita tão somente à percepção de ser uma prática em que alunos de licenciatura são encaminhados às escolas para aplicarem os conhecimentos formais absorvidos durante a graduação. A realização de estágio supervisionado na perspectiva crítica do que foi observado e desenvolvido, oportuniza uma formação de cidadãos com competências para intervir no espaço social.

A vivência cotidiana em sala de aula, proporcionada pela atividade de estágio supervisionado, é fundamental para a formação dos futuros professores. A imersão nessa experiência pedagógica, em espaços educacionais, formais e não formais, pode possibilitar a junção de teorias alcançadas ao longo do curso universitário com a prática, além de permitir o exercício da reflexão sobre os ambientes observados durante a prática de trabalho de campo.

No fazer dessa experiência pedagógica é preciso repensar o seu real papel nas propostas curriculares de cursos universitários de formação inicial de professores, que, na sua maioria, se distanciam da relação teoria-prática docente em seus projetos pedagógicos. Pimenta e Lima (2004, p. 37), acerca da questão da teoria e prática, observam que:

[...] teoria e prática são tratados isoladamente, o que gera equívocos graves ao processo de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação Básica – GEPGFEB da UFMT. E-mail: freireej7@hotmail.com. Mestrando em Contabilidade no Programa de Pós-Graduação da Fundação Instituto Capixaba de pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças - FUCAPE business school.

2 Mestranda em PPGEnsino - Univates. Bolsista Taxista (PROSUP – CAPES). Atualmente é docente permanente na Faculdade de Alta Floresta – FAF. E-mail: psicopacheco_1@hotmail.com



O ensino universitário de modo geral, tem apresentado em seu contexto um excessivo intelectualismo divergindo de reflexões contextualizadas, subestimando de certa forma, o fazer no processo de ensino aprendizagem. A experiência humana por si só, separado da visão teórica, não gera o saber, mas também a prática não se dissocia do trabalho intelectual. Existem saberes que são construídos na prática e validados pela prática, como os citados por Tardif (2012).

A realização de estágio supervisionado ao final dos cursos de licenciaturas exige o resgate de conhecimentos teóricos apresentados por meio da estrutura curricular da graduação. Nesse momento, a articulação dos saberes intelectuais e o contexto em que se dará essa prática pedagógica, se conduzidos isoladamente, movimentados abstratamente, e com ausências de explicações teóricas justificando determinada prática, fragiliza a formação profissional desses futuros professores.

Alguns estudos (PIMENTA (2009; 2010; 2011), PIMENTA; LIMA (2004), PIMENTA; ANASTACIOU (2014), FAZENDA (2011; 2012), SILVA (2011), MORAES; ANDRÉ; TERUYA (2009), PIRES (2004)) dedicam-se ao fenômeno da cisão entre teoria e prática nos currículos de formação dos professores nas licenciaturas, lançando olhares para os estágios pedagógicos.

A relação teoria-prática processada mecanicamente e dissociada nos projetos de estágio, implica um movimento que tem levado professores em formação inicial a assumirem postura de desmerecimento face ao reducionismo dos estágios realizados nas escolas na perspectiva de prática instrumental, caracterizada pelas limitações teóricas e práticas. O desafio se estabelece no sentido de identificar as implicações e as possibilidades condicionantes de um estágio supervisionado assim realizado à luz da interdisciplinaridade das disciplinas do curso de formação desde seu início e durante todo o percurso formativo.

Daí, destaca-se a importância da realização de estudos sobre estágios em cursos de licenciatura, no sentido de reflexão de currículos que incentivem, nas instituições de ensino superior, a efetivação dessas disciplinas na perspectiva de práxis, dialogando com teoria e prática, de maneira a convergir na construção de habilidades que possam contribuir para o futuro desempenho de professores ao se inserirem-se em seu ofício no sistema educacional brasileiro.

Metodologicamente convém mencionar a realização de revisão de literatura, entendida como processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema de pesquisa escolhido, permitindo efetuar um mapeamento do que já foi escrito e de quem já escreveu algo sobre o tema da pesquisa (MORESI, 2003). Ademais, esta comunicação encontra-se organizada em quatro seções. Nesta Introdução, delimitou-se o tema e o objetivo a ser alcançado. Nas duas próximas seções são apresentados fundamentação teórica e discussões acerca das temáticas: Currículo, Formação, Estágio supervisionado, contextualizados em cursos de licenciatura. E, por último, são apresentadas as considerações finais do estudo realizado.

2 CURRÍCULO

Um olhar lançado sobre a educação, considerando os seus problemas advindos de percalços, ao longo do decurso histórico, somado ao aparecimento, implantação e interferências de políticas públicas educacionais em vários planos governamentais do Brasil, indica cada vez mais a necessidade de reflexões acerca da formação de professores no país.

Levantamentos realizados, vinculados à questão curricular nos cursos de Licenciatura, alertam para a necessidade de redesenhar a estruturação curricular, em especial no que diz respeito à formação ampla dos futuros educandos que ali se encontram.

O compromisso com a formação nas licenciaturas está atrelado à organização curricular do curso universitário. O currículo é uma práxis, antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação. É uma prática que determinada instituição tem, construída e ordenada, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra o ensino, ordenado em torno do diálogo entre agentes sociais, elementos



técnicos, alunos e professores (SACRISTÁN, 1998). A tudo isso se soma a importância de sua função:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Nessa ótica, há que se refletir, não somente na contribuição do currículo para o desenvolvimento da consciência crítica, autônoma e criativa dos alunos em processo de ensino aprendizagem nas Faculdades/Universidades públicas e particulares, mas, sobretudo, nos problemas e nas dificuldades concernentes ao movimento de sua aplicabilidade, de forma que assuma seu valor crítico, autônomo, no sentido de implícita/explicitamente sistematizar um trabalho que propicie a reciprocidade do ensino interdisciplinar³, envolvendo aluno, professor e conteúdo.

Na opinião de Fazenda (2011), a educação e a didática, quando interdisciplinarmente constituídas, exigirão a composição de uma nova abordagem, capaz de reunir os conhecimentos disciplinares mais diversos, tão diversos que passarão a considerar o indivíduo e a disciplina em sua dinamicidade histórica; observa que isso exigirá uma outra forma de especulação filosófica; isto é, uma nova epistemologia, e conseqüentemente, um novo formato de formação, sobretudo de professores/pesquisadores que se constituam filósofos em atos, assumindo a postura que passem a analisar os elementos classicamente pesquisados no passado como possibilidades a serem revisitados no presente.

Nesta perspectiva, Arroyo (2007) considera que equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural, currículo esse que poderá ser enriquecido, levando em consideração a necessidade regional e local, pois cada sociedade vive e aprende em uma época, e cada época nos ensina que cada momento e cada situação precisa ser considerado dentro do contexto em que estiver inserido.

3 ESTAGIO SUPERVISIONADO

Os cursos de licenciatura, com propósito de buscar a formação de cidadãos para ingressarem no mercado e atuarem enquanto profissionais da educação, preparam seus alunos para vivenciarem o exercício da prática docente por meio do estágio supervisionado no interior de escolas.

Nos termos da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é um ato educativo desenvolvido no ambiente de trabalho, sob supervisão, e tem como objetivo preparar os alunos para o trabalho produtivo, no sentido de contribuir com a formação dos alunos, preparando-os, no caso particular de licenciaturas, para a formação de professores.

Segundo Parecer CNE/CP n. 5/2005, o objetivo do estágio consiste em “[...] proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional e da unidade campo de estágio”. Seguindo aspecto conceitual, outro documento legal - CNE/CP n. 28/2001 define estágio supervisionado como sendo: “[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício, supondo uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”.

3 “O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas” (FAZENDA, 1996, p. 17).



Assim, as diretrizes legais pontuam estágio supervisionado como o momento de preparação para a prática do trabalho cotidiano, com vistas a oportunizar aos alunos de curso superior, competências e habilidades inerentes à atuação profissional.

No caso em particular de licenciaturas, responsáveis pela formação de professores, reflexões sobre estágio supervisionado afloram interesses em compreender como se dá a associação entre saberes teóricos e práticos nesse processo formativo, no sentido de estarem contribuindo para a qualificação dos profissionais da educação.

Silva (2011) afirma que a formação de professores (licenciatura), tal como na Pedagogia, considerando a prática docente, por meio do estágio supervisionado, é fundamental para que as problemáticas existentes no interior das escolas afluam aos olhos dos alunos, viabilizando uma análise da realidade à luz da teoria discutida em sala de aula. Corroborando o pensamento de Silva (2011), os autores Moraes, André e Teruya (2009, p. 10) afirmam que:

É possível o estágio se constituir como momento de reflexão teórico-prática e de transformação da realidade escolar. Ainda que o estágio seja um momento mais de aprender do que de transformar a escola, dando seus limites de tempo e espaço, por meio dele, o aluno estagiário aprende que é possível a realidade mediada por um olhar científico e comprometido teoricamente. Para que o estágio ocorra enquanto práxis, é necessário que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas na escola e usem estes saberes para preparar sua inserção profissional.

A formação a qual defendemos, vai ao encontro com os autores anteriores, ou seja, aquela capaz de se configurar dentro da perspectiva crítico-reflexiva, isto é, estimular futuros professores a terem pensamentos autônomos, reflexivos e críticos, com vistas à construção de uma identidade pessoal que seja também identidade profissional voltada ao protagonismo do próprio desenvolvimento profissional, conectados ao ambiente educativo e suas práticas curriculares (KRASSOTA, 2005).

O processo de reflexão mediatiza a aprendizagem da realidade, sendo esse momento oportuno que desencadeia o dever de novas perspectivas para a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), decorrente de uma vivência profissional na docência superior, sentida e percebida, coloca em pauta a questão do “fazer”, transmitir habilidades e competências pelos docentes para a formação inicial de futuros professores, de maneira a privilegiar saberes capazes de desenvolver profissionais e pessoas atuantes na sociedade.

O estágio curricular supervisionado, se bem fundamentado e estruturado, pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica enriquecedora à formação de acadêmicos, ante a experiência de vivenciar a realidade social e profissional processados, e, a partir daí, promover a aprendizagem daquilo que foi estudado em sala de aula. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela se adaptar e para transformá-la (TARDIF, 2012).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), é função do ensino desenvolver a capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários. Nessa perspectiva, os estagiários necessitam de entendimento teórico para a investigação; a análise e o estudo crítico do cenário posto. E, sendo assim, se faz importante lançar olhares sobre o estágio supervisionado enquanto dimensão de tamanha importância para a formação de futuros professores.

A partir dessas constatações que se compreende que os conteúdos que compõem o currículo vislumbrado nos momentos de estágios supervisionados ampliam, durante o processo de aplicação acadêmico-profissional, a percepção de observações da atividade profissional vivenciada. Envolvendo atividades que possibilitam uma aprendizagem social, cultural e profissional. E como sempre paramos e questionamos sobre o que e como aprendemos. Se aprendemos, até quando esse aprendizado pode ser considerado pronto e acabado, sendo que somos seres inconclusos, em



fase de construção para o devir. Diante da atual conjuntura política e educacional, como não ser professor reflexivo nessa contemporaneidade marcada pelo processo do imediatismo tecnológico? (FREIRE, 2006).

Essa expectativa, voltada à mudança de paradigma de currículo, é desafio que se estabelece aos profissionais da educação superior, ao desenvolver trabalhos com os futuros professores, pois estes automaticamente irão fomentar tal ideia ao exercer a função docente, e, bem como, serão corresponsáveis pela preparação acadêmica de futuros professores.

Nesse caminho, o buscar o “novo” pensar pedagógico inovador, o estágio curricular enquanto prática pedagógica se insere como fio condutor da necessidade de ressignificação da formação acadêmica, para além do aspecto profissional no espaço Universitário. Se se tem como proposta um processo de ensinar, tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que construa como sujeito (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), que legitime a conexão teoria-prática integrando experiências vividas pelos indivíduos com práticas pedagógicas autônomas, em sintonia com a construção e absorção do conhecimento interdisciplinar fundado na realidade social, econômica e política. A prática educativa concebida nessa concepção, para Tardif (2012, p. 159) está ligada a realidades contingentes e individuais:

O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos. Ora, esses indivíduos não são a simples expressão da definição científica de ser humano, de sua essência genérica; eles representam, em cada caso, seres particulares, dotados de potencialidades específicas. O educador também não é um técnico nem um artista, no sentido moderno desses termos: sua ação não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõem a uma matéria uma forma arbitrária saída da imaginação do artista. Ao contrário, o processo de formação visa aqui o “desenvolvimento” de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano.

Pensar uma forma de aplicar esse currículo sonhado no ensino superior nos leva à necessidade de produzir e fazer pesquisa sobre como estão sendo realizadas as práticas e os estágios curriculares, o que faz desse projeto um grande desafio. Principalmente porque existe toda uma subjetividade entre o orientador do estágio curricular e o aluno. Sabemos que essa relação leva a imitação do perfil do professor, a seguir modelos já pensados, elaborados e planejados por outros. Kulcsar (2012, p. 57) conhecedora da realidade do ensino superior brasileiro, lembra que: “O primeiro papel a ser questionado é o da Universidade. Ao fornecer uma bagagem teórica específica que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática”. Nesse sentido, para criar práticas criativas, autônomas e empreendedoras, voltadas para a realidade contemporânea, precisamos produzir e pesquisar formas de práticas e estágios curriculares através de uma nova concepção de currículo no ensino superior empreendedor e multirreferencial.

Admitindo a importância da abordagem multirreferencial sobre o fenômeno educacional, Fazenda (2011, p. 50) nos diz que:

A noção de multirreferencialidade surge no momento mesmo em que os práticos (professores) se voltam para suas práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Comporta assim uma intenção claramente praxiológica, mas, também teórica, na medida em que possibilita melhor compreendê-las, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética. Em outras palavras, a noção de multirreferencialidade é prático-teórico-prática, apontando para o trabalho conjunto entre práticos e pesquisadores e para uma abordagem interdisciplinar do fenômeno.



Nesse sentido, a multiplicidade dos fenômenos, a pluralidade de enfoques, e diversidade de abordagens, no que concerne à educação em seus movimentos pedagógicos, limitados pelas adversidades do contexto histórico-social brasileiro em suas políticas públicas estruturadas de formação, definem a necessidade de uma leitura plural da prática do estágio curricular supervisionado, dada a complexidade dessas práticas educativas.

As práticas e os estágios curriculares devem estar direcionados para formar cidadãos, ilimitados, autônomos, com ideias próprias, empreendedoras, com sentimento de poder criar para o mundo, e o estágio é “uma atividade instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45). Com isso, teríamos alunos potencializados para o avanço da ciência e da tecnologia como sujeitos empreendedores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em aportar brevemente, algumas reflexões sobre estágio supervisionado em licenciaturas, contemplando a questão da articulação entre a teoria e a prática.

Inicialmente, vale mencionar que norteamos o conceito de estágio pedagógico pela práxis crítica e emancipatória, isto é, na perspectiva de se constituir em uma atividade transformadora do estagiário de licenciatura em seu campo de atuação. A partir disso, entendemos que o estágio não se constitui num projeto tão somente prático, mas a práxis educacional capaz de conduzir a promoção da melhoria da formação pedagógica do educando. Os saberes teóricos essenciais para formar profissionais da educação devem ser vistos dentro da perspectiva sócio-político, econômico e cultural, isto é, não separados do contexto real, complementando a prática pedagógica experimentada pelo aluno da licenciatura. Nesse sentido, tal processo resgata nos alunos estagiários a reflexão crítica daquela vivência escolar e reorienta a perceber o verdadeiro papel da teoria e prática relacionadas aquela realidade. Desta forma podemos entender que o estágio supervisionado tem por finalidade a construção de um processo de ensino aprendizagem a partir de uma realidade historicamente situada. Contudo, a fundamentação teórica trabalhada no curso de licenciatura em consonância às atividades práticas no campo do estágio, dentro da perspectiva de articulação, exige um diálogo com organização curricular do Curso.

O currículo dos cursos de formação de Pedagogos precisa ser repensado pelas Instituições de Ensino Superior a fim de analisarem que professores estão sendo formados, para qual escola, para qual sociedade. O curso de Pedagogia, responsável pela formação de professores, precisa ter claro os objetivos desta formação, avaliando se está sendo oferecida de forma aligeirada ou aprofundada. É mister que seja permitido aos acadêmicos o contato com a pesquisa e com a escola – e toda a sua complexidade- nos primeiros anos de formação, a fim de que um trabalho rico de ação – reflexão - ação sobre e na prática escolar não seja feito de forma simplista apenas em um único momento final da formação destes pedagogos.

Um dos fatores que contribuem para o estágio juntamente com as demais disciplinas desenvolvidas na licenciatura, servindo de instrumentos para a formação inicial de professores comprometidos politicamente e socialmente, perpassa a implementação de propostas curriculares interdisciplinares nas estruturas dessas graduações, envolvendo aprendizagens advindas da integração de diferentes saberes devidamente articuladas em níveis teórico e prático para o desenvolvimento do estágio enquanto espaço de experiência vivida, podendo estimular, nesse processo de formação e preparação de professores, o pensamento crítico-reflexivo diante das questões educacionais no cotidiano escolar. Nesse sentido, o cenário posto implica em políticas públicas educacionais para a educação superior, em seus marcos regulatórios, que considerem transcender a concepção linear da matriz curricular num curso de licenciatura, de maneira a assumir componentes em sua organização, que deem relevo à perspectiva da transversalidade por via da integração teoria e prática de forma contextualizada ao longo do curso.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre o currículo**: educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In.: PIMENTA, Selma Garrido [Org.]. **Didáticas e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- KRASSOTA, Julio. **Formar professores para um novo trabalho docente**. Vizivali em Revista, Dois Vizinhos, PR, v. 4, n. 2, p. 89-104, ago-dez. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____.; _____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio supervisionado em pedagogia**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



ACÇÃO E REFLEXÃO: O DESAFIO DA PEREGRINAÇÃO DOCENTE

Elizangela Mara Zanelato¹
Walneide Massett Olimpio Pereira²
Prof. Dra. Suzana Feldens Schwertner³

Resumo: A peregrinação do docente é apontada nesse estudo como a jornada trilhada pelos profissionais da educação que buscam enquadrar-se às novas demandas sociais e firmar-se, tanto em sua função (papel social e educativo), quanto na construção de sua identidade. Para esta tarefa, é necessário proporcionar diferentes possibilidades educativas a um grupo cada vez mais diferente e heterogêneo. Nesse contexto, as diferenças existentes nos espaços educativos que outrora eram excluídas, hoje esboçam movimentos por afirmar suas singularidades. Em vista de tais considerações, este estudo surge a partir de uma inquietação produzida por meio de uma atividade proposta durante a disciplina Processos de Ensino e Aprendizagem, do Mestrado Acadêmico em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. Consiste em uma análise crítico/reflexiva do relato de experiência profissional vivenciado por uma das autoras do estudo, na condição de docente em um Atendimento Educacional Especializado, no município de São Luís (MA). Esta experiência foi analisada de forma reflexiva, conforme as abordagens de um estudo qualitativo, amparada em autores como Corazza (2005), Gallo (2012) e Pimenta (1996). Por intermédio deste foi possível refletir sobre aspectos que envolvem os desafios da ação docente, especialmente no que se refere ao reconhecimento e impactos frente às diferenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A relevância desse estudo é evidenciada na medida em que possibilita problematizações sobre a construção da identidade profissional bem como a necessidade de um olhar sensível para as diversas formas de aprender e de ensinar.

Palavras-chave: Formação de professores. Reflexão-ação. Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

O ensejo deste trabalho foi despertado a partir de uma atividade do Programa de Mestrado Acadêmico *stricto Sensu* em Ensino, realizado na Univates, durante a disciplina Processos de Ensino e Aprendizagem, orientado pelas professoras Ieda Maria Giongo⁴ e Suzana Feldens Schwertner⁵. A atividade consistia na análise crítico/reflexiva de um relato de experiência marcante que poderia ter ocorrido durante a vida profissional ou durante a trajetória escolar dos estudantes do programa, a luz de teóricos que sustentassem a narrativa.

A partir do relato de experiência de uma das autoras⁶ na condição de professora da Educação Básica atuante em um Atendimento Educacional Especializado (AEE), situado em São Luís – MA, foram realizadas reflexões quanto as demandas da sociedade contemporânea, sobre a escola que

1 Graduada em Psicologia; especialista em Gestão Pública pela UFSM e Saúde da família e comunidade: estudos para preceptoria pela Escola GhC; mestranda em Ensino; bolsista integral Prosup/ Capes; Mestranda em Ensino pela Univates - RS. Endereço eletrônico: elisangelamarazanelatto@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA; especialista em Educação Especial pela Faculdade Santa Fé – MA; Mestranda em Ensino pela Universidade UNIVATES - RS. Endereço eletrônico: walneide.pereira@universo.univates.br. Atualmente Professora da Sala de Recurso do Município de Paço do Lumiar – MA.

3 Graduada em Psicologia pela UFRGS; Doutora em Educação pela UFRGS; Pós-Doutora pela UFRGS; atualmente é professora da Univates.

4 Graduada em Matemática pela UFRGS; especializada em Ensino de Matemática pela PUC- RS; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Vale dos Sinos – Unisinos. Atualmente é Professora titular da Univates.

5 Graduada em Psicologia pela UFRGS; Doutora em Educação pela UFRGS; pós Doutora pela UFRGS; atualmente é professora da Univates.

6 Walneide Massett Olimpio Pereira.



tem como principal premissa atender com garantia de qualidade, segurança e credibilidade a todos e sobre o professor e seus desdobramentos frente a esse contexto.

A garantia de uma educação para todos é um direito constitucional brasileiro e não deve ser limitado por hipótese alguma por raça, credo, etnia ou necessidade especial. Essa garantia estabelece que todos tenham acesso ao ensino formal, independente suas particularidades e, portanto, cabe a escola básica oferecer suporte para amparar a pluralidade cultural e intelectual. A oferta do AEE nesse contexto surge para oferecer um serviço educacional que visa minimizar/eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos que são público alvo da Educação Especial⁷ e apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no ensino comum.

Embora neste estudo relate a experiência de uma profissional que atua em um AEE, este estudo não visa a oferecer uma metodologia para trabalhar com alunos que apresentam deficiência, muito menos enfatizar as diferenças como justificativas para as ações apresentadas ou evidenciar a deficiência como uma barreira para a proposição de diferentes estratégias de ensino. Ao contrário, esse estudo visa ampliar a concepção de ser respeitando as suas subjetividades, independente de suas características peculiares, entendendo a criança como um ser único e que necessita de um olhar sensível para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

É pertinente ressaltar a importância desse debate para além das fronteiras da sala de aula, no desejo de que todos os professores possam, através de suas memórias mais marcantes, refletir criticamente quanto a práticas adotadas no seu tempo enquanto discente – no sentido de analisar se elas perpetuam ou não, – ou em suas práticas adotadas enquanto docentes.

DESAFIO DA AÇÃO DOCENTE

Frente a uma sociedade que está envolta em contextos tecnológicos, diversidades de informações e movimentos sociais, o público atendido pela escola ampliou e com isso aumentaram os desafios enfrentados pelos professores. A certeza absoluta de outrora que pairava nas escolas quanto ao que ensinar e como ensinar, deu lugar a incertezas e dúvidas intensificaram a dualidades entre uma escola que busca fortalecer a sua estrutura e importância social e professores que precisam firmar-se nesses espaços correspondendo aos anseios sociais.

O desafio da Educação em tempos atuais ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Perpassa por traçar estratégias que contemplem as diferenças, que atendam as demandas atuais e que fortaleçam a cidadania. Corazza (2005) ao inferir sobre as possibilidades de atuação frente aos desafios de englobar ações conjuntas envolvendo as diferenças, aponta como alternativa mudanças uma nova percepção na pedagogia e no currículo. No enfoque de que “a pedagogia e o currículo devem trabalhar sempre com as diferenças, reforça-las e problematiza-las radicalmente, enfatizar sua dinâmica (...) para juntos com elas assumir a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença” (p. 9).

Trabalhar as diferenças tornou-se uma questão crucial para muitos professores, que precisam empenhar muitos esforços para garantir que todos dentro de uma sala de aula tenham acesso a informação e a oportunidade de aprendizagem, respeitando ainda, sua cultura, religião, valores, dentre outros aspectos. A questão envolvida nas salas de aula transcende os assuntos que devem ser abordados e configuram-se no como devem ser abordados frente a essas pluralidades.

O aprender se coloca para além daquilo que fazemos em nossas salas de aula, impondo sua heterogeneidade, a criação de diferenças, sempre. A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. ‘Educação para todos’ não significa, necessariamente, a *mesma* educação para todos. Que todos tenham acesso

7 De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o público-alvo atendido pela Educação Especial, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças. (GALLO, 2012. p. 9)

Ressaltando as colocações de Gallo, respeitar as singularidades exige alteridade por parte dos professores e demais profissionais envolvidos na educação, requer conhecimento sobre as diversas formas de desenvolver estratégias de ensino para atender às diversas formas de aprendizagem e carece ainda, de recursos diferenciados. Todas essas habilidades exigidas ao professor para atender aos novos paradigmas educacionais reverberam para outras discussões, relacionada à formação docente.

Chamaremos de peregrinação docente a busca do profissional da educação por formação que abranja todas as atribuições exigidas para o professor. Essa busca pode ser também definida como o caminho para a construção da identidade profissional, onde esta identidade, como bem definida por Pimenta (1997) “é um processo de construção do sujeito historicamente situado, que emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta as necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. (p.6).

Faz-se necessário para que esta peregrinação docente em busca da construção uma identidade profissional que atenda aos desafios contemporâneos, não se torne um martírio, rodeada por autoflagelo – sentimento de culpa por não corresponder ou por não saber como proceder em determinadas situações – problematizar, pensar e refletir sobre as ações. Ao contrário do que dizem pensar sobre problemas não deve ser visto como uma tarefa apenas teórica. Refletir, tematizar, problematizar sobre o mundo não é condição suficiente para transforma-lo, é sempre condição necessária. (VEIGA NETO, 2002).

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado utilizando os procedimentos metodológicos característicos de uma abordagem qualitativa, que conforme Gil (2011), esta deve “estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (p. 90).

A análise de dados partiu da narrativa de uma professora da Educação Básica que atuava em um Atendimento Educacional Especializado, situado no município de São Luís – MA, que também é uma das autoras do estudo. A análise do discurso é utilizada como uma forma de traduzir e interpretar signos além do que foi falado. “O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação” (CAREGNATO & MUTTI, 2005. p. 680).

Para realizar o exercício analítico/ reflexivo do relato de experiência, será apresentada a narrativa da professora tal qual ela descreveu, sem intervenções, em seguida será realizada a análise à luz de teóricos ressaltando os pontos chaves da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Narrativa da experiência:

“Rememoro meus momentos como aluna. Penso em todas minhas tentativas, erros e acertos no exercício da docência, eis que me recobro de um momento bem especial. O meu primeiro contato, na condição de professora titular das séries iniciais, com uma criança com síndrome de Down, chamada a partir de agora de J.

Esta criança veio acompanhada de um histórico escolar marcado por fracassos, com vários “rótulos” associados (TDAH, TDO, agressividade) e com uma mãe já desacreditada diante de tantos “nãos” que encontrara em sua jornada pelas escolas. Era um desafio o que estava por vir. Eu e J



nutríamos grandes expectativas um com o outro. Lembro-me que ao vê-lo pela primeira vez, trocamos um longo abraço e só. J não me deu mais atenção, virou-se e foi brincar, tudo para ele parecia mais atrativo do que eu ou a aula. Meu coração encheu-se de angústia, pois como fazer para que ele participasse da aula? Como atraí-lo? Na primeira semana inteira J apenas brincou e qualquer comando meu ou orientação para uma atividade, era rebatido com: “não quero”; “não gosto” ou só um bater de ombros... J amava tudo que tinha movimento, tudo que tinha cores vivas, água e comida, mas ele gostava de fazer tudo sozinho, não gostava de ninguém perto ou de brincar com outros. Ele preferia ficar só.

Ao final da primeira semana já frustrada com minhas tentativas, resolvi fazer algo diferente. Retirei todos os estímulos que considerava adversos (bola, figuras coloridas que estavam expostas na parede, caixas abertas, dentre outros) e levei para sala uma caixa fechada com alguns materiais e um bule com xícaras; quando J chegou, estranhou um pouco, mas entrou. Eu o convidei para tomar café comigo (sabia que ele gostava muito), mas ele teria que pôr a mesa. J então pegou a toalha, cobriu a mesa, pegou o bule e a xícara, tudo com muito cuidado e atenção. Enquanto tomávamos café, apresentei a ele a lousa mágica (um brinquedo) e todas as “mágicas” que ela fazia. J ficou encantado, fez vários desenhos e no decorrer do nosso café, fui apresentando outros materiais e entre um gole e outro realizamos várias atividades em uma tarde.

Nos dias seguintes, o bule de café fez parte dos nossos encontros, ou no início ou no final da atividade. Com o tempo o bule tornou-se apenas decorativo, pois J já participava das atividades de forma espontânea, sua interação social foi gradativamente aumentando, seu comportamento continuava intempestivo, mas compreendi que essa era a sua forma de ver o mundo. Ele precisava tocar, sentir tudo. Meu contato com J durou apenas três meses, pois por motivos pessoais não pude continuar a atendê-lo, mas entre um gole e outro de café J ronda meus pensamentos” (Professora colaboradora da pesquisa).

DISCUSSÕES E OUTROS DEBATES

Esta reflexão não visa a enfatizar o fato de J ter Síndrome de Down, nem conceituar sobre ou colocar este fato como justificativa para as práticas aqui abordadas; ao contrário disso, o objetivo dessa reflexão é retratar a ação do professor frente às novas demandas sociais e educacionais. A própria presença de J e a busca incansável de sua mãe por uma escola que atendesse às necessidades do seu filho, nos faz refletir sobre as novas demandas educacionais. Corazza (2005) denomina esse momento que vivenciamos de período das diferenças puras:

Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura, porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, (...). Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal. (CORAZZA, 2005 p.3)

Historicamente várias crianças nas mesmas condições de J foram marginalizadas, excluídas ou merecedoras de piedade e vitimizadas. Havia um enquadramento externo quanto as suas possibilidades, potencialidades, quanto a sua atuação e escolhas, que iam além de suas próprias condições internas, seus limites e até mesmo o ambiente que frequentariam eram determinados por outrem, justificados na “lógica da identidade-diferença”. Suas identidades, suas particularidades enquanto sujeito, eram descartadas em função padronização e preceitos de condutas socialmente aceitas.



A resistência da mãe de J em não aceitar as negativas que lhe eram impostas, a relutância de J em acatar os padrões determinados para sua conduta em sala de aula e a conduta da professora em modificar o ambiente em prol de espaço mais sociável, reforça a ideia de transição de pensamento quanto às diferenças.

J evidenciou a necessidade da reflexão sobre ação, pois cada tentativa frustrada da professora em atingi-lo, de fazê-lo atender ao que era proposto para a aula, evidenciava o quanto o docente, mesmo com “boa intenção” e talvez até buscando aplicar o que havia aprendido durante sua vida acadêmica sobre aprendizagem, ainda estava arraigado ao paradigma tradicional, pois todas as atividades propostas não estavam centradas no aluno e sim da condução da professora. Como afirma Moreira (2012), sobre o que ele chama de “trivialização do conceito”, a escola continua fomentando aprendizagem mecânica, embora almeje uma aprendizagem significativa⁸.

Consciente de suas limitações quanto ao acompanhamento de J, ela o observou e foi aos poucos percebendo seus interesses, seus gostos alimentares, sua forma de interagir com os demais, foi despindo-se dos pré-conceitos (no sentido exato da palavra) sobre como ensinar e buscando no aluno algo que pudesse despertar sua atenção e lhe desse prazer em aprender. Mendéz (2002) corrobora que a maneira como o sujeito aprende (passa a ser) mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, o professor descobre uma forma de ajudá-lo.

Todo o aparato do bule, das xícaras e do café fomentou a interação entre professor e aluno e do aluno para com os demais. Partindo do princípio construtivista, que pressupõe que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, via interação com os objetos e interação social (MOREIRA, 1999, p. 15). A interação de J com a professora e com os objetos apresentados naquela tarde, foi o ponto de partida para que outras relações sociais fossem feitas.

“A interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo” (VYGOTSKY, 1994, p. 135). J, que tanto apreciava ficar isolado em suas brincadeiras, pôde vivenciar momentos de troca recíproca, pois a sua ação refletiu na ação de outros colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se que vários professores, por diversos motivos, não fazem uma verdadeira reflexão sobre sua ação. Há uma diversidade de crianças que assim como J encontram-se em salas de aula, incompreendidas por sua forma de ver e analisar o mundo, crianças que não são valorizadas por suas particularidades. Em escolas que não propiciam um ambiente que favoreça aprendizagens em suas mais variadas formas. São escolas, como afirma Gallo (2012, p.2), que perpetuam um contexto onde há uma questão de controle sobre o aprendizado, uma homogeneização, onde o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira.

Gallo, apoiado em Deleuze, fala sobre a aprendizagem não exclusivamente cognitiva, mas corpórea e única para cada ser aprendiz.

Aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze, isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula,

8 Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.



com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo (GALLO, 2012, p. 9).

J tinha uma forma particular de vivenciar e experienciar o mundo e em todas as tentativas, até então frustradas por sua mãe de encontrar uma escola, evidenciava o quanto muitas escolas e muitos profissionais da educação ainda não consideram essa multiplicidade no aprender e que a máxima “Educação para Todos” tão difundida no âmbito educacional e amparada na constituição federal, ainda não foi internalizada.

“Reconhecer a diferenças” foi o que J proporcionou, não por ter Síndrome de Down, mas por apontar tão claramente a diversidade do aprender. J aprendia com o corpo inteiro e a professora queria ensinar apenas para umas partes, valorizando umas em detrimento de outras. A professora queria sua atenção nela, queria ele correspondesse aos seus objetivos, queria que “fosse bem comportado”, mas J queria o mundo, ele queria tocar, pegar, correr, deitar, tudo no seu tempo.

Corazza (2005) fala que, “ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo” (p. 10). E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença.

REFERÊNCIAS

CAREGNATO Rita Catalina, MUTTI Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.** 2006 Out-Dez; 15(4):679-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acessado: 28 de nov. de 2016

CORAZZA, S. M. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, mar. 2005.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do saber.** Congresso de Educação básica: aprendizagem e currículo. 2012.

MOREIRA, Marco A. **O que é final aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2012.

_____. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



ACOLHIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: FATOR INTRAESCOLAR DE PRODUÇÃO NO CURRÍCULO DA ESCOLA

Flaviana Demenech¹

Resumo: Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi designada, para esta pesquisa, de *acolhimento*. Por acolhimento se compreende como práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo. Tem-se como finalidade deste trabalho compreender o acolhimento no cotidiano escolar como um fator de produção no currículo da escola, visto que a heterogeneidade (aluno e família acolhidos) adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, e permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada. O trabalho de campo envolveu duas escolas de periferia do município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, ambas pertencentes à rede municipal de ensino. Nas quais foram denominadas de escola E e I. Este trabalho tem por base teórica os estudos bibliográficos de Ezpeleta e E. Rockwell, Bourdieu com o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola se constitua e se distingue das demais ou se assemelhe entre si. Concluiu-se, que há um investimento de ambas as escolas na presença do aluno, no acolhimento, na gestão escolar, no investimento pessoal da equipe diretiva, para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo nesse processo a identidade da escola. Porém, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, a qual se cria a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Currículo. Educação. Cultura da escola.

Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Se nesta investigação propõem-se investigar e compreender o acolhimento no cotidiano escolar como um fator de produção no currículo da escola, e a relação homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar, os questionamentos que derivam disso requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender os cotidianos, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Exige, portanto, estratégias metodológicas potentes para surpreender a história não documentada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e os sentidos produzidos pelos sujeitos nesse cotidiano.

Por isso, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso etnográfico. É nas relações sociais dos indivíduos em determinado espaço, principalmente nos cotidianos, que o pesquisador aproximar-se-á e observará as pessoas, situações, mantendo com eles um contato direto e prolongado que permite reconstruir

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR (UNIOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização - GEPALFA (UPF). Bolsista CAPES. E-mail: flavianademenech@gmail.com.



os processos e as relações e interpretando-as. O enfoque etnográfico na pesquisa em Educação permite-nos observar a interação social nas situações naturais, em nosso caso, nas duas escolas que escolhemos para observar.

O trabalho de campo é o coração da pesquisa de caráter etnográfico; ele caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente investigado, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como observação, entrevista, documentos. No trabalho em exposição, foram utilizados esses três diferentes métodos de coleta para realizar essa aproximação com a realidade escolar.

O recurso a esses três métodos de coleta de dados favoreceu o processo de triangulação, procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para elevar ao máximo a confiabilidade nos dados produzidos.

Nessa proposta, a triangulação foi estabelecida ao cruzarem-se as informações provenientes das observações², das entrevistas³, dos documentos⁴, sob uma mesma categoria descritiva, elaborada como resultante de um primeiro nível de análise do material.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de periferia do município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Essas escolas (doravante Escola E e Escola I) foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: são instituições que se sobressaem em relação ao número de alunos atendidos, atendem a famílias economicamente desfavorecidas, recebem crianças que cumprem medidas socioeducativas ou são beneficiadas por programas sociais e crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial e oferecem programas de ampliação do tempo na escola (Mais Educação, Educação Integral).

Em relação ao IDEB, outro fator considerado na seleção das escolas a participarem da pesquisa, a Escola E vem demonstrando um crescimento quanto ao índice na última década. Desde o ano de 2005, há um crescimento constante a cada avaliação realizada. Em 2005, a nota era de 3,6; em 2011, a nota foi de 4,8; e na última avaliação, em 2013, a nota subiu para 5,0 em relação à 4ª série/5º ano. Isso se deu com a 8ª série/9º ano: de 2,2 passou para 4,3 em 2011; porém, na última avaliação, em 2013, a nota decresceu ficando em 4,0.

A Escola I apresenta uma oscilação nos índices no IDEB. Em 2005, a escola recebeu a nota 3,2 na 4ª série/5º ano; em 2009, 4,2; em 2011, a nota decaiu para 4,0; em 2013 a nota volta a crescer, chegando a 4,4, a maior nota em que a escola já recebeu em seu índice de desenvolvimento. Já com a avaliação da 8ª série/9º ano o mesmo não ocorre: em 2005, o índice estava em 3,9 e nos dois anos seguintes de avaliação retrocede para 3,3, aumentando para 3,5 no ano de 2011. Na última avaliação, a sua nota foi para 2,8.

A Escola E situa-se em um bairro apartado do restante da cidade, atendendo a 900 crianças, em 2013, todas da mesma comunidade. Já a Escola I atendia, nesse período, a 1.108 alunos. Ela recebe crianças de várias localidades dos arredores.

A observação *in loco* foi limitada ao espaço exterior à sala de aula. Os momentos privilegiados no processo de observação foram os seguintes: a) chegada dos alunos na escola; b) atividades dos alunos no recreio; c) desenvolvimento de projetos pedagógicos (Programa Mais Educação,

2 O registro das observações foi realizado em diário de campo. Apontavam-se, depois do cabeçalho, os horários e as ocorrências, seguidos do detalhamento de cada ocorrência, geralmente feito após a visita à escola. Esse procedimento fez-se necessário, devido à quantidade de acontecimentos que se sucediam durante o turno de permanência na escola.

3 As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a equipe diretiva de cada escola (direção e coordenação pedagógica). A escolha pelas pessoas integrantes da equipe diretiva justifica-se por serem esses os profissionais que protagonizaram boa parte das ocorrências descritas em diário de campo e que, instituídos democraticamente pelo corpo docente mediante eleição, coordenam o projeto pedagógico da escola.

4 Análise de documentos escolares, a saber: Projeto Político-Pedagógico, o Regimento escolar, Atas, Regulamentação do auxílio Bolsa Família, estatísticas sobre evasão, repetência, aprovação e distorção idade/série e outros documentos relativos à frequência e outras ocorrências envolvendo alunos.



Tempo Integral, Projeto da Biblioteca, PROINFO, Sala de Recursos e outros projetos internos das escolas); d) encontro entre os docentes na sala de professores, na secretaria da escola, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

As observações ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2013. A pesquisadora esteve presente de duas a três vezes por semana nas escolas, totalizando aproximadamente 55 horas de permanência em cada uma delas. A opção pelos dois últimos meses do ano deveu-se ao fato de, nesse período, a escola ter de tomar decisões em relação a conflitos vividos durante o ano, às mudanças de anos das crianças, às avaliações dos professores e alunos.

Reunidos os materiais de campo, o outro momento impunha-se: a produção, a análise e a interpretação dos dados. A leitura exaustiva do material fez emergir temas recorrentes em ambas as escolas, no qual se lançou luzes sobre situações idiossincráticas e situações repetitivas. Declinando da expectativa de cercar todos os fenômenos observados, uma vez que a dinâmica escolar está para além de qualquer esforço totalizador que um pesquisador possa empreender, optou-se por eleger eixos que descrevessem ocorrências, percepções e textos que mais se aproximassem das respostas que buscávamos. Chegou, portanto, às seguintes categorias descritivas: Acolhimento; Relação família/escola; Discurso sobre o lugar e a função da escola; Políticas educacionais e suas dimensões intraescolares; Autoridade centralizada *versus* gestão colegiada.

No entanto, para este artigo será apresentado uma das categorias descritivas: *Acolhimento*. Mediante a isso, a finalidade deste trabalho é compreender o acolhimento no cotidiano escolar como um fator de produção no currículo da escola, visto que a heterogeneidade (aluno e família acolhidos) adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído.

Este trabalho tem por base teórica os estudos bibliográficos de Alves; Ezpeleta e E. Rockwell; Bourdieu o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola constitua-se distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si.

Acolhimento

Esta sessão pretende expor analiticamente os dados produzidos com base no trabalho de campo realizado nas escolas E e I. Antes de iniciarmos, porém, é importante dizer que qualquer esforço de síntese do que se viu, ouviu, leu estará aquém da complexidade do cotidiano escolar. O que se realizou foi um recorte das realidades com as quais se defrontou, sem, em nenhum momento, considerar que “isto é” a escola I e “isto é” a escola E. O que se apresentará são algumas compreensões que, neste momento, são as condições de elaborar e que, como toda reflexão teórica, é sempre entremeada pela experiência, pelas crenças e concepções de quem a produz.

Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi por nós designada de *acolhimento*.

Por acolhimento compreendeu-se as práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo. Como isso se faz presente na escola E e I? Que relação tem esse elemento com a gestão do heterogêneo pelas escolas? E qual a influência para se tornar um fator de produção no currículo da escola?

A entrada dos alunos é algo importante a destacar-se entre as regularidades das duas escolas pesquisadas. Na escola E há uma rotina. Toda manhã, após o sinal, os professores e a equipe diretiva da escola recebem os alunos no saguão principal, observam e acompanham a entrada deles no interior da escola. Somente, então, os professores dirigem-se às salas de aula. *Enquanto os alunos entram, são recebidos com: Bom dia! Tudo bem? Como você está? Ai que bom*



que você veio!, principalmente proferidas pela professora Renata⁵. Alguns alunos se dirigem até ela, a abraçam, lhe cumprimentam, os pais dos alunos também (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Na parte da tarde, isso também ocorre: as portas são abertas, as crianças aguardam em fila ao comando da professora Neiva para entrar no interior da escola, pois se libera uma turma de cada vez. Ao chegar à porta, a coordenadora pedagógica dos anos iniciais deseja uma boa tarde, e os alunos retribuem a saudação. Ela pergunta se todos estão bem, e a resposta é afirmativa. Em seguida, a professora libera cada turma para saguão, local em que os professores aguardam seus alunos para dirigirem-se à sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Após a entrada da maioria dos alunos, a equipe diretiva, principalmente as coordenadoras, percorre o pátio e os corredores, chamando e colocando em sala de aula os alunos que ainda permanecem fora dela. Observa também se os professores já estão em sala e se há algum problema urgente a ser resolvido (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Essa rotina de entrada que a escola E possui em muito se deve ao fato do pátio da escola ser aberto, tendo apenas como espaço fechado o pavimento principal, no qual se localizam as salas de aula, secretaria e salas de coordenação e direção. O acesso a esse espaço pelas crianças dá-se somente a partir do ritual descrito anteriormente. Enquanto isso não ocorrer, elas aguardam no lado de fora do prédio.

Conforme a equipe diretiva da escola E, o seu objetivo é receber os alunos bem, para que eles sintam-se parte da escola. Essas falas encontram-se no discurso da coordenadora e da professora Renata, ao declararem que receber o aluno bem é o mais importante, como também conhecer a realidade desse aluno, conhecer o que se passa com ele, para assim saber como melhor trabalhar com este aluno: [...] se me perguntar de um aluno, a não ser que seja novo, eu sei o nome, o endereço, sei de quem é filho, mora aonde, qual é a situação, aprendemos a conviver [...] (ENTREVISTA, 2013). Uma das estratégias observadas é a de receber bem esse aluno, encaminhá-lo para sala, fazer com que ele entre e fique ali: [...]. Faço com que eles entrem, porque a dificuldade é eles entrarem e ficarem em sala de aula, e que aquele dia renda, essa é a minha preocupação. Que os professores estejam em sala de aula e consigam desenvolver o trabalho que propõem para aquele dia [...] (ENTREVISTA, 2013). A professora Renata confirma essas estratégias como fundamentais ao cumprimento do papel da escola.

A escola I é cercada por muros, assim, o portão principal que dá acesso ao interior da escola permanece sempre aberto. Não há porteiro ou responsável cuidando do portão; os alunos e a comunidade, ou até mesmo qualquer pessoa, possuem acesso livre à escola.

As crianças chegam e reúnem-se em grupo para brincar, conversar, passear pelo pátio ou quadra de esportes. Alguns alunos são trazidos por algum responsável, que permanece com os mesmos até o instante de entrarem em sala de aula ou do professor aparecer no corredor. Outros são deixados no pátio ou em frente à escola. A maioria dos alunos chegam sozinhos (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Durante o período em que o trabalho de campo estava sendo realizado, houve uma alteração nessa conduta. O acesso ao prédio principal passou a ser permitido somente para funcionários e professores. Os alunos não teriam mais acesso ao prédio principal (prédio que dá acesso à sala dos professores, secretaria, sala de recursos, informática, coordenação, direção, orientação e algumas salas de aula) antes do soar do sino (sinal de início das aulas às 13h 30min). Essa estratégia passou a fazer parte da escola, pois “*havia muito tumulto na porta da sala dos professores e da secretaria*”, discurso proferido por muitos professores (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Há uma preocupação por parte da equipe diretiva da escola I de ser um lugar aberto às relações interpessoais e pessoais, tanto com os familiares de alunos como com os próprios alunos e professores, como se destaca nos trechos subsequentes.

5 Para preservar a identidade dos colaboradores, utilizaram-se nomes fictícios aos sujeitos envolvidos na pesquisa.



[...] A escola tem um perfil de acolhimento, muito grande. Quando eu cheguei aqui fui muito bem acolhida. E isso nos deu um ânimo muito grande, de permanecer e investir nosso desejo educativo. [...] Olha, quando a gente tem uma escola acolhedora, e eu digo isso, porque os professores são assim abertos. Não que não tenhamos dificuldade, e não cometamos muitos erros. Cometemos, e muitos equívocos (ENTREVISTA, 2013).

A escola I tanto quanto a escola E possuem figuras carinhosas dentro do ambiente escolar, principalmente na equipe diretiva. Na escola I destaca-se a professora Maria, a qual possui uma grande interação com alunos e funcionários. Enquanto ela caminha pelo pátio da escola, em alguns momentos antes de soar o sino de início da aula, a professora para e conversa com as crianças, professores e funcionários, cumprimenta, pergunta como estão, se falta alguma coisa (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A professora Carmem da Escola I também possui um vínculo estreito com os alunos. Quando encontrada pelos corredores, é saudada pelos alunos, que vêm abraçá-la; ela retribui a saudação com carinho, abraçando-lhes e oferecendo sorrisos. Ela comenta que as crianças necessitam de carinho, sendo o que mais falta a eles são momentos de afetividade com a família. Eles encontram isso na escola, segundo ela (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Olha, uma das principais mudanças que nos propusemos a fazer, foi a forma dos alunos serem tratados. Valorizar a conversa, a fala com ele, não mais aquela questão da punição. É uma ... escola está no contexto de exercício, valores, da diferença. Estamos tentando fazer um resgate, do que se falou, através da conversa, do diálogo, da paciência. [...] Estamos fazendo uma construção, a partir da forma como eles são vistos (ENTREVISTA, 2013).

A relação professor/aluno e a chegada dos professores de ambas as escolas também é uma característica importante a observar-se. Nas duas escolas as situações são similares. Ao soar o sino, há professores ainda chegando à escola. Por outro lado, alguns professores, ao chegarem à escola antecipadamente, são amorosos com os alunos, cumprimenta, beija-os, sorriem para os mesmos. Muitos alunos vêm até esses professores já de braços abertos para receber um abraço. Alguns até contam aos professores quando ganham algo, como, por exemplo, uma roupa, calçado, quando fizeram passeios. Mas há uma disparidade entre os professores. Há professores que chegam e dirigem-se diretamente à sala dos professores, não saindo de lá mesmo que algum aluno procure-os ou aguarde-os na porta. Alguns alunos se “atrevem” (como destacado na fala de uma professora) e entram na sala dos professores; logo é chamada a atenção e alguém os faz sair, pois “sala de professor não é lugar de aluno”, como afirma um professor (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Para a equipe diretiva da escola E, a relação professor/aluno é um dos anseios e dificuldades que deve ser repensada o mais rápido possível, pois atrapalha o processo e andamento da escola, mesmo já tendo tomado algumas medidas e melhorado, como a professora Rojane destaca.

A solução do relacionamento entre o professor e o aluno melhoraria através da conversa, segundo a diretora da escola, “fazer diferente do que o aluno espera”, compreender a dor que ele sente, sentir seu sofrimento.

Outro elemento envolvido neste descritor diz respeito ao investimento na presença do aluno na escola materializado em algumas ações: preocupar-se com o aluno, com o fato de ele sentir-se feliz no ambiente escolar, em atender o aluno tanto em suas dificuldades dentro e fora da escola, mas principalmente com o bem-estar dos alunos, se estão com fome, se tomaram café. Em relação aos que faltam por um longo período são tomadas providências. Uma delas é o telefonema para a residência do aluno para verificar o porquê da sua ausência em sala. Outra é o contato com a família para esclarecer as consequências da não presença do aluno na escola, inclusive com a perda da bolsa família. Se ainda o aluno continuar faltando, é tomada outra providência: encaminha-se o caso ao conselho tutelar. Essas são táticas produzidas pelas duas escolas para



que os alunos frequentem-nas e permaneçam nelas para aprender, para que eles criem amor pela escola e que se sintam parte dela.

Na escola E, nota-se uma preocupação com *não deixar o aluno perambulando pela rua ou pelo pátio sem entrar na aula*, ou, mesmo que não esteja em atividade na escola, ele não fique “perambulando pela rua”, como se pode observar no episódio 1.

Episódio 1: Alunas sem aula

Após bater o sinal, quatro alunas permaneceram passeando pelo pátio da escola. De imediato a professora Renata, lhes perguntou por que estariam ali, se não tinham aula, pois haviam sido dispensadas no dia anterior, por causa da falta de professores, que estariam acompanhando alguns a um determinado passeio. Uma das alunas respondeu que tinham vindo para ficar por ali, em frente da escola. A professora responde:

Professora Renata: Se não tem aula, não tem que ficar aqui. Já para casa.

As alunas não gostaram da afirmação da diretora, contudo, permaneceram no mesmo lugar.

Professora Renata: Ah é! Vou ligar agora mesmo para a mãe de vocês, dizendo que não têm aula e estão aqui em frente. Escolhem, ou vão para casa ou eu vou ligar. Já estou indo ligar.

E deu as costas às alunas, entrando ao interior da escola com menção de ir ligar. As alunas dão meia volta e vão em direção as suas casas, sem gostar da ideia de não poder permanecer em frente, ou no pátio da escola.

A professora volta-se a mim e afirma:

Professora Renata: Eu não vou ligar coisa nenhuma, isso é só para assustar. Assim, elas vão para casa, ajudar a mãe. Não tem que ficar aqui fazendo nada, arranjando confusão (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

É recorrente em ambas escolas um olhar diferenciado para o aluno, ao ponto de haver um movimento interno, de que para o aluno se sentir acolhido no ambiente escolar, se faz necessário escutá-lo e compreender o motivo que o leva, em certos momentos, a um comportamento que destoa do esperado pela escola.

Nos episódios e na descrição das escolas quanto à chegada do aluno, família ao ambiente escolar está carregado de significações tanto da cultura escolar, como da cultura da escola, quanto ao modo de acolher o aluno e investir em sua presença e também na permanência do mesmo.

As duas escolas criaram uma cultura da escola, devido aos pequenos gestos carregados de significados, rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença do aluno dentro do ambiente escolar recebê-lo bem com um sorriso, brincadeiras para os alunos se sentirem parte do processo, ao demonstrar conhecer eles, valorizar sua história e sua família, compreender os cotidianos existentes, ao aceitar a sua entrada e permanência mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao dar um sorriso, demonstrando carinho por eles, ao ter um olhar diferenciado em sua direção, em escutá-los, em querer o aluno dentro da escola.

Há uma preocupação eminente quanto ao aluno estar bem no ambiente escolar e se está conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo. No entanto, se, por um lado, existe um movimento que contribui para criar um enlace afetivo com a escola, compreendendo a sua realidade, existem elementos que expõem algumas contradições.

Um deles diz respeito ao uso do tempo por parte dos alunos. Foram recorrentes momentos em que alunos caminham pelo pátio, principalmente no primeiro e no último horário de aula. Observada a situação, dois ou três professores reúnem-se para buscá-los e reencaminhá-los à aula. Alguns deles escondem-se atrás das árvores para conversar, outros são levados às salas e a outros, ainda, os alunos do turno inverso, é solicitado que se retirem do pátio da escola. Essas ocorrências não foram registradas em nenhuma das situações observadas (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).



Ainda em relação a esse aspecto, observou-se o envolvimento das crianças com tarefas que não correspondem a uma intencionalidade pedagógica e a dispensa dos alunos antes do horário previsto em virtude da ausência de professor.

Essas duas práticas ocorrem tanto na escola E, como na escola I. Por vezes, as crianças permanecem sem uma atividade direcionada, ocupadas com algo que não necessariamente está previsto no planejamento da professora, com a justificativa de manter o aluno na escola mesmo que com uma atividade informal ou sem qualquer atividade e não dispensá-lo mais cedo.

Entende-se que esse estudo situa-se em pensar o currículo para além dos textos oficiais, um currículo que articule as redes de saberes, fazeres e poderes curriculares dos cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos, que se tecem e hibridizam-se de significação cultural, social, política, histórica e econômica que se interpenetram e se influenciam. E, principalmente, valorização da prática cotidiana como local de produção de conhecimentos.

Por meio desses modos de pensar e fazer hibridizados dos sujeitos e das múltiplas redes educativas se dão os movimentos e realizações dos currículos e relações dos cotidianos, aproximações e distanciamentos vividos entre alunos, professores e demais personagens da escola.

Dessa forma, pode-se inferir que os ensinamentos, teorias e conhecimentos escolares são permeados pelos atravessamentos cotidianos presentes nas múltiplas redes educativas, das quais os indivíduos *participantepensantes* atuam, tecem e fazem parte. Contudo, a imposição, principalmente curricular, hegemoniza um conhecimento a ser validado e ensinado, desconsiderando e desvalorizando toda a realidade de conhecimentos dos cotidianos. Os processos de aprendizado vão além do ambiente escolar. Aprende-se, cotidianamente, dentro e fora da escola (ALVES, 2012).

Ainda tratando do acolhimento, também se observou as singularidades produzidas pelas escolas, pela cultura da escola, uma versão local e particular neste movimento, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989).

Um elemento que se destaca na escola E e que caracteriza o acolhimento tem a ver com o atraso dos alunos. A escola E lida com o atraso de uma forma que assegure a permanência do aluno na escola, como se verifica no episódio a seguir.

Episódio 3: A professora Renata pede ao pai para trazer o filho para a aula
É um dia de chuva, às 9h 40 min. o pai chega à escola e pergunta para a diretora.

Pai: Hoje tem aula normal?

Professora Renata: Sim, aula normal, por que pai?

Pai: É que meu filho não veio na aula. Ele falou que não ia ter aula, porque tinha uma reunião.

Professora Renata: Não pai, isso vai ser hoje à tarde. Mas não tem problema, se o senhor quiser mandar ele agora, nós recebemos ele. Pode ser a qualquer hora. Se quiser mandar ele pode mandar.

O pai agradece e vai porta afora (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A professora Renata comenta, em um dia de conversa informal, que a política da escola quanto aos atrasos dos alunos é “*antes tarde do que nunca*”. Essa política faz parte do cotidiano da escola, visto que, no período matutino, os alunos já são maiores, alguns não querem mais vir à aula, ou por desinteresse ou por necessidade de ir trabalhar, já que as condições financeiras da comunidade são desfavoráveis. Segundo a professora Renata, é um avanço quando eles vêm; *por isso, não se dá importância ao atraso, o importante é eles estarem presentes*. Ela argumenta que os professores não gostam dessa estratégia; eles reclamam que o atraso dos alunos prejudica o andamento da aula. A professora diz saber disso, mas, para ela, é melhor deixar o aluno ficar e



ele estar na escola do que fora dela. Ela não concorda em fazer o aluno perder a manhã toda em virtude de quinze minutos de atraso (*DIÁRIO DE CAMPO*, 2013).

E isso é perceptível no dia a dia da escola. Cerca de oito horas da manhã, os alunos ainda estão chegando; muitas vezes a diretora adverte o atraso verbalmente, mas nunca em um documento oficial ou de modo a impedir a entrada. A advertência, inclusive, é de forma alegre e carinhosa: *Meu Deus! Já é quase hora do almoço, e você está vindo agora? Nossa o que é isso? Achei que tinha que te buscar em casa! Não precisa correr, pode andar com calma, você não está atrasado! Meninas, vocês ficam se maquiando muito para virem lindas à escola e acabam se atrasando!* Em todas as falas que a professora Renata faz com que os alunos eles sorriem ou respondem-lhe com um bom dia ou uma resposta carinhosa (*DIÁRIO DE CAMPO*, 2013).

Outro ponto relevante é a saída dos alunos da escola E. Costuma-se não soar o último sinal; a saída é organizada por turmas, ou seja, dispensam-se os alunos por turmas para evitar conflitos, como empurrão, brigas. Somente quando a turma anterior já se dispersou, sai a seguinte. Na saída, um responsável fica cuidando dos alunos no pátio e na rua para não haver problema algum. Mesmo após o término da dispensa, observam-se os alunos na rua; quando se inicia um alvoroço e aglomerado de crianças, como se fosse iniciar uma briga, a orientadora ou as coordenadoras vão até o local para dispersar a aglomeração (*DIÁRIO DE CAMPO*, 2013).

A vida escolar e o cotidiano escolar em relação à categoria em destaque, o acolhimento, assume dois lados: um o da cultura da escola, ao acolher os alunos com carinho, valorizar e investir em sua presença dentro do ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro do pátio da escola.

A esses mecanismos as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observados por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não entrar em sala de aula mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005) considera como disposições.

Entretanto, muitas dessas manifestações contrárias ao esperado causam sentimento de perda a alguns professores, quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu desapeço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele.

Conclusões

As duas escolas pesquisadas criaram uma cultura da escola nas brechas deixadas pela cultura escolar, perceptível nos pequenos gestos carregados de significados, nos rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença e permanência do aluno no processo educativo, nos momentos da chegada do aluno à escola, ao evidenciar conhecê-lo, conhecer sua história e sua família, ao aceitar a entrada e permanência do estudante mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao perceber o sofrimento de um aluno e ter um olhar diferenciado em sua direção, ao escutá-lo, ao compreender as dificuldades por que alguns passam, ao se preocupar com o seu desjejum e seu almoço, ao desenvolver projetos embasados nas demandas específicas emergentes de dentro da escola e da necessária relação de pertencimento da criança e do jovem com esse espaço, entre outros elementos. Há em querer o aluno dentro da escola,



mais do que uma preocupação com o número que ele representa nos dados oficiais, um eminente desejo de que ele esteja bem dentro do ambiente escolar e conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo.

Ao mesmo tempo em que há um acolhimento do aluno, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, constituída de estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro dos seus limites.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural. Ou seja, ao passo que a escola acolhe os alunos, mas, por vezes, trata a todos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, também reforça as desigualdades e as reproduz.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais, histórica, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

Portanto, estudar o cotidiano escolar é ir além do que está exposto nos papéis, é compreender a vida que pulsa dentro da escola, é investigar as relações culturais, sociais, conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes que se tecem, enredam-se e hibridizam-se nos cotidianos recriando, renovando, reconstruindo, fazendo a escola.

Essa vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (ALVES, 2012, p. 12). A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, do sujeito que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade. E é essa heterogeneidade que adentra a escola: sujeito individual ativo carregando o seu lugar social, cultural e histórico, suas relações, inquietações, redes de conhecimento, seu cotidiano, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

É na relação com os cotidianos, os sujeitos pertencentes a ela, e as redes educativas que as ações, reações, disposições, cultura, e as práticas cotidianas que atuam nesse contexto produzindo e tecendo redes rizomáticas e culturas imersas nos cotidianos.

Os processos de aprendizado vão além da escola. Aprende-se, cotidianamente, dentro e fora da escola. Nesse sentido, os conhecimentos e aprendizados devem ser pautados, considerados e apresentados como saberes que são tecidos por meio dos usos, fazeres e poderes que são praticados nas redes educativas e que compõe o cotidiano, numa multiplicidade de encontros, significações, contextos, de uma forma que descreve, narra, capta, busca entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo dados.

É preciso trabalhar, pensar, fazer em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades dialogando e buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas, mas como forma de alternativas curriculares valorizando os saberes, fazeres e poderes hibridizados dos cotidianos e as múltiplas redes educativas que tecem e pertencem ao mesmo.



Referências

ALVES, Nilda. *Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP: Campinas, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.



ALUNOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITO: UMA PERSPECTIVA PRODUTIVA DA SALA DE AULA

Quelen Pereira Pinheiro¹
Patrícia dos Santos Moura²

Grupo de Trabalho: Currículo, Criação e heterotopias.

A discussão sobre conflito escolar não é atual e tem sido diariamente mencionada nas instituições educacionais, principalmente sendo associada à violência e agressividade. Através de algumas pesquisas realizadas, é possível perceber que existem pensamentos diferenciados sobre os conceitos de conflito, sendo possível encontrar dois pontos de vista. Alguns autores como Chevitarensen e Moura (2009) e Pacheco (2006) defendem o pensamento de que o conflito é relacionado à violência e fazem relação um com o outro. E pesquisadores como Hammes (2009) e Chrispino (2007) destacam o conflito como necessário e comum na convivência entre pares. Diante estes distintos estudos, este trabalho irá ao encontro dos autores (HAMMES, 2009; CHRISPINO, 2007) que percebem o conflito como algo necessário para o desenvolvimento humano e muito presente nos espaços de sociabilidade.

O interesse por esta pesquisa se deu através da inquietação do meu trabalho como docente e orientadora educacional em uma escola municipal de Jaguarão/RS. Frequentemente recebia dos professores titulares e substitutos, encaminhamentos e pedidos para atendimentos e intervenções com os alunos que diariamente discutiam ou brigavam na sala de aula ou no pátio da escola. E ao ingressar no curso de pós-graduação mestrado profissional em educação na Universidade Federal do Pampa, percebi a possibilidade de desenvolver este trabalho do qual estava me inquietando, além disso, conseguiria auxiliar mais produtivamente meus colegas docentes e também aos alunos da escola.

Assim senti necessidade de trabalhar com os alunos das turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental sobre a temática conflito e incentivá-los a pensar nas possíveis mediações de conflitos presentes na sala de aula. E para embasar este trabalho, realizei uma pesquisa sobre as diferentes concepções do conflito, sobre a importância de incluir esta temática no currículo escolar e também a necessidade de realizar mediações.

O conflito é percebido pelas diferenças de pensamentos e ações entre pares, mas é diariamente mencionado e caracterizado como um ato violento e de agressão. Alguns autores como Chevitarensen e Moura (2009) e Pacheco (2006), ressaltam que o conflito além de ser um problema sociológico é uma ação que acarreta na utilização da força física. E nos espaços escolares este é presenciado diariamente e com o propósito de ser solucionado e ter um resultado para a ação, ou seja, para o conflito. O pesquisador Jares (2002), também apresenta uma caracterização do conflito como um sinônimo de algo ruim.

A concepção tradicional de conflito dominante atualmente é aquela que o considera como negativo em diversas acepções, que podem ser: conflito como sinônimo de desgraça, de má-sorte; conflito como algo patológico ou aberrante; conflito como disfunção; etc. (JARES, 2002, p. 132).

Conforme citação acima o conflito é negativo o que também se manifesta como violência mostrando que estamos em conflitualidades, e estas ações podem prejudicar a socialização das

1 Universidade Federal do Pampa, mestranda no curso de pós-graduação mestrado profissional em educação. quelenpepi@hotmail.com

2 Universidade Federal do Pampa, professora doutora no curso de pós-graduação no mestrado profissional em educação. Patricia.moura@unipampa.edu.br



novas gerações nos espaços escolares já que a violência nasce também da lógica da exclusão. Mas é importante sabermos que com o mesmo pensamento de que o conflito é percebido pelas diferenças de pensamento outros pesquisadores como Chrispino (2007) e Hammes (2009), apresentam o conflito como algo necessário para o crescimento humano, já que crescemos também com as diferenças.

O conflito se torna diário quando estamos em contato com outros sujeitos já que cada um pensa e se expressa de forma diferente, e isso não quer dizer que tenhamos que criar inimizades e antipatias. É possível e necessário nos relacionarmos de forma agradável com pessoas que não concordam com as mesmas ideias. Assim como aborda Hammes (2009):

O conflito é tradicionalmente encarado como algo ruim e negativo. No entanto não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz, estando na gênese de muitos grupos sociais constituindo-se em fonte importante de mudanças e transformações. (HAMMES, 2009, p. 87).

O que se torna indispensável na discussão sobre conflito é compreender a diferença sobre ações violentas e conflitivas, já que cada uma tem uma caracterização. O pesquisador Chrispino (2007), relata sobre as situações de conflito esclarecendo junto com Hammes esta outra forma de perceber o conflito.

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.). (CHRISPINO, 2007, p.15).

Presenciamos o conflito desde a infância e conforme o pesquisador, principalmente quando temos que decidir sobre nossas ações. Mas quando estamos nessas condições é necessária a mediação para que se possa observar cada situação e evitar que se torne em agressão.

A mediação é uma ação que deve ser realizada independente de ser violenta ou não, o responsável por realizar esta deve estar em uma posição neutra, não interferindo no pensamento e escolha de cada um, mas sim, esta deve propor um ambiente tranquilo e amigável para que ambas as partes percebam suas ações e encontrem a melhor forma para uma convivência respeitosa.

Nas instituições escolares, principalmente nas escolas tem um profissional que atua no serviço de orientação educacional, tornando-se um dos “principais” mediadores, mas é importante que não apenas este profissional se responsabilize pelas mediações. Os gestores, professores e também os próprios alunos podem iniciar estas mediações. É importante que estes atuantes tenham conhecimento da importância de ouvir, já que muitos atritos surgem da negação do diálogo e alguém que os ouça, ou seja, que realize uma mediação. O pesquisador Zampa (2009), afirma que:

O mediador não dá respostas ao conflito, não dá soluções, mas sim é o responsável de oferecer um espaço para que o conflito seja elaborado construtivamente, abordando o conflito de maneira que as partes possam reconhecer, reformular e resolver-los. (ZAMPA, 2009, p. 39)³.

Assim o mediador propõe a socialização dos envolvidos, proporcionando que estes amenizem suas angústias e compreendam o verdadeiro sentido do conflito e a importância destas mediações.

3 Tradução da citação realizada por mim pesquisadora.



E conforme mencionado ao início deste trabalho, os conflitos são mencionados diariamente nas instituições escolares e que se torna necessário essas mediações, também é importante que estas discussões sejam incluídas nos currículos escolares como uma proposta a ser trabalhada diariamente na sala de aula com os alunos. Sendo que o currículo deve ser pensado e reformulado para que seja mais que uma lista de conteúdos, que possa ser trabalhado temáticas como culturas de seu público presente e de forma mais aprofundada. O pesquisador Sacristán (2013), esclarece que:

O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e constatar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual o valor ele tinha para a escolaridade no passado (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

E estes temas devem apresentar um espaço de discussão contínuas na sala de aula como forma de auxiliar nas mudanças e relacionamentos. Novamente Sacristán (2013), faz uma relação de currículo e cultura.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

E pode-se dizer que o conflito também torna-se parte da cultura escolar, e o currículo propõe ou deveria propor a desconstrução de ideias e novas construções de pensamentos sobre situações diversas. E estes devem ser instigados pelos professores dentro da sala de aula, para que se sintam confiantes e preparados a realizar estas novas possibilidades. E um dos autores que pensa desta forma é Santomé (1995), quando aborda que:

Uma das finalidades fundamentais de toda a intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática (SANTOMÉ, 1995, p.159).

Assim, é importante que os professores participem da criação desses currículos, colocando em debate as desigualdades e novas propostas.

Este trabalho além de apresentar uma pesquisa teórica também apresenta o momento de uma investigação e da intervenção. Que conforme Damiani (2013), intervenção é:

Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos destas interferências (DAMIANI, et al., 2013, p. 58).

A investigação foi realizada no início da pesquisa como forma de selecionar os sujeitos que fariam parte, e na relevância que esta teria no espaço de atuação selecionado. Conforme Moraes e Neves (2007), argumentam que:

A metodologia de investigação é uma metodologia mista que se afasta da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas, enquanto recorrendo a características associadas a ambas as formas de inquérito, quantitativa e qualitativa (MORAES E NEVES, 2007, p. 19).



Diante do que foi citado acima também foi importante realizar esta investigação como forma de selecionar material e organizar as aulas abrangendo os interesses dos sujeitos.

Inicialmente foi realizado um questionário composto de vinte e duas questões com os professores titulares e substitutos dos anos iniciais, como forma de investigar qual o entendimento dos professores sobre o “conflito”, este instrumento foi composto de perguntas abertas⁴ que abordavam sobre a compreensão do assunto, trabalho em sala de aula e possíveis mediações realizada por ele e o espaço que atuava.

Após receber retorno de alguns questionários, percebi que futuramente seria valido instigá-los e motivá-los a aprofundar-se nesse tema.

Realizei também uma entrevista com os alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental (turmas diferentes que estudam na mesma sala), contendo apenas uma pergunta: “*o que é conflito para você?*”? para levantar informações destes sobre sua compreensão do que entendiam sobre conflitos. Conforme Marconi e Lakatos (2010), a entrevista possibilita:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizando na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 178).

A maioria dos professores caracterizou como um sinônimo de violência, situações estas que não são muito frequentemente presenciadas nessa escola, por ser localizada na zona rural do município.

E os alunos, alguns já ouviram falar, associando-o também a agressão e violência e outros não souberam dizer o que entendiam sobre a palavra conflito. Que já ouviram, mas que não sabiam bem o que era. E as respostas só foram possíveis, após muita instigação e de que estava sendo compreendida, assim como declara Marconi e Lakatos (2003), “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 198).

Depois de coletados estes dados foi possível preparar as aulas para os alunos, abordando o tema que havia selecionado. Foi possível perceber que os conflitos estão sim presentes em todos os espaços onde existem relações entre pares, e que seria válido levar adiante esta pesquisa e construir um bom trabalho. Como já foi esclarecido o conflito não apresenta apenas uma compreensão, mas sim é possível ter outro entendimento deste. Esclarecendo as concepções apresentadas do conflito e também a importância da mediação e discussão nos espaços escolares. Este que, quando trabalhado diariamente se torna algo incutido do seu dia a dia.

A intervenção foi realizada através de aulas com os alunos, das turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental da qual era regente de classe no ano de 2016, alguns materiais para a elaboração destas aulas foram retiradas da internet e adaptadas para a intervenção. Estas aulas abordavam as diferentes concepções de conflito e as possíveis mediações, os alunos realizaram análises e discussões das situações conflituosas, participando e sendo atuantes como mediadores das atividades propostas. Motivando-os e possibilitando que realizassem mediações dos conflitos que surgiam entre eles e nos espaços que frequentavam.

Estas aulas foram desenvolvidas através de um jogo de trilhas (desenvolvendo a competição e criando possibilidades de mediações), vídeos (mostrando as diferenças de pensamentos e frustrações), contação de história (análise e estratégias de mediação), passeios imaginários (sobre um mundo de paz e de situações conflituosas) e construção de texto (através de análise de imagens), cada atividade ao final tiveram conversação e exposição dos trabalhos realizados, todas as aulas

4 Citação de Marconi e Lakatos (2010), “As perguntas abertas são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 187).



foram gravadas e tiveram registro de observação para posteriormente realizar a análise dos dados coletados.

Estas aulas serão analisadas para a construção da avaliação e escrita da dissertação, já que é uma pesquisa que está em andamento e não apresentando seus resultados finais, mas diante as observações e transcrições de algumas aulas foi possível perceber que os alunos se mostraram interessados em aprender mais sobre os conflitos e participaram intensamente de todas as atividades propostas. Principalmente destacando as diferenças entre violência e conflitos, e percebendo a necessidade da realização das mediações.

Referências

- CHEVITARENSE, André Leonardo; MOURA, José Francisco. **Violência Urbana e a Questão da Stásis na antiguidade Grega**. In: BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha; MOURA, José Francisco. **Violência na História**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2009, p. 21-39.
- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- DAMIANI, Magda Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca de. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, n.45, p. 57-67, julho/agosto. 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>> Acesso em: 05 set. 2015
- HAMMES, Lúcio Jorge. **Formas de resolução de conflitos em escolas públicas de Jaguarão, RS**. In: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. (Orgs). **Educação inclusiva e educação para a paz: Relações possíveis**. São Luiz /MA: EDUFMA, 2009, p. 87-95.
- JARES, Xerus R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORAES, Ana Maria. NEVES, Isabel Pestana. **Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista**. Revista Portuguesa de Educação, n. 20 (2), p. 75-104 (2007). Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_serial/pid_08719187/lng_pt/nr_m_iso>. Acesso em: 20 Dez. de 2015.
- PACHECO, Florinda Maria Coelho. **A gestão de conflitos na escola a mediação como alternativa**. Lisboa: 2006. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/666/1/LC209.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015, 16:32
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A função aberta da obra e seu conteúdo**. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013, p.9-35.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Aliênigenas na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p.159-177.
- ZAMPA, Daniel F Martinez, ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa?. Revista de Mediación, Madrid, ano 2, n. 3, p. 38-44, 2009.



AS POLÍTICAS CURRICULARES QUE SE DESDOBRAM NOS ESPAÇOS DA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel¹

Eduardo José Freire²

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade promover reflexões e questionamentos a partir de estudos que emergiram na disciplina Políticas Públicas Educacionais do mestrado em ensino da UNIVATES. A referida disciplina teve por foco as problemáticas das políticas públicas educacionais criadas pela sociedade na modernidade e pós-modernidade, que, por sua vez, influenciam a formação e o papel do educador. As políticas curriculares constituem uma inquietação expressiva para as autoridades governamentais, gestores, formadores e professores que precisam implementar um currículo que tenha significado para os educandos. Políticas que são elaboradas sem a colaboração dos diversos sujeitos do processo educativo têm menores chances de serem abraçadas pelas escolas. Muitos dos pesquisadores que são contratados para gestarem as reformas e as propostas curriculares estão muito longe das práticas escolares e dos alunos contemporâneos. Os saberes da experiência dos professores são construídos na prática e validados pela prática. Portanto esses profissionais devem ser respeitados em suas condições de produtores de conhecimentos e não como meros executores de políticas. A construção curricular precisa ser dinâmica, participativa, flexível para que seus significados sejam sempre renovados para atender os anseios dos sujeitos do processo educativo e da sociedade. Vale destacar que, nesse processo de conferir maior coerência e efetividade às políticas públicas curriculares, é necessário, também, intensificar forças na educação para envolver a família e a comunidade na escola, fortalecer o uso de didáticas participativas, ampliar a oferta de espaços físicos que possibilitem múltiplas aprendizagens, aprimorar o trabalho cooperativo, entre outras.

Palavras chave: Políticas Curriculares. Espaço Escolar. Pós-Modernidade.

INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este texto, promover reflexões, questionamentos a partir de estudos que emergiram na disciplina Políticas Públicas Educacionais do mestrado em ensino da Univates. A referida disciplina teve por foco as problemáticas das políticas públicas educacionais criadas pela sociedade na modernidade e pós-modernidade, que influenciam a formação e o papel do educador.

A concepção discutida na disciplina estudada foi de âmbito geral sobre as políticas públicas educacionais, assim, para essa oportunidade, delimitou-se a temática em políticas curriculares, que é uma inquietação expressiva para as autoridades governamentais, gestores, formadores e professores que precisam implementar um currículo que tenha significado para os educandos. Os gestores se veem com a missão de implementarem procedimentos e ideias curriculares quase sempre inquestionáveis da sua validade e efetividade para o espaço da escola.

Os professores colocam em prática a proposta curricular nem sempre compreendida por eles, e os alunos, passivamente, são os receptores dessas inovações curriculares. Os formadores de professores, que querem ser progressistas, procuram promover situações formativas para instrumentalizar os docentes para atenderem as demandas sociais, mas também para serem autônomos em seus propósitos, conscientes das contradições que emergem no contexto globalizado na atualidade.

1 Mestranda em PPGEnsino - Univates. Bolsista Taxista (PROSUP – CAPES). Atualmente é docente permanente na Faculdade de Alta Floresta – FAF, psicopacheco_1@hotmail.com

2 Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Bolsista/Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação Básica – GEPPGFEB da UFMT. Endereço eletrônico: freireej7@hotmail.com



Políticas que são elaboradas sem a colaboração dos diversos sujeitos do processo educativo têm menores chances de serem abraçadas pelas escolas. Muitos dos pesquisadores curriculares, quase sempre de âmbito das universidades, que são contratados para gestarem as reformas e as propostas curriculares, estão muito longe das práticas escolares e dos alunos contemporâneos.

Embora esses pesquisadores entendam das políticas públicas e sejam conhecedores do assunto, as suas multiplicidades de conhecimentos epistemológicos e paradigmas educacionais nem sempre estão em sintonia com as necessidades e realidades dos professores que estão na sala de aula. Os saberes dos professores e dos educandos precisam encontrar espaço de entrelaçamento com as políticas educacionais, tanto que Tardif (2012, p. 33) esclarece que os saberes dos professores são “plurais, estratégicos e desvalorizados”. Os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Os professores, como autoridade responsável pela educação formal dos humanos, ainda são pouco ouvidos pelos dirigentes do sistema de ensino. Diante de tantas mudanças de paradigmas e de políticas públicas nesse país, o professor se perde em seus fazeres pedagógicos. Antes de entender bem uma política pública, já se tem outra entrando em cena. Assim, um dos dilemas que o professor enfrenta é a descontinuidade das políticas propostas.

Os saberes da experiência dos professores são construídos na prática e validados pela prática. Portanto, esses profissionais devem ser respeitados em suas condições de produtores de conhecimentos e não como meros executores de políticas que propõem modelos rígidos de currículo. As políticas precisam existir para organizar o processo educativo. Também devem considerar os saberes dos sujeitos do conhecimento, como atores racionais capazes de agir ativamente em todas as etapas de proposição e efetivação curricular.

A construção curricular precisa ser dinâmica, participativa, flexível para que seus significados sejam sempre renovados para atender os anseios dos sujeitos do processo educativo e da sociedade. Essas ideias estão presentes tanto na formação dos professores e nas proposições da maioria das políticas em vigência. Mas, com que intensidade esse ideário se efetiva nos espaços da escola? Como chegam na sala de aula? Atingem a formação do professor e, conseqüentemente, o aluno com a qualidade social e ética que a educação requer?

Há, assim, a necessidade de se rever uma política pública curricular de forma contínua, planejada e a longo prazo, a fim de propiciar, nas escolas, competências para promover novas gestões escolares questionáveis, aulas voltadas para o mundo do trabalho, mecanismos de controle, tanto do processo de aprendizagem como dos resultados da aprendizagem, e uma educação empreendedora capaz de melhorar a sociedade brasileira como um todo.

1 CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para discutir a temática de políticas curriculares e seus desdobramentos nos espaços da escola e da formação, faz-se necessário fazer uma breve contextualização de políticas curriculares e de políticas públicas educacionais.

Segundo o pensamento de Pacheco (2003), o currículo é inerente à educação como uma construção política, e parte do pressuposto que a escola é o veículo dessa atividade política. Porém, currículo não se reduz ser só a atividade politicamente institucionalizada na escola, mas a uma atividade do Estado. Existe toda uma organização com valores e pensamentos administrativos que são implementados por meio de leis, decretos, portarias, formando assim uma estrutura complexa e de difícil diálogo. Para Pacheco (2003, p. 14), [...] “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza”.

As políticas curriculares vêm assumindo um papel importante dentro das políticas educacionais no mundo contemporâneo, como parte do desenvolvimento econômico e social.



As ações do Estado, através de suas normativas e formas de financiamentos, impõem o seu controle social ainda muito pouco entendido e questionado no âmbito da escola. Surgindo, assim, a necessidade de mais discussões entre os atores que efetivam a construção desse currículo dentro da escola. Para Pacheco (2003, p. 15), devemos analisar esse contexto olhando o macro e micropolíticas:

[...] nas macropolíticas, questiona-se os aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos. Nesse sentido, reconhece-se o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influenciamento e, ainda, o papel marcante da administração' [...] no plano das micropolíticas, aborda-se o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração da prática do currículo do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração.

Efetivamente as políticas curriculares são construídas em espaços administrativos e escolares que envolvem um contexto social de luta e de reconstrução de valores, fazendo assim necessária a intensificação da discussão da política curricular no espaço da escola, com foco no entendimento das políticas públicas educacionais geradas no Estado, da força que têm o seu poder e suas orientações. Neste sentido, são importantes os estudos sobre sua origem, das discussões de políticas educacionais e seu comando.

Segundo Pacheco (2003), as discussões são abrangentes, começando nas universidades, oriundas de pesquisas sobre o poder das comunidades. Posteriormente, passou a incorporar todos os níveis de ensino, emergindo, assim, as políticas públicas de educação como um campo de estudo. Atualmente, as discussões se fazem presentes em cada nível de ensino, estendendo-se em sua oferta, em sua formação profissional, nas suas questões pedagógicas e na forma de financiamento. Tornando assim as políticas públicas educacionais um tema muito complexo e de difícil entendimento hoje no Brasil.

Diante do exposto, vemos que são as universidades as responsáveis, em seus cursos de licenciaturas e de formação inicial de professores, de constituírem mais tempo para a reflexão e discussões sobre as políticas públicas educacionais; que, ao interpretarem as normativas do Estado, também construam o pensamento crítico, otimista, empreendedor em seus alunos. Precisa-se formar alunos politicamente preparados para o desenvolvimento de uma sociedade humana, conforme propõe o Relatório para a UNESCO sobre a Comissão Internacional de Educação para o século XXI:

Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS et al., 2003, p. 11).

Nessa perspectiva, não podemos pensar o aluno só como o resultado de um currículo, como uma diretriz curricular que traça seu perfil profissional. É necessário pensar na formação do aluno como parte de uma política curricular que não se reduz a uma simples diretriz, a um documento que simboliza o discurso oficial do Estado, que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.

As políticas curriculares no ensino precisam ser comprometidas com o futuro dos alunos enquanto cidadãos, capazes de serem partes de uma comunidade científica e compartilharem seus conhecimentos com a sociedade. As políticas curriculares devem estar direcionadas para formar cidadãos, ilimitados, autônomos, com ideias próprias, empreendedores, com sentimento



de poder criar para o mundo. Com isso, teríamos alunos potencializados para o avanço da ciência e da tecnologia, como sujeitos comprometidos com o desenvolvimento humano.

2 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS COMO DECISORES POLÍTICOS

A efetivação das políticas curriculares se dá com a práxis dos atores durante o processo de ensino aprendizagem no espaço da escola e da comunidade. Organiza-se em torno dos conhecimentos que se edificam nas articulações estabelecidas entre os conhecimentos teóricos formais curriculares, adicionados à cultura e aos valores da comunidade em que está inserida a escola; assim, é necessário evocar uma atuação de participação na construção do currículo.

Quando professores e alunos convocam os conhecimentos formais curriculares adicionados à cultura e aos valores da comunidade, e analisam a importância deles nas suas práticas em favor da qualidade em suas vidas, passam a ser atuantes e decisores em suas aprendizagens, ressignificando-as em suas experiências.

O envolvimento com a comunidade é um elemento importante na construção de uma prática reflexiva. Segundo Formosinho (2007, p. 16), “Ser profissional reflexivo, é antes, durante e depois da ação, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para a ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Esse envolvimento, para Formosinho (2007, p. 16), possibilita uma prática pedagógica construtivista:

[...] que a apoiam a construção no cotidiano, de uma pedagogia da participação e que permita clarificar concepções, tomar decisões, sentir pertencas e, com isso, desenvolver um sentir, pensar e fazer pedagógico fortalecido, rico, texturado, menos dependente do aqui e agora, de um pressentimento redutor e limitado.

A interação do professor, do aluno e da comunidade permite para ambos um trabalho participativo que possibilita o estudo do ambiente escolar. Abre para escuta e observação do aluno e de todos os envolvidos no processo educativo. Permite um plano de trabalho capaz de investigar novas formas de aprendizagens em pequenos grupos, grandes grupos e individual. Pensamos esse processo como construtivista, embasados em teóricos, como Piaget, Vygotsky, Freinet, Bruner, entre tantos outros já conhecidos por todos os professores que passaram pelo ensino superior e pelas constantes formações continuadas oferecidas pelos municípios, estado, ou organizadas pela própria escola.

Esse processo construtivista está sendo construído, vagarosamente, em nossas escolas, assim, vemos que já se iniciou uma reflexão sobre as políticas curriculares nos espaços da escola, e que os efeitos dessas reflexões em proporção mínima já estão atingindo a sala de aula.

Nos últimos anos vêm ocorrendo mudanças nas práticas dos professores e dos alunos tanto no ensino superior, referente à formação inicial, quanto nas formações continuadas realizadas nas secretarias de educação municipais e estaduais. As inovações levam para uma educação mais construtivista e menos tecnicista.

Autores da formação de professores vêm chamando para essa reflexão há algum tempo. Tardif (2012) relata que as observações feitas por ele, em suas viagens pelas Américas, sobre as consequências políticas educacionais, apontam para duas ideias que podem contribuir para a melhoria na profissão docente:

[...] A primeira é que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. [...] Minha segunda ideia é a seguinte: Em todos os países que visitei nos últimos anos, pude observar, no âmbito



da profissão docente, muitas divisões internas que geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre todas as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações (TARDIF, 2012, p. 243).

Brandão (2008) também faz uma reflexão sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada de professor, e, segundo ele, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, articula-se, a pedido do Banco Mundial, uma “formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico”.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores é uma condição essencial para o desenvolvimento e avanço científico das tecnologias; sabe-se, também, que a formação inicial e continuada se torna cada vez mais necessária para os avanços científicos e tecnológicos. O que ocorre é que os professores e seus alunos estão se tornando escravos da técnica; precisa-se entender a complexidade desses avanços para que o desenvolvimento não seja totalmente econômico, mas que seja também para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, as escolas precisam se reconstruir como um lugar de partilha de valores, cultura e conhecimentos, estabelecendo relações entre seus atores. A organização curricular precisa se envolver, na comunidade estruturada, em premissas que provoquem a interação, a comunicação, a colaboração, o comprometimento e faça sentido para os atores da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedimos licença para fazer as considerações finais com base em um sentimento pessoal que ficou ao terminar a parte escrita deste texto. Durante a construção das ideias que foram se juntando, ao escrever o texto foi aparecendo o sentimento de “labuta”, trabalhar com as ideias que envolvem as Políticas Curriculares que se Desdobram nos Espaços da Escola e na Formação de Professores é uma “tarefa que se realiza penosamente”, por ser muito complexa.

São muitos os elementos que se tem que trazer para essa discussão: filosóficos, sociológicos, psicológicos, sociais, culturais, estruturais, econômicos etc. Estes elementos se confrontam com uma realidade, a realidade trazida pela política partidária do nosso país, em que não se dá continuidade às políticas de um governo para o outro.

A descontinuidade das labutas educacionais em todos os níveis de educação, os financiamentos que são cortados no meio das tarefas ainda não concluídas, torna-se um desafio maior do que se imagina no caminhar para uma educação de qualidade e mais humana. A distância entre o que está nos documentos oficiais e o que acontece nas escolas é angustiante.

Trata-se de um processo demorado de muita “labuta” mesmo, e que exige muita persistência. As universidades, em suas formações iniciais de professores, e as secretarias, em suas formações continuadas, têm que insistir muito nos desvelamentos da política pública e continuidade de seus trabalhos.

Vale destacar que, nesse processo de conferir maior coerência e efetividade às políticas públicas curriculares, é necessário também intensificar forças na educação, para envolver a família e a comunidade na escola, fortalecer o uso de didáticas participativas, ampliar a oferta de espaços físicos que possibilitem múltiplas aprendizagens, aprimorar o trabalho cooperativo, entre outras.

Considerando que ainda há muito a ser respondido sobre a questão, as Políticas Curriculares que se Desdobram nos Espaços da Escola e na Formação de Professores, convida-se os leitores deste texto que aceitem o desafio de contribuírem com a promoção de políticas curriculares que sejam flexíveis, dinâmicas, participativas e coerentes com as realidades múltiplas dos ambientes educacionais.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Política educacional e organização da educação brasileira**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Prefácio. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



AS TRAMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO: PROBLEMATIZANDO A PRODUÇÃO E CONSUMO DO CONHECIMENTO PARA FORMAÇÃO DO INTELLECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE

Karine Seffrin Seroni¹

Resumo: O presente artigo objetiva na forma de ensaio teórico discutir e problematizar a questão da formação no ensino superior, especificamente problematizar os assujeitamentos desencadeados pelas tramas da pós-graduação, sobretudo quanto à produção e consumo do conhecimento para formação do intelectual na contemporaneidade. Busca-se a partir de algumas ferramentas provindas dos estudos foucaultianos dialogar acerca da noção consumo do conhecimento articulando às amarras estabelecidas na contemporaneidade por uma nova racionalidade que se institui com políticas de incentivo à produção, mais especificamente deflagradas pelo modelo desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de avaliação. Portanto, obteve-se como resultado possibilitar a discussão dessa nova estrutura de assujeitamento que repercute na formação de acadêmicos na pós-graduação, gerando assim outras formas de ser, desencadeando uma noção de intelectual diferenciada da qual se pode observar nas teias da história. Problematiza-se que há necessidade de serem discutidas tais questões com intuito de se encontrar novas possibilidades de ser e, assim relacionar a uma experiência sensível na academia.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Consumo. Produção acadêmica. Assujeitamentos. Intelectual.

INTRODUÇÃO:

O contexto atual da pós-graduação e políticas de incentivo à produção acadêmica vem desencadeando diferentes modos de ser, repercutindo diferentes assujeitamentos do intelectual na contemporaneidade. Nesse sentido, o presente artigo, com intuito de discutir alguns desses tencionamentos atuais no campo da educação, sobretudo da reflexão sobre o ensino superior, especificamente das capturas do sistema empreendendo por políticas que incentivam a produção acadêmica, lança algumas possibilidades de leitura a esses aspectos. Para empreender tal discussão, que versa sob os moldes de um ensaio teórico, utiliza-se algumas ferramentas provindas dos estudos foucaultianos, além de dar ênfase alguns estudos que abordam a temática do consumo, globalização, e neoliberalismo.

Entende-se que ensaio teórico apresenta flexibilidade metodológica que possibilita articular referenciais teóricos às problemáticas levantadas pelo autor. De modo a constituir um corpus de análise em que passam ser engendradas posições e encontradas novas possibilidades de leitura dos fenômenos atuais no campo da educação.

Transformações no cenário atual: proposições acerca do consumo e produção de conhecimento

Com as constantes transformações no cenário contemporâneo desencadeadas pela ótica neoliberal há desencadeamento de mecanismos que operam na sujeição de indivíduos onde funcionam dispositivos, que por relações de poder se estabelecem, conduzindo-os a desumanização e exaustão do ser e ao, afinal, ao trabalho produtivo exacerbado. Estruturas, que perpassam as teias da história e da cultura, as quais decorrem a questão econômica e de uma economia biopolítica, que age incidindo sob os corpos fazendo articular um maquinário jogo que investe

1 Doutoranda em Educação (PPGE/FAE/UFPel); Acadêmica do Curso de Pedagogia EAD (UFSM) e Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC); Mestre em Educação (UFSM); Especialista em Mídias na Educação E Gestão Educacional (UFSM); Graduada em Educação Especial (UFSM); e-mail: kakasperoni@gmail.com.



no corpo, regulando-o, reconduzindo-o como força de trabalho onde age o biopoder (DELEUZE, 1990; FOUCAULT, 1999, 2005, 2010; GADELHA, 2009).

E nesse princípio do investimento das sociedades contemporâneas na luta desenfreada pela produção que se deflagra, mais recentemente, a relação de consumo (BAUMAN, 2009). Em outras palavras, com produção em larga escala há refinamento de produtos e bens a serem consumidos, eis então que emerge a noção de consumidor. Ainda que essa noção esteja também diretamente relacionada com os dispositivos de in/exclusão que perpassam as condições de acesso a determinados bens e produtos por algumas classes (GARCIA CANCLINI, 2000).

Com o advento da globalização o acesso passa ser facilitado e noção de consumo passa incidir não só pelo viés econômico, mas também no que se refere aos aspectos políticos e culturais (HALL, 2006). Nesse sentido, cabe destacar que as constantes transformações em nossa sociedade globalizada marcham para articular uma noção de consumo que transcende ao campo material, ou seja, atravessando o campo simbólico, passando assim a caracterizar traços de nossa subjetividade, individualidade no cenário contemporâneo. Desse modo, há certo sentimento de pertencimento, e ao mesmo tempo o rompimento de fronteiras (HALL, 2003) uma vez que há volatilidade nas escolhas e formas de consumos. Em suma, o homem contemporâneo passa a se identificar com os pares através do consumo, não só de mercadorias, mas também de estilos e formas de ser, também, através do conhecimento.

Nesse cenário de produção e aceleração da economia passamos a ser investidos a produzir cada vez mais e, quiçá, consumir nessa mesma proporção, sobretudo informações e conhecimentos/saberes. No cenário acadêmico, sobretudo na Universidade, esse aspecto que não poderia ser diferente, uma vez que nesse contexto que são produzidas, difundidas e consumidas ideias, pesquisas e edificados saberes.

Especialmente com advento da pós-graduação que investe através do mecanismo da competição seleções onde os mais capazes são escolhidos por terem desenvolvido habilidades necessárias à continuidade do sistema de produção e consumo de ideias. Habilidades estas, essencialmente relacionadas às capacidades linguísticas, dedutivas, analíticas e lógicas. Associadas, assim, os saberes que historicamente foram edificados como hegemônicos através de relações de poder (FOUCAULT, 2010).

Nesse sentido, pode-se enunciar que as habilidades culturais valorizadas pela cultura universitária, especialmente a pós-graduação têm reflexos dos saberes edificados como hegemônicos em nossa sociedade. Dentre esses podemos destacar a escrita.

Na Universidade e, mais recentemente através da pós-graduação através das políticas de avaliação instituídas pelo modelo instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são produzidos seres investidos pela ótica da produção e consumo do conhecimento. Indivíduos sujeitados por políticas que cooperam com o mundo globalizado e neoliberal, as quais incentivam a produção e consumo de saberes. Nesse contexto, há aumento significativo de teses e dissertações que podem funcionar como bens de consumo. Materialidades escritas que simbolizam, significam e fazem articular saberes, que deixam implícitas em suas linhas formas de ser, subjetividades e assujeitamentos.

Saberes que são transcritos, estabeleceram-se por relações de poder, e tornaram-se hegemônicos repercutindo sob diferentes formas na atualidade onde são consumidos, difundidos como verdades nas páginas impressas ou disponibilizadas *on line*. Essas materialidades podem funcionar como formas de vergar o fora e encontrar meios de ser (DELEUZE, 2005) ou apenas se traduzirem em processos de sujeição, além de bens passíveis de serem consumidos de forma rápida, assim também sendo descartáveis.

Além de estar relacionada ao desenvolvimento pesquisas, com intuito de aprimorar e melhorar a Educação Básica, a Pós-Graduação promove, também, o aperfeiçoamento do trabalhador. Assim, nesse paradoxal “mundo” da Pós-Graduação os humanos por ela investidos



desempenham papel de produtores e consumidores de saberes, que se estabelecem através do diagramas de forças (DELEUZE, 1990), as quais subjetivam assujeitam, dão identidade à função do trabalhador e do intelectual na contemporaneidade. Nesse particular, estar inserido nas teias da Pós-Graduação pode também vir a produzir o desejo de pertencimento, do exercício do poder que gera saber o qual pode estar representado simbolicamente de diferentes formas em nossa sociedade frente à estrutura da Universidade. Por conseguinte, os desejos, a conquista do mundo acadêmico ultrapassa o advento da publicação, produção científica e “coleção” de títulos.

Em outras linhas, o impulso da produção acadêmica apresenta simbolismos tão arraigados no seio de nossa sociedade que podem ter relação com a noção de elitização e status social. Assim, as produções e títulos no mundo acadêmico contemporâneo podem funcionar como “os bens funcionam como pontes mesmo quando ainda não são possuídos pelos indivíduos, mas meramente cobiçados” (MCCRACKEN, 2003, p. 142).

Fazendo uma analogia ao pensamento de Descartes, se outrora utilizávamos a máximo “Penso logo existo”, nos dias de hoje essa pode reverberar na seguinte enunciado “pesquiso e publico, logo existo”. Eis nesse ponto de articulação que são desencadeados mecanismos onde o poder incide (FOUCAULT, 2010), os quais conduzem à produção e consumo de ideias, de conhecimento, estilos e formas de ser.

Em outras linhas, na Pós-Graduação os profissionais passam a ser produzidos e investidos pela ótica da produção e consumo do conhecimento. Indivíduos que podem estar sendo sujeitados por políticas que cooperam com o mundo globalizado e neoliberal, as quais incentivam a produção e consumo “desenfreado” de saberes. Associando-se, assim, às amarras do jogo “neoliberal” na “corrida” por melhores posições, desencadeia-se nos indivíduos o desejo de participação, de pertença, por vontade própria, ao consumo de si – com as crescentes demandas e mecanismos engendrados para se manter nesse sistema político ideológico, tais como a produção de artigos científicos, dissertações e teses – mesmos, ao consumo dos bens produzidos culturalmente e academicamente.

A questão central a qual apresento à discussão é a seguinte: de que forma esses papéis produzidos se interpenetram na produção da sociedade acadêmica na contemporaneidade, uma vez que os produtos escritos são reflexos históricos da escrita enquanto um poder que impresso representa, simboliza, produz e induz ao desejo e consumo de conhecimento. O que centra a essa discussão diz respeito ao modo como esses “bens” passam a ser utilizados. Uma vez que a área da educação demanda investimentos que vão além de uma simples materialização e de resultados metricamente verificáveis.

Além do mais, é importante refletir como são articuladas novas formas de ser; ou como os mecanismos de produção de sujeitos, peças pertencentes a um maquinário jogo onde opera o consumo de si, encontram vias de resistência. Ou apenas meios para o cuidado de si, outras dobras de subjetivação (DELEUZE, 2005), mesmo sabendo-se que a captura pelos dispositivos de força é constante.

Da sujeição atentemo-nos agora aos processos de subjetivação, que são resultantes de linhas de forças, porém independem das primeiras (saber/poder) (DELEUZE, 1990; 2005), e relação com consumo. Eis que através do consumo produzimos a (s) identidade(s) do pesquisador/ produtor de conhecimento e nos aproximamos dessa noção de intelectual que em dado momento fora reavivada por traços culturais contemporâneos. Devemos observar qual (quais) sentido (sentidos) estão associados à noção de ser intelectual na atualidade compreendendo que o consumo de ideias traduz as dimensões dos processos de sujeição e subjetivação que o “intelectual contemporâneo”, já aprisionado, deseja participar.

Talvez ser “intelectual”, em dado momento histórico, tenha apresentado um significado valorativo cultural de modo que nos dias de hoje esse sentido esteja deslocado (MCCRACKEN, 2003). No entanto, esse aspecto pode ainda estar imaginado na cultura das sociedades ocidentais



na atualidade, sendo operacionalizado de formas diferenciadas nas mais diferentes formas. Se esse sentido nos aparece deslocado, como encontrar meios e formas para ressitir a uma política instituída que atravessa a constituição da subjetividade dos pesquisadores inseridos no contexto da pós-graduação? É importante discutirmos a proposição ética implicada na construção do conhecimento e que esse necessita servir como lente, não para representar a realidade, mas sim para reinventá-la como uma arte.

Podemos considerar que há relação estreita entre a Universidade, mais recentemente a pós-graduação, e dispositivos que encadeiam consumo de ideias e operam por mecanismos que conduzem àqueles que se identificam com a vida acadêmica ao consumo de si, consumo do conhecimento produzido pela humanidade. Esse consumo pressupõe uma produção que demanda não rigidez, mas sim formas de repensar o presente.

Nesse paradoxal “mundo” da pós-graduação os humanos por ela investidos desempenham papel de produtores e consumidores de saberes, que se estabelecem através dos diagramas de forças, as quais subjetivam, assujeitam, dão identidade à função do intelectual na contemporaneidade. Nesse particular, estar inserido nas teias da pós-graduação pode também vir a produzir o desejo de pertencimento, do exercício do poder que o saber representa simbolicamente em nossa sociedade. Nessa seara dos desejos a conquista para mundo acadêmico perpassa o advento da publicação, produção científica e “coleção” de títulos. A academia é lugar de construção, processo de formação, do vir a ser não apenas local de reprodução do conhecimento culturalmente e historicamente constituído. Nessa perspectiva, práticas como o plágio devem ser amplamente repudiadas, pois constituírem face de um processo de desintelectualização do indivíduo que se produz acadêmico.

As produções e títulos no mundo acadêmico contemporâneo não podem funcionar como “os bens funcionam como pontes mesmo quando ainda não são possuídos pelos indivíduos, mas meramente cobiçados” (MCCRACKEN, 2003, p.142), necessitam ser fruto de novas formas de leitura da sociedade contemporânea. Fazendo uma analogia ao pensamento de Descartes se outrora utilizávamos a máxima “penso logo existo”, nos dias de hoje essa pode reverberar no seguinte enunciado “pesquise e publico, logo existo”, eis um dos paradoxos na academia nos dias de hoje. O que faz-se importante discutir é como esses meios afetam a constituição de um campo teórico como a educação que abarca a diferença e atua sob princípios da subjetividade. Eis nesse ponto de articulação que são desencadeados mecanismos onde o poder circula, os quais conduzem à produção e consumo de ideias, de conhecimento, estilos e formas de ser. Se podemos referir que há um consumo de ideias é necessário ponderar que essas precisam ir além das formas, enfim além dos saberes já instituídos e possibilitar a leitura do presente.

Em síntese, cabe pontuar que com o desenvolvimento de políticas incentivam produção acadêmica estamos sendo conduzidos, também por vontade própria, ao consumo de nós mesmos, ao consumo dos bens produzidos culturalmente e academicamente. Portanto, há a necessidade de analisarmos que ao estabelecer regimes de verdades, dados pelas disciplinas, a Universidade opera sob dispositivos que apresentam dimensões variáveis, dentre essas se destacam o saber e o poder², que implicam em linhas de forças multiformes e dessas linhas deriva a subjetividade, poderemos encontrar novas possibilidades. É urgente a necessidade de se encontrar meios de aproximação e reflexão das identidades que se constituem e constroem na academia e produção acadêmica como um mecanismo que vem sendo engendrado na invenção de um novo tipo de intelectual na contemporaneidade.

2 Foucault enuncia que o poder se exerce. Em síntese o autor considera que poder é uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social. Também esclarece que “Ninguém é propriamente falando seu titular; e, entretanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não os possui” (1979, p. 75).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se “em algum lugar do continuum do espaço, existe um outro perfeito em termo do qual os ideais localmente inalcançáveis podem ser formulados” (MCCRACKEN, 2003, p.139), considerando essa premissa, será que ao produzirmos desenfreadamente na academia temos a sensação de que no outro lado do espelho procuramos o tão sonhado progresso da nação? Eis uma questão que necessita se repensada àqueles que atuam na pós-graduação. Precisa-se refletir na Universidade que se institui como principal mecanismo de produção e difusão de conhecimento que formas de ser estão sendo incentivadas a partir dessas capturas desencadeadas por políticas de incentivo à produção

Nessas linhas deixo essa questão em aberto para possíveis reflexões. Os mecanismos de produção de sujeitos também se articulam na academia. Observar como eles funcionam pode ser primeiro passo para evitar o consumo de si nas teias da pós-graduação, da produção rápida e consumo de conhecimento desenfreado sem estar associado à experiência, à sensibilidade do humano. Pois do contrário fragilizaria o campo da educação que está submerso na seara da discussão sobre os seres humanos em seus processos da formação, de vir a ser. O consumo de ideias e produção científica podem ser formas de consumo de si, de formas de sujeição de um aparato que governa os vivos.

Referências

- BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias de entrar e sair da modernidade. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- DELEUZE, G. Que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2011.
- _____. Foucault. Edições 70 Ltda, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Microfísica do poder**. (org e trad. MACHADO, Roberto) Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979 – 28ª reimpressão, 2010.
- _____. **Em Defesa da Sociedade**. Trad. de Maria E. Galvão. SP: Martins Fontes, 2005.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte - MG, Autêntica Editora, 2009.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. (trad. SILVA, Tomás Tadeu & LOURO, Guacira Lopes) DP&A Editora, 1ª Ed. Em 1992, Rio de Janeiro, 11ª reimpressão em 2006.
- _____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais/Stuart Hall; Orgs LivSovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende...[et all]. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MCCRACKEN, Grant. **Cultura e Consumo**: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo Rio de Janeiro, MAUAD, 2003.



ATMOSFERA DE FORMAÇÃO O PRAZER DE PENSAR E OPERAR COM O CINEMA

Luciana Tubello Caldas¹

Introdução

Por muito tempo – e arrisco a afirmar que ainda hoje –, se evidenciou “o forte uso de filmes no improvisado, como substituição de professores ou de atividades” (FANTIN, 2014, p. 49). Quem de nós nunca assistiu a um filme em sala de aula na falta do professor? Lembro que *Rei Leão*² era peça chave para esses momentos no Ensino Fundamental, assim como *Diário de um Adolescente*³, no Ensino Médio. É neste cenário que se desenvolve o interesse pedagógico pelas práticas audiovisuais, em um primeiro momento, pela leitura e análise das narrativas filmicas, “com o objetivo de motivar discussões e ilustrar conteúdos curriculares” (Ibidem). Nos anos 2000, com o advento da tecnologia digital, vemos se propagar uma produção audiovisual realizada no contexto escolar, sobretudo através de projetos como o CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender (Rio de Janeiro/RJ)⁴; o Câmera Cotidiana (Goiás/GO)⁵; e o Programa de Alfabetização Audiovisual (Porto Alegre/RS)⁶. Na esteira destes projetos e programas, voltados à difusão do saber e da técnica audiovisual entre crianças e adolescentes oriundos, em sua maioria, de escolas públicas, nasce – na Escola Municipal Emília de Oliveira, em Alvorada/RS, no ano de 2013 – o projeto “Clube das 5”. O nome faz referência ao horário no qual André Bozzetti – professor e mentor do projeto – e os estudantes, da 4^a à 8^a série, se reuniam depois da aula, entre 17h e 19h, para fazer (e aprender sobre) cinema.

Tal panorama, além de evocar o cinema como prática pedagógica que se faz cada vez mais presente, nos conduzem a alguns questionamentos: **Que potência é essa que congrega educadores a formarem para e com o cinema? Por que alguns jovens se sentem interpelados a se formarem para (e com) o cinema?** Antes, é preciso explicitar que estes questionamentos se concretizam com base nos dados empíricos da pesquisa que desenvolvi, junto ao “Clube das 5”, durante o meu curso de mestrado. Logo, mais do que ensaiar qualquer busca de resposta, proponho, aqui, uma investigação acerca deste espaço de formação cinematográfica. Para tanto, centro-me nos encontros ocorridos semanalmente na Escola Municipal Emília de Oliveira⁷, local de afloramento do projeto.

Metodologicamente, nos inspiramos no fazer etnográfico – como registro descritivo das experiências de campo – para compor e apresentar os dados desta pesquisa. Cabe salientar que,

1 Mestra em Educação (PPGEdu/UFRGS). E-mail: tubello.luciana@gmail.com

2 Título: *The Lion King*; País: Estados Unidos da América; Gênero: Animação; Tempo: 89 minutos; Ano: 1994; Direção: Rob Minkoff, Roger Allers.

3 Título: *The Basketball Diaries*; País: Estados Unidos da América; Gênero: Drama; Tempo: 102 minutos; Ano: 1995; Direção: Scott Kalvert.

4 O CINEAD desenvolve projetos de extensão como Cineclubes e Escolas de Cinema, na rede pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, visando a experimentação e produção cinematográfica.

5 Câmera Cotidiana consiste em uma Rede de Multiplicadores interessados em difundir o conhecimento e o conteúdo audiovisual, no contexto das tecnologias acessíveis, contribuindo para a democratização do audiovisual na sociedade.

6 O Programa de Alfabetização Audiovisual realiza ações de formação docente e cursos de extensão universitária a professores da rede pública de ensino. Além disso, promove oficinas de introdução à realização audiovisual e o acesso a esta linguagem aos alunos da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

7 Desde agosto de 2014, o agora denominado “Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5” está vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Alvorada. Assim, o “Clube das 5” estendeu-se a quatro escolas da rede municipal de ensino: Escola Municipal Alice de Carvalho, Escola Municipal Antônio de Godoy, Escola Municipal Coronel Aparício Borges e o Centro Municipal de Educação Profissional Florestan Fernandes – EJA.



no domínio da abordagem etnográfica, estão implicadas algumas técnicas de pesquisa, como a “observação participante” (MALINOWSKI, 1978). Trata-se de uma técnica de produção de dados que consiste, sobretudo, na interação entre pesquisador e grupo pesquisado. Desta forma, os dados provêm daquilo que o pesquisador e observador apreende de conversas ocasionais e da partilha de atividades. Essa técnica de pesquisa não conta, apenas, com a memória do pesquisador; conta também com a técnica de escrita dos relatos de campo. Trata-se de um instrumento de transposição dos dados, “descrições densas a partir de um compartilhamento de situações diversas vividas” (CALDAS, 2012, p. 9) junto ao grupo pesquisado. Outra técnica, muito importante para a construção dos dados, são as entrevistas não diretivas (BOURDIEU, 1999; THIOLENT, 1980), orientadas por temas ou categorias que provocam uma ação ativa por parte dos entrevistados. Livres e abertas, as entrevistas não diretivas ensejam uma maior profundidade, justamente por serem elaboradas a partir de um tema geral ou de categorias norteadoras, que aspiram à percepção, opinião e visão de mundo dos interlocutores da pesquisa, sem limitá-los ou direcioná-los em suas respostas.

Isto posto, passamos a apresentação da história do “Clube das 5” e de alguns de seus integrantes, trazendo algumas das motivações que conduziram a formação do “Clube das 5” à luz do conceito de sociabilidade. Na sequência, falaremos da formação – com e através do cinema – empreendida pelo “Clube das 5” como atmosfera para outras formas de transformação do sujeito.

Da sociação à formação

No dia 02 de outubro de 2014, iniciou-se minha participação no “Clube das 5”. Nessa data, ocorreu a apresentação do último curta-metragem produzido pelos integrantes. Tratava-se do primeiro filme produzido, praticamente sem nenhuma interferência de André – o qual apenas editou o material produzido. A história se passa em um supermercado e mostra a inconstância amorosa de um menino.

O roteiro é de autoria de Anna⁸, 15 anos, e a instabilidade amorosa do personagem corresponde ao que a menina vive, na sua “realidade” – porém de forma menos amena. Anna tem o nome da musa de Godard⁹, mas suas inquietações correspondem às do personagem Antoine Doinel, de Truffaut¹⁰. Ainda cursando o Ensino Fundamental, Anna decidiu abandonar a escola. Em suas palavras: “Não vou parar de estudar, vou parar de ir à escola”. Antoine Doinel desejava “largar a escola e ganhar a vida sozinho” (TRUFFAUT, 1959), alegava falta de concentração nas aulas. Anna decidiu abandonar a escola e expôs estar com depressão. Mas, pergunto, procurar justificativas e causas importa aqui?

A criança que nos interessa aqui é aquela que, como Antoine Doinel, de forma emblemática, foge, escapa do reformatório – espaço disciplinar por excelência –, por baixo de uma cerca, por meio das árvores. Acompanhamos o menino em sua fuga, a câmera o persegue, e ele corre, passa por pontes, por arbustos e chega, enfim, à imensidão do mar – e é dessa imensidão que ele “nos olha”, e nos surpreende (MARCELLO, 2008, p. 355).

Justificativas e causas para a decisão de sair da escola nos convocariam, efetivamente, a pensar? Entendo que causas e efeitos operam pelo desfecho. A proposta, neste trabalho, é operar pela abertura, pela imensidão que nos escapa. Operar pela abertura significa não tomar Antoine Doinel por ficção e Anna por realidade. Significa tomá-los, sobretudo, por personagens que movimentam uma narrativa, uma história que pode – e merece – ser contada.

8 Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, para preservar as identidades dos interlocutores.

9 Alusão à atriz Anna Karina, estrela da Nouvelle Vague francesa, que participou dos clássicos *Viver a vida* (1962), *Alphaville* (1965), *O demônio das onze horas* (1965), *Uma mulher é uma mulher* (1961); todos dirigidos pelo cineasta francês Jean-Luc Godard.

10 Título original: *Les 400 coups*; País: França; Gênero: Drama; Tempo: 100 minutos; Ano: 1959; Direção: François Truffaut. No Brasil, o título foi traduzido como *Os incompreendidos*.



Mesmo após um breve afastamento, Anna segue participando ativamente do “Clube das 5”. O desejo do personagem é o que movimenta toda a história, diria o “guru” do roteiro cinematográfico, Syd Field (2001). Portanto, a questão que proponho aqui é: **como a história do “Clube das 5” se movimenta, se mantém e resiste? Como de alguma forma, nela, se constituem seus personagens e participantes?** Assim, nesse primeiro momento, nos interessa acompanhar o momento de inscrição de si, dos jovens, nesse modo de criação e de parceria.

Eu comecei no “Clube” desde o primeiro ano, 2013. Eu tava passando por um momento meio complicado na minha vida... Parecia que a minha vida inteira tinha sido um sonho e quando acordei as pessoas simplesmente não gostavam de mim! Eu sofria *bullying* na escola... Quando o professor André chegou com a proposta de fazer um filme, uma coisa em que eu pudesse me expressar, uma coisa em que eu fosse ouvida... Isso me chamou a atenção, até porque no começo a ideia do “Clube” era ser só um filme... Mas, isso continuou e eu adorei! Mas, assim... O que me motivou foi mais a questão de que, em um momento em que nem os meus pais estavam me ouvindo, alguém queria que eu falasse... O “Clube”, pra mim, foi uma salvação em uma época bem difícil... E desde então tem sido a coisa que me motiva acordar de manhã, sabe? Eu amo o “Clube das 5”, eu amo os amigos que eu fiz, as relações que eu criei, enfim... (Conversa com Anna, 13 de janeiro de 2016).

A ideia era ser só um filme. André tinha o roteiro e a partir dele incitou seus alunos, das aulas de Educação Física, a participarem das filmagens. O curta-metragem que, em 2013, André pretendia filmar era *Alvorada Z* – que entrou em produção ao final de 2015 e hoje já não é mais um curta-metragem, mas sim um longa-metragem. Não pretendo falar do filme que deixou de ser feito, nem dos meandros que levaram esse grupo de alunos e professor a realizar outro filme em 2013, voltando ao roteiro de *Alvorada Z* somente em 2015. Gostaria de falar das contingências que medeiam a educação. Ou melhor, quando da composição de uma “equipe” para as filmagens, formou-se – talvez sem saber ao certo – um espaço para outras possibilidades de formação, talvez no sentido daquilo que Carlos Skliar (2014) nos diz sobre educar, como “sentir e pensar outras formas possíveis de viver e conviver” (p. 189). Skliar (Ibidem, p. 204) também comenta o quanto a conversa tem deixado de ser praticada na educação; para ele, a impossibilidade da conversa está associada ao desprendimento da pedagogia do mundo dos afetos e das afeições; por conseguinte, acontece a ausência da escuta do outro. Mas, se compreendemos a educação como conversa – um lugar e um tempo de escuta do outro, tensionando “os diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se” (Ibidem, p. 205) – devemos nos perguntar, aqui: **em qual linguagem se alicerça essa conversa?**

Os jovens com quem interagimos e cujos depoimentos colhemos acabaram por falar exatamente disso: da produção de um filme, concomitante à produção de um espaço de liberdade, de voz, de possibilidade de “fazer de outro modo”. Como nos diz Anna:

No cinema tu pode passar as tuas propostas, entendeu? Tu pode dizer: “não, eu quero que seja assim... É a minha ideia do que eu acho legal”... Isso é uma coisa que na escola tu não aprende a fazer, tu não aprende a ter uma voz e a pensar... No cinema tu tem que pensar (Conversa com Anna, 13 de janeiro de 2016).

Com a promoção da escuta, elegendo a linguagem cinematográfica como mediadora, entendo que o “Clube das 5” se constitui como espaço de formação e convivência. Aquela experiência nos coloca diante da mais genuína “conversa” – no sentido de que nos fala Skliar. Na conversa nos expomos ao mundo, nos vemos e nos damos a ver ao outro. Na convivência, nos posicionamos e nos deslocamos em relação ao outro. Conversar e conviver é relacionar-se; aproximar-se do outro para apreendê-lo afetuosamente, sem qualquer urgência de dominá-lo. A jovem Mia registra bem esse modo de ser do André com seus alunos:



O André é um professor que brinca, ele fala como se fosse um aluno também... Como se fosse amigo. Os professores xingam, mandam calar a boca... Não é assim, sabe? Se eles tentassem ser amigos, tentassem entender o aluno, eu acho que ia dar mais certo. Porque a escola é alunos e professores, então se eles tentassem se colocar um do lado do outro ia ser melhor... Não ia ter confronto tipo “eu sou mais que tu”. O aluno também ensina para o professor, não é só ele que aprende. Eu acho que se os dois ficassem no mesmo nível ia ser melhor. No “Clube” não é aquela coisa assim: na aula de cinema é só aula de cinema. A gente brinca, a gente ri, a gente conversa sobre tudo... É uma amizade, não chega a ser papel de aluno e de professor (Conversa com Mia, 13 de janeiro de 2016).

Quando iniciei minha incursão no “Clube das 5”, acreditava nisto: o que impelia aqueles estudantes a participarem era o interesse pelo cinema, o encanto pela sétima arte e o desejo de aprender sobre a prática cinematográfica. Mas, a partir da convivência e das conversas que tive com os jovens, percebi que participar do “Clube das 5” significou e significa para eles, também, uma forma de aceitação e de destaque social:

[...] eu me sentia insignificante, como se as pessoas não reparassem... Aí, no “Clube”, eu iria me destacar mais. Eu comecei a ver as pessoas se destacando, aparecendo mais e eu “ficando de canto”. Aí, eu pensei: “se eu for fazer cinema no ‘Clube das 5’ eu vou me destacar mais, eu vou aparecer... (Conversa com Mia, 13 de janeiro de 2016).

Para acalantar as certezas do meu coração, encontrei estudantes que, ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a participar do “Clube das 5”, responderam:

Eu adoro cinema, é uma coisa que bah... Não sei, eu sou apaixonado por isso. Daí, quando eu tive a oportunidade de fazer uma coisa que eu gosto, assim... Na hora eu não pensei duas vezes e me inscrevi no “Clube” (Conversa com Lucio, 14 de janeiro de 2016).

Considerando as certezas e surpresas vividas e pensadas no percurso desta pesquisa, penso que a história do “Clube das 5” se movimenta e se mantém, justamente, por conta das motivações individuais que configuram aquele grupo. Torno minhas as palavras de Georg Simmel, para quem as questões sociológicas devem ser problematizadas a partir das “formas que tomam os grupos de homens, unidos para viver uns ao lado dos outros, ou uns para os outros, ou então uns com os outros” (SIMMEL, 1983, p. 47). A sociedade se constitui a partir da sociação entre os indivíduos, ou seja, a partir da forma como que os indivíduos se agrupam para satisfazerem a seus interesses.

A sociação só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração que caem sob o conceito geral de interação. A sociação é, assim, a forma, realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual realizam seus interesses (SIMMEL, 1983, p. 60).

Estes interesses o autor denomina de “conteúdos da vida social”, e são eles que conduzem a interação para a sociação. Simmel acrescenta que as formas de sociação são passíveis de se autonomizarem, em relação aos conteúdos que as constituíram. As formas que seguem dos processos de sociação desenlaçam-se de seus conteúdos e persistem por si mesmas; é nisso, justamente, que consiste o fenômeno da sociabilidade, em que “todas as formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação” (SIMMEL, 2006, p. 64). Isto posto, Simmel define sociabilidade como “forma lúdica de sociação”, em que as motivações individuais perdem sua importância primeira.

Em termos simmelianos, poderíamos dizer que o “Clube das 5” seria uma forma lúdica de sociação por excelência – em que as criações audiovisuais nem sempre se constituem como o fim principal. Portanto, o “Clube das 5” não se supõe como uma dimensão empírica exterior, em que o domínio da técnica cinematográfica é o ganho, o “conteúdo” de uma existência interacional. Vejo a



força dessa sociabilidade no relato de Britt, ao afirmar ter ingressado no “Clube das 5” por gostar muito de cinema e por querer aprender mais; porém, ao ser questionado sobre o que o mantinha no “Clube”, ele responde:

É que tipo... A gente forma uma família, uma segunda família do “Clube das 5”. Todo mundo é amigo, aqui! Todo mundo gosta uns dos outros, então... Eu me sinto muito bem quando eu venho pra cá. Todo mundo é legal, todo mundo respeita uns aos outros (Conversa com Britt, 14 de janeiro de 2016).

Uma atmosfera que nos envolve e forma

Em 06 de abril de 2015, André me enviou um *e-mail* em que anexava um roteiro de curta-metragem, escrito por Ted. Neste *e-mail*, André comentou:

Ele escreveu o roteiro todo à mão, e eu que digitei. Da ideia original dele, o que mudou mais foi o final. Eu não lembro exatamente como era, mas lembro que quando li vi que não estava fechando bem. Sentei com ele e conversamos para chegar a este outro final. As cenas finais foram escritas por mim, mas as ideias foram em conjunto. Todos os efeitos descritos como “a tela escurece”, “surge um clarão” etc., estavam presentes no roteiro original dele. Achei fantástico.

A tela escurece. Dá um clarão e podemos ver uma ambulância chegando. A tela escurece, um novo clarão e podemos ver paramédicos fazendo o atendimento. A tela escurece, um novo clarão e vemos Yuri, seus pais e a mãe de Alex sentados no corredor do hospital. Yuri está afastado de todos, recebendo atendimento. Yuri e seus pais erguem a cabeça ao ver a mãe de Alex ser chamada pelo médico. Yuri tenta entender o que acontece mas as imagens ficam turvas e ele desmaia.¹¹ Excerto do roteiro escrito por Ted.

Ora, na linguagem cinematográfica, temos o *fade-in* para designar o que nosso roteirista chamou por “clarão”; em oposição, temos o *fade-out*, para designar o que Ted denominou, simplesmente, com a frase “a tela escurece”. Por exemplo, o par *fade-out* – *fade-in* é utilizado, comumente, para assinalar a passagem de uma sequência à outra. André se surpreende e acolhe não só o texto mesmo do roteiro, mas principalmente a apropriação que o jovem faz da linguagem cinematográfica, inclusive denominando certas técnicas com outra terminologia. Assim, mesmo que sem maior aprofundamento ainda, talvez possamos inferir que a ideia de formação (e de educação), aqui em jogo, não se vincula, unicamente, ao sujeito cognoscente. Ou seja, não estamos aqui diante de um mero aprendizado de técnicas audiovisuais, mas, sim, diante de algo que aponta para a operação artística – no caso, de um plano, de um enquadramento, antevisto pelo jovem estudante.

No dia seguinte ao recebimento deste *e-mail*, ocorreu a reunião de pré-produção do curta-metragem *Quando 16*. Nessa reunião, André centrou-se na análise e discussão do *storyboard*¹² elaborado por Bruno – reproduzindo, a partir de desenhos na lousa, as escolhas de planos feitas por ele. Bruno, no *storyboard*, centrou-se nos movimentos de câmeras, para fazer a passagem de um plano a outro, em detrimento dos cortes. Por conta disso, André comentou da dificuldade em se realizar a passagem entre planos sem o corte, apenas com movimentos de câmera, frisando que com o movimento a imagem pode tremer ou desfocar. Após, André iniciou a discussão sobre o cronograma das filmagens. Perguntou quem poderia gravar no sábado. Adélia perguntou se as gravações seriam em Alvorada. André respondeu que não, que estava pensando em gravar na praia.

¹¹ Reproduzo aqui o texto no mesmo padrão de fonte para escrita de roteiros cinematográficos.

¹² Storyboard são ilustrações arranjadas em sequência, com o propósito de pré-visualizar o filme.



André: Se não der para filmar nesse sábado, na praia, a gente grava as cenas daqui... No quarto do Thomas e no teu quarto, Adélia. Então, sábado tem filmagem! Até sábado o *storyboard* tem que estar pronto! Mais uma coisa: Adélia, de noite, em algum dia da semana, tu pode? É que assim, eu queria que tu dirigisse o filme do Ted. A gente usa esse sábado e o sábado que vem para as gravações do *Quando 16* e o filme do Ted, a gente pode ir gravando durante a semana...

Adélia: Terça eu saio cedo do curso... Tipo, duas horas eu estou aqui!

André: Eu vou te mandar o roteiro para tu ver o que é preciso de ator. Dois atores estão aqui: o Igor (apontando para o Ted) e o Alex (apontando para o Bruno). O traficante pode ser o Charles e mãe do Igor pode ser a Mara...

Em 20 de abril de 2015, iniciaram-se as filmagens do curta-metragem *Quando 16*. Durante o processo de filmagem, o seguinte diálogo chama atenção, pela singularidade da relação ensino-aprendizagem.

Bruno: Que tal fazer um plano mostrando os *storyboard*, pra mostrar que ela é uma pessoa culta?

André: Mas tu acha que era mostrar o *storyboard*?

Bruno: Acho que sim, pra mostrar que ela é uma pessoa inteligente, maneira...

André: Ela é fã de *Star Wars*, *Hitchcock*...

Bruno: *Batman*.

André: *David Fincher*... Tá, então liga a luz apontada pra lá!

Não há nesse momento a transmissão restrita e pontual de um certo conhecimento, mas, sim, opera-se ali um saber que, penso, pode-se dizer que se constrói no exercício ético da liberdade – como diria Foucault. As escolhas do que filmar e como filmar se dão no âmbito do diálogo e da incitação à aprendizagem, para além de uma racionalidade instrumental. Abre-se um espaço, nesse processo, para outras formas de pensar e operar com as imagens, deslocando o sujeito da posição vertical de “a quem se fala” para a posição “com quem se fala” – construída a partir da ideia de “conversa” com o outro, de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009).

As ideias de planos e enquadramentos foram todas do Bruno, que havia se prontificado a dirigir o filme com o André – que ficou responsável pela direção dos atores e captação das imagens. Para André, já era um grande avanço eles criarem os planos. Bruno trouxe excelentes ideias para as filmagens, uma delas foi a concepção de um plano em *plongée*¹³ – bastante elogiado por André – de Beatriz estudando. André, também, fazia sugestões de planos e enquadramentos. Porém, sempre consultando a opinião de Bruno (Relato de campo, 20 de abril de 2015).

A atmosfera, em sua definição estrita, envolve a todos – mestre e alunos –, sem deixar espaço para uma linguagem que marque uma suposta carência de conhecimento dos estudantes. Ao referirmos uma “atmosfera”, estamos falando de uma formação que opera fora da concepção de julgamento e validação do saber. Desta atmosfera, emana um entendimento “de si mesmo não como sujeito do conhecimento, mas como sujeito da ação” (MASSCHELEIN, 2014, p. 11); ação que transcorre na medida em que se configura como fluxo. Portanto, falar em uma atmosfera de formação é falar da formação enquanto tempo; tempo presente que solicita a presença e a atenção

13 Enquadramento em que a câmera filma o objeto de cima para baixo.



de si, do outro e de todos os envoltos por essa mesma atmosfera. Estar presente no presente é deixar que algo nos aconteça e atentar para o que nos transforma.

Em 21 de outubro de 2015, em meio às filmagens do longa-metragem *Alvorada Z*, uma parte dos participantes reivindicaram que se recomeçassem as filmagens:

Josephine: Sor, tá muito parado o andamento do filme.

Mia: Também to achando.

André Bozetti: Gente, é normal! Estamos com problemas de tempo e clima, logo eles passam e o filme engrena.

Mia: Sor, eu vi que vai ficar assim até dezembro. Uns dois dias com sol e o resto com chuva.

André Bozetti: Gravamos várias cenas difíceis já.

Josephine: Cabelos crescem, as pessoas mudam...

André Bozetti: Está acontecendo, mas faz parte.

Josephine: Imagina, já tá ficando meio estranho...

André Bozetti: Sim, mas isso vai ser assim mesmo...

Anna: A gente teria que ter começado com as cenas iniciais.

André Bozetti: Nosso filme terá problemas de continuidade, isso é fato! Mas, espero que o resto compense.

Josephine: Vamos começar a gravar desde o início a partir de agora!

André Bozetti: Gravar tudo de novo? Mas, gente...

Anna: Também acho!

André Bozetti: Me expliquem! Tudo de novo?

Mia: Começar tudo do começo para acompanhar nossas mudanças.

André Bozetti: Gente, eu topo! Mas assim, agora tem que se puxar... (Conversa via WhatsApp¹⁴, 21 de outubro de 2015).

Que formação é essa que “dá tempo”? Sim, trata-se aqui de “dar tempo”. É isso que o diálogo apresentado nos revela: tempo para pensar sobre o que foi feito e como foi feito, tempo para começar de novo. Antevemos, nesta atmosfera de formação, tempo para que o mestre converse e não se submeta “à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas” (SKLIAR, 2014, p. 202) – lógica que tem anulado nossa capacidade de conversar. Só há conversa, porque há tempo. E assim, no tempo da conversa, vemos emergir uma atmosfera de formação. Carlos Skliar (2014, p. 202) nos fala da educação como o espaço em que podemos “dar tempo”; dito de outro modo, trata-se da criação de uma atmosfera – no presente, no instante –, para que algo possa acontecer e escapar da ordem cronológica dos fatos. A atmosfera de formação é intervalo, respiro, um sopro – como o vento fresco e suave que acalenta um final de tarde, no verão. Nesse sentido, uma atmosfera de formação não está orientada para o saber, “mas diz respeito à questão de como agir e se relacionar com o presente” (MASSCHELEIN, 2014, p.13). Trata-se de sentir o tempo, como sentimos e esperamos a brisa de verão.

Considerações finais

Pensar o “Clube das 5” como atmosfera de formação significa – a partir das discussões sobre ética e formação empreendidas por Michel Foucault (1984, 1988, 2004) –, compreendê-lo como um espaço para outras formas de transformação do sujeito, independente de uma austeridade como “princípio de estilização da conduta para aqueles que querem dar à sua existência a forma mais bela e realizada possível” (FOUCAULT, 1984, p.218). Falo de um espaço que não transmite uma prescrição, mas, sim, incita à aprendizagem, sem a supressão do desejo de aprender. Ou seja, falo de uma atmosfera que envolve o sujeito, provoca outras formas de pensar e possibilita

14 O “Clube das 5” possui um grupo no aplicativo de celular WhatsApp, para troca de informações e interações diversas.



uma criação intelectual, livre de um saber legitimado – livre do didatismo e de tudo aquilo que se tem tomado por verdade.

Por fim, é preciso assinalar que não pensamos ser falha (ou negativa) a relação de transmissão de saber, entre aquele que sabe e aquele que ignora. Mas importa aqui sublinhar um outro modo de “transmissão”. Percebemos, sem dúvidas, que André se inscreve “na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas” (FOUCAULT, 2004a, p. 285). Porém, os “efeitos de dominação” – que por ventura se desvelam – escapam a esta atmosfera de formação, em que se dão o aprendizado e a produção audiovisual, no “Clube das 5”. Isto posto, podemos depreender que o “Clube das 5” seja o dispositivo desta atmosfera de formação que propõe uma formação pelo prazer de pensar e operar junto, cujo fim não é habilitar o sujeito para o uso da linguagem cinematográfica, mas torná-la conhecida, para que possa ser desobedecida.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CALDAS, Luciana Tubello. *Onde se mora não é onde se trabalha*. Estudo etnográfico de itinerários urbanos, formas de sociabilidade e trabalho de moradores de Alvorada/RS que trabalham em Porto Alegre/RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais). IFCH/UFRGS, 2012.
- _____. “Clube das 5”: Transformação e Criação de Si em Práticas Cinematográficas no Espaço Escolar. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2016.
- FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.) *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.
- FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.
- SIMMEL, Georg. *Simmel: Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- TRUFFAUT, François. *Os filmes de minha vida*. São Paulo: Nova Fronteira, 1979.



CARTOGRAFANDO \ FERNAND DELIGNY

Sônia Regina da Luz Matos¹

Grupo de trabalho: Diferença e inclusão

Introdução

A investigação tem como tema as contribuições pedagógicas do pensamento do educador francês Fernand Deligny (1913-1996). Ele viveu e escreveu por mais de cinquenta anos sobre a prática pedagógica junto as crianças denominadas autistas que estavam à parte da sociedade. Na área da educação, o trabalho deste pedagogo é pouco conhecido e traduzido no Brasil. Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: identificar alguns os conceitos e a prática pedagógica na obra deste professor. A metodológica da pesquisa é de inspiração cartográfica. Assim, os resultados parciais da pesquisa proporcionam o acesso a obra do autor, que são seus ensaios, poemas, artigos, fotos, mapas, desenhos, diários, cartas, vídeos, livros, revistas e cinema.

Deligny cartografa a produção das crianças autistas a partir dos gestos cotidianos e retira deles uma experiência limite que ele a denomina de existência autística. Sendo assim, a produção deste autor permite que avancemos em estudos que priorizam mostrar as singularidades desta produção pedagógica.

Levando em consideração estas informações e os investimentos acadêmicos, apresentamos o projeto de pesquisa intitulado: *Semiótica em rizoma e a pedagogia de Fernand Deligny* (MATOS, 2016). Ele constitui uma das derivações do projeto de pós-doutoramento. Delimitamos três argumentos que estabelecem caráter de relevância científica para a proposta desta pesquisa. O primeiro argumento se dirige diretamente a prática educacional e a curricular que são traçadas dentro do trabalho pedagógico das cartografias elaboradas pelo pedagogo Deligny. Esse trabalho pedagógico prioriza criar circunstâncias, espaços e encontros que afirmem o singular do outro (aluno/a, criança, autista, professor/a, etc.). O contorno desse trabalho pedagógico resiste as propostas curriculares que reduzem os indivíduos a condição de amabilidade e as categorias universais alienantes, de fáceis respostas em direção ao verdadeiro e ao senso comum.

Cabe destacar, neste segundo argumento, que o conceito de cartografia é empregado por outros pesquisadores e linhas de pesquisas. Mas queremos demarcar que o conceito de cartografia de Deligny (2013), ainda não foi efetivamente investigado como prática educacional e curricular no território da educação, no Brasil. Para chegarmos a fazer essa afirmação, informalmente, sistematizamos a procura de estudos sobre cartografia. Partimos para uma procura nos grandes bancos de dados de tese e dissertações da agência de fomento à pesquisa: CAPES. Utilizamos a palavra cartografia no espaço de procura em educação. Logo, num primeiro rastreamento, localizamos 77 trabalhos que porta este conceito, seja ele, como metodologia de pesquisa e ou como conceito desenvolvido no corpo da pesquisa. Em nenhum desses trabalhos encontramos uma pesquisa sobre o tema das cartografias do pedagogo Deligny (2013).

Imediatamente passamos para os periódicos brasileiros, com os critérios estabelecidos no programa da agência CAPES, consideramos os produtos indexados como A1 e A2, em educação. Constatamos que o conceito de cartografia, era tratado a partir de alguns autores e linhas de pesquisas das teses anteriormente localizadas e outros ainda não citados anteriormente. O importante dessa procura é que nos dirigimos aos textos localizados e todos eles tratavam do conceito de cartografia de outros autores e novamente nenhum deles sobre o trabalho pedagógico de cartografia de Deligny (2013).

1 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, CAPES/Estágio Pós-doutoral, sonia_matos@bol.com.br.



Reiteramos a relevância deste projeto de pesquisa em vistas ao que encontramos e não encontramos nos bancos de dados das teses, dissertações e nos periódicos mais qualificados pelas agências de fomentos. Mas, também, relacionamos que a ausência de estudos sobre o tema da cartografia da obra do Deligny (2007; 2013) se faz pouco ou nada presente, pois sua obra se encontra quase que totalmente em Língua Francesa².

O terceiro argumento sobre a relevância da presença deste tema e autor na presente pesquisa, passa pela vasta produção intelectual dele, mas no Brasil, em 2015, somente um dos livros³ foi traduzido. Na França, após dez anos de sua morte se retomam as investigações e os estudos sobre sua obra. A partir de 2007, a editora francesa *L'Arachnéen*, publica um volume com algumas obras de Fernand Deligny e reedita outras. Seu trabalho, dito de maneira mais justa, o trabalho do grupo "aracniano" é registrado pela experiência de ensaísta, de poeta, de escritor e de cineasta. Sua obra é composta de vinte (20) livros entre 1944 a 2005, setenta e dois (72) textos e artigos entre 1933 a 2007 e ainda, no final dos anos 60, dirigiu um filme sobre o tema do cotidiano "aracniano", com o título *Moindre geste*, que foi selecionado para a Semana da Crítica do Festival de Cannes, em 2004, sete anos após sua morte (DELIGNY, 2007).

Porém, suas ideias pedagógicas começam a serem resgatadas em pesquisas, não somente no campo da educação, mas nas artes visuais e no cinema, abrindo-se assim um mercado editorial de larga circulação. Especificamente seu trabalho pedagógico entra em circulação na formação de professores porque as políticas governamentais, se voltam fortemente para o tema da inclusão, da diferença e da educação especial. E, este pedagogo, desde 1947, é reconhecido como uma das referências pedagógicas inéditas de trabalho com crianças consideradas como inadaptadas⁴ socialmente e com limitação intelectual.

1. Trâmites teóricos conceituais

Neste espaço teórico e conceitual balizaremos uma rápida biografia do pedagogo Deligny, pelo fato de sua pedagogia ser pouco ou nada conhecida no Brasil. A seguir apresentamos o funcionamento do trabalho pedagógico em rede denominado como "aracniano" e a partir deste, destacamos o procedimento cartográfico e alguns dos seus possíveis elementos.

1.1. Breve biografia do pedagogo Fernand Deligny

Diante destas palavras introdutórias, inicialmente descrevemos algumas linhas biográficas do educador francês Fernand Deligny (1913-1996). Mesmo sabendo que Deligny (2007) preferia ser chamado de poeta e de etólogo (aracniano), priorizamos afirmar que ele era um pedagogo que produziu uma obra inclassificável, pois seu pensamento cruza os campos da filosofia, da educação, da arte e da literatura. Sua obra é composta por: desenhos, fotos, filmes, vídeos, poemas, diários, artigos, livros, cartas, fragmentos de textos, entrevistas, conferências, mapas e cartografias.

Ele nunca trabalhou na universidade, seu trabalho de professor persiste por cinquenta anos de investigações e experiências na área da pedagogia. Delimitamos em duas fases o seu trabalho, a primeira trata do seu trabalho junto a instituições de práticas educativas em governo e a segunda, quando se estabelece na região de Cévennes e constitui o grupo de trabalho denominado "aracniano", onde vai desenvolver o procedimento pedagógico cartográfico com a experiência autista.

2 Localizamos doze (12) textos e quatro (4) livros traduzidos em Língua Italiana. Um (1) livro traduzido em Língua Alemã e outro em Espanhol.

3 DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

4 Optamos por preservar os vocabulários utilizado pelas políticas públicas e pelas instituições da época.



a. Primeira fase

Entre 1938 a 1965, a primeira fase do trabalho de Deligny envolve o processo educativo junto as crianças e jovens que eram classificadas como inadaptados, dementes e ou considerados “à parte da sociedade” (DELIGNY, 2015). Encontramos registros inéditos sobre sua experiência como educador no *hôpital psychiatrique à Armentières*, onde desenvolveu esse trabalho pedagógico, em meio a segunda guerra mundial. Nestes tempos viveu em Armentières e diz que “era professor primário encarregado de instruir crianças retardadas⁵” (DELIGNY, 2015, p. 198). O pedagogo diz que a obrigação profissional, nestes tempos, era de sobreviver a ação dos homens em meio à guerra e também, diante de instruções instituídas por culturas institucionais. E, mesmo diante da guerra e das instituições a experiência do obrigatório se apresentava sem referente para essas crianças.

A partir desta experiência profissional ele transgredir as regras pedagógicas institucionais que obrigavam a participação em um sistema educativo punitivo que se voltava ao tratamento das crianças como dementes, retardadas e inadaptadas socialmente. Seu trabalho transgredia porque a prática educacional era inspirada em *cordée*⁶, ou seja, ideia de uma corda ou linha que liga e organiza o funcionamento em forma de cooperação e dependência social não hierárquica, mas distributiva. Essa experiência foi denominada por ele como a experiência *La Grande Cordée* (DELIGNY, 2007).

Este sistema de organização em *cordée*, se engajava em outra política pedagógica e mesmo dentro da instituição e do funcionamento institucional curricular que discrimina, marginaliza e punitivo. Sua pedagogia constituiu espaços de relações coletivas e não hierarquizantes. Como por exemplo a participação dos guardas e os cuidadores nas atividades cotidianas em ateliers de arte, de escrita e de leitura, de atividades domésticas e de alimentação, de atividades esportivas e de jogos. Ele retirava o foco curricular patológico social ou biológico e imprimia a ação sócio-político de coparticipação e responsabilização institucional coletiva pelo processo pedagógico das crianças e jovens.

Depois de muitas experimentações e embate político pedagógico junto as instituições educativas, Deligny critica e tensiona sua relação contra as políticas de governo, elas insistem em investir em discursos educativos de caráter adaptativo, com bases nas teorias biologistas, psicologizadoras e patológicas, da época.

b. Segunda fase

A partir de 1967, inspirado nas experimentações anteriores e principalmente na organização do *cordée*, o pedagogo já havia produzido uma considerável produção intelectual sobre seu trabalho pedagógico e decide se instalar com o grupo de crianças autistas, na região de Cévennes, no sul da França, constituindo um segundo movimento do seu trabalho e obra, que ele denominou “aracniano” (DELIGNY, 2015).

Neste segundo movimento do seu trabalho ele investe fortemente em experimentações e investigações a partir do aporte conceitual da etologia, da etnologia e da antropologia. A proposição educativa e o trabalho pedagógico denominado “aracniano” advém destas áreas de estudos.

Especificamente, a palavra “aracniano” carrega um tipo de organização do trabalho pedagógico em Cévennes. O movimento “aracniano” organiza-o inspirado nos estudos geométricos das teias das aranhas (TILQUIN, 1942). Funcionamento geométrico que derivou na elaboração de um procedimento cartográfico para acompanhar e investigar o cotidiano da “experiência

5 Lembrando que este é o conceito é usado pela literatura científica e especialidade nos anos de 1940. Deligny a usa para demarcar uma indignada crítica se opondo a este tipo de classificação institucional e curricular.

6 *Cordée* é a ideia de um grupo de alpinistas reunidos por uma corda.



autística” (DELIGNY, 2015). Esse procedimento como parte do trabalho pedagógico deste grupo, na atualidade é considerado e reconhecido como um trabalho pedagógico inédito (MIGUEL, 2016).

Neste sentido cabe destacar que ele assumiu uma ação pedagógica institucional junto as políticas de governamentais e fora destas. Nos dois momentos de sua prática profissional, ele acaba por afrontar as instituições educativas que se centralizam em currículos que investem na adaptação das crianças numa sociedade competitiva, utilitarista e capitalista, que priorizam naturalizar o ensino das competências civilizatórias, sem questionar os valores de humanidade e de sociabilidade designados por elas mesmas.

A ação “aracniana” se distanciava cada vez mais das representações psicopatológicas e autoritárias. E, se aproximava da elaboração inventiva de outra política pedagógica produzida pela construção coletiva (rede) e pouco hierárquica, posição pedagógica um pouco anárquica para época e porque não dizer, para atualidade.

Entretanto, levaremos em consideração mais o segundo momento da produção de Deligny, pois os objetivos e a problematização deste projeto de pesquisa estão direcionados para a cartografia como procedimento pedagógico, que se constituiu no funcionamento desta fase do trabalho dele.

Considerando esta decisão de pesquisa, estaremos descrevendo brevemente o funcionamento “aracniano” como parte da organização do trabalho pedagógico e a cartografia como procedimento didático.

1.2. Trabalho pedagógico “aracniano”

O trabalho pedagógico denominado de “aracniano” se constitui no coletivo e envolve as crianças e os jovens autistas, as suas famílias e os educadores. Todos vivem no mesmo espaço rural, na região francesa, em Cévennes. Este terreno é dividido em pequenos acampamentos⁷, assim, cada um dos acampamentos tece uma participação singular fazendo funcionar a teia “aracniana”.

A teia se transforma em uma rede que apreende pedagogicamente o agir autista. O objetivo do movimento “aracniano” é⁸, como diz Deligny sobre seu trabalho: “O meu trabalho pedagógico: dar à palavra *aracniano* – ao meu ver estonteante – um sentido digno de sua harmonia e de sua amplitude”. (DELIGNY, 2015, p. 22), ou seja, o trabalho pedagógico “aracniano” prioriza dar à palavra as singularidades da experiência autista (DELIGNY, 2015).

A radicalidade deste trabalho pedagógica, como um “aracniano”, passa pelo investimento de uma prática educativa que não se fecha no tema do autismo, mas ela passa pela possibilidade de extraímos uma pedagogia que tem o compromisso político com a singularização do outro e com o outro; o outro no processo educativo não pode ser reduzido as teorias psicológicas, nem a dominação dos universais da linguagem sobre o campo da cognição. Sendo que, a ação deste compromisso com o outro é composta pela ação didática que se expressa numa singularização da leitura das cartografias que ele faz junto do cotidiano dos autistas.

Assim, podemos definir este pensamento como uma prática única que nos ensina a extrair uma pedagogia que se faz junto (singularização e apreensão desta como experiência de múltiplos modos de existir) com o agir do outro (autista, aluno, etc.) e não sobre (imposição do *logos* para interpretar e classificar) o agir do outro.

7 Acampamentos em lugares como: Graniers (considerado réseau d’origine – rede de origem), Le Palais e Serret (torna-se o “laboratoire” da rede – laboratório no sentido de espaço dos mapas que geram as cartografias da rede). Esses acampamentos ficam alguns quilômetros uns dos outros, há troca, tanto de informações e investigação pedagógica, quanto para sustentabilidade, como alimentos e mantimentos (DELIGNY, 2007).

8 Uso o verbo no presente significa que a teia “aracniana” ainda funciona no mesmo local e com a presença de alguns participantes que trabalharam com o professor Deligny, como Gisèle Durand e Jacques Lin. Deligny se instalou no acampamento de Graniers, em 1969 e resta neste local até sua morte.



A força conceitual e a atuação “aracniana” é retirado e elaborada a partir dos estudos da etologia que estuda as espécies de animais, como as aranhas. Os principais autores que possibilitam esta aproximação entre etologia e educação foram os franceses, André Tilquin (1896-1968) na pesquisa sobre *La toile géométrique des aragnées* (1942), o etnólogo e o arqueólogo André Leroi-Gourhan (1911-1986) e o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Com eles o pedagogo Deligny e o grupo “aracniano” estudaram e elaboram uma organização de trabalho pedagógico, como a cartografia, que potencializa a singularidades da potência da experiência autista que aponta uma vivacidade desconhecida por nós, educadores (DELIGNY, 2015).

a. O procedimento cartográfico e seus elementos

O trabalho pedagógico “aracniano” acontece a partir da sustentabilidade participativa em pequena rede ou teia que vive em presença próxima de crianças autistas. E, para dar à palavra aos movimentos deste trabalho, eles, inicialmente, determinam acompanhar os movimentos de todos os moradores dos acampamentos.

Logo, percebem que existia um funcionamento espacial e se interessam em acompanhar o movimento e atividades dos moradores. Dado isto, necessitam registrar esses movimentos, assim, investiram em registro topográfico que era feito em folhas brancas preenchidas conforme os movimentos espaciais do deslocamento cotidiano de todos os moradores dos acampamentos.

Avançaram em seus estudos topográficos, inventaram símbolos, glossários que exprimissem o que se passava nestes espaços. Os símbolos formavam traços específicos e demarcavam as linhas de “áreas de estar” (DELIGNY, 2015, p. 159), que eram as linhas que apontavam para o modo de funcionamento das crianças e dos jovens autistas.

Deligny (2015) afirma a relevância do registro do espaço, e para isto cria mapas como parte deste registro denominando o de registro topográficos. Os estudos do topológicos estavam presentes nas topografias que se tornaram mapas da montagem de um procedimento cartográfico.

Por meio da sistemática topográfica foi possível a elaboração de mapas dos traços de um agir autista (DELIGNY, 2015) desconhecido pelas clássicas instituições educativas. Com este procedimento produziu-se inúmeros mapas que também contém traços da experiência pedagógica que se efetiva, junto ao movimento “aracniano”.

A cartografia pode ser considerada como procedimentos didáticos deste trabalho pedagógico, sendo assim, ela constitui um conjunto de mapas que são compostos pelas linhas e outros símbolos que capturam o movimento das “crianças cujos trajetos são traçados [...]” (DELIGNY, 2015, p. 157) e dos moradores dos acampamentos. Os mapas, também exprimem a experiência das “linhas de errância de crianças ‘autistas’” (DELIGNY, 2015, p. 41) e os traços de linhas do trajeto dos adultos, no mapa, são identificados como “os traços costumeiros⁹” (DELIGNY, 2013).

As análises dos mapas descrevem o andar, mas os gestos, os afetos, a linguagem, o estilo de existência (RABAT, 1997).

“O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação” (DELEUZE et GUATTARI, 1995, p. 22).

Eles são efeitos de uma montagem cartográfica e que podemos associar como parte de uma organização do trabalho pedagógico “aracniano”. Para acessarmos a leitura cartográfica dos

9 Tradução livre: «Les traces d’usage».



mapas necessitamos acessar o plano semiótico “aracniano”, tais como: linhas, anel, traço, ângulo, entrelinhas, desvio, deriva, presença próxima, gesto por nada, etc.

Dito isto, compreendemos que precisamos reconhecer o funcionamento das cartografias deste autor como parte de uma pesquisa que desafia a prática educativa como política de resistência à reprodução do ato pedagógico acomodado nas políticas da sociedade de controle, de competitividade e da aceleração do consumismo.

Referências

Deleuze, Gilles.; Guattari, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). São Paulo: Editora 34, 1995.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Cartes et lignes d'errer. Trace du réseau de Fernand Deligny. 1969-1979**. Conception Editoriale Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions de l'Arachnéen, 2013.

DELIGNY, Fernand. **Fernand Deligny œvres**. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions L'Arachnéen, 2007.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Projeto **Semiótica em rizoma e a pedagogia de Fernand Deligny: uma contribuição da diferença na inovação das práticas escolares**. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria 36/2013. Estágio Pós-doutoral. Chamada II 2015.

MIGUEL, Marlon Cardoso Pinto. **La marge et hors-champ. L'humain dans la pensée de Fernand Deligny**. Tese de Doutorado em Cotutela. Université Saint-Denis Paris 8, Arts Plastiques et de Philosophie. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. 2016. F. 617

RABAT, Janine. Hommage à Fernand Deligny. **Revue Vers l'Education Nouvelle**. n°479, 1997. Disponível em: <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2758>. Acesso em: 30 dez. 2013.

TILQUIN, André. **La toile géométrique des araignées**. Paris: Presses Universitaires de France, 1942.



CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS EM MEIO À CIDADE: MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO DE UM ARQUITETO E URBANISTA ERRANTE

Gustavo de Oliveira Nunes¹
Carla Gonçalves Rodrigues²

Grupo de Trabalho: Corpo e experimentação

Cenas de um caminhar

Figura 1 - Um território



Desenho: Gustavo Nunes.

Caminhávamos. O perímetro urbano ficava para trás. A vegetação crescia ao redor dos trilhos, demonstrando sua força de expansão. Passado um tempo, percebemos, por detrás da mata, uma movimentação. O que se passou? Descemos, então, o pequeno declive que separava os trilhos de sua borda. Havia outros indivíduos por lá. Uma menina nos contou que, junto ao pai e o companheiro, ocupavam uma área de terra. Ali seria sua casa. Percebemos três lotes divididos por cordas. Num deles achava-se uma barraca improvisada de lona preta. Noutro, uma casa feita de retalhos de madeira, placas metálicas, venezianas e telhas. O terceiro ainda estava sendo preparado. De repente, ela disse que chamaria o prefeito, seu pai, que gostaria de conversar conosco.

Andamos até ele, encontrando no percurso uma escultura do Buda sobre um tronco de árvore no centro do terreno, com algumas moedas depositadas sob sua postura meditativa, posicionado de frente para os trilhos, como que cuidando do lugar. Quando topamos com o prefeito, fomos recebidos com entusiasmo. Ele limpava o terceiro terreno com um facão, livrando-se do mato e da erva daninha. Disse-nos que estava surpreso, pois havia pessoas olhando para ele. Geralmente ninguém o olhava. As pessoas tinham desenvolvido o mau olhado, ou seja, tinham perdido a

1 Universidade Federal de Pelotas, Mestrando em Educação, gustavohnunes@msn.com

2 Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, cgrm@ufpel.edu.br



capacidade de olhar para as coisas. Além disso, o ressentimento crescia no mundo, porque as pessoas não estavam conforme.

[Silêncio]

Perguntávamos o que era estar conforme. Ele continuou, dizendo que os seres humanos queriam sempre mais e mais, por isso, não estavam conforme. Não respeitavam o tempo das coisas, porém isso não era um problema exclusivo dos humanos, mas dos terráqueos. Contou-nos que ocupava a área porque as pessoas de sua antiga cidade haviam-no expulsado. A filha, que morava em Pelotas, pagava caro pelo aluguel, o que era insustentável para eles. Enfim, decidiram pela mudança e encontraram aquele local. Sentia, apesar de tudo, que durante a sua vida pedaços da alma sempre haviam ficado pelo caminho, desprendendo-se pelo chão. Entretanto, era assim mesmo que as coisas aconteciam, sangue sempre fora derramado para que tudo se equilibrasse. Era a partir das guerras e batalhas que a história fora contada. Batalharia, agora, por um pedaço de chão neste mundo.

[Outro breve silêncio]

Olha para o grupo de pessoas com quem compartilhava um espaço e tempo singulares. Diz que conhecia cada rosto que via ali naquele momento. Éramos jovens, ele constata. Descobriríamos, com o tempo, que não há um segredo para a felicidade. Ele, por exemplo, capinando as terras que ocuparia, por alguns momentos dava fartas gargalhadas. Isso era coisa do psiquismo. Quando se está bem, todo resto estará também. E, se nós ainda quiséssemos saber como era a sociedade, estávamos olhando para ela. Faz um gesto, de forma teatral, apontando para si mesmo e diz: Eis aqui a sociedade! Nesse momento, ressurge a filha desse prefeito. Afirma que dali ninguém os tiraria. Pergunta-nos quem éramos, num tom de preocupação. Dissemos que poderia ficar calma, éramos estudantes aprendendo a ver o mundo e a caminhar por ele. Não iríamos denunciar ninguém, nem nada disso. Ela ficou tranquila. Subimos o declive topográfico que nos levava aos trilhos e fomos embora.

[Novo silêncio toma o grupo]

Uma caminhante, então, expõe os riscos que eles corriam, afinal terras em bordas de trilhos pertenciam à Associação Ferroviária. Seria impossível, inclusive, o Usucapião, trâmite jurídico que permite que ocupantes ganhem a posse de um território, após determinado tempo utilizando o solo. Voltávamos a pensar como arquitetos e urbanistas, mesmo que tal território tenha sido abalado com a força do encontro, no percurso da caminhada, com a menina, seus barracos e o prefeito de três lotes só.

Uma abertura textual: tentativa de introduzir uma ideia

O acontecimento que dá início a esse texto foi presenciado durante uma caminhada ocorrida na disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar. Tal caminhada compõe o corpo empírico do trabalho de Dissertação de Mestrado em Educação, que trata dos processos de singularização de um arquiteto e urbanista errante, problematizando a estrutura hegemônica de produção da subjetividade profissional, presa às normas técnicas e às demandas do mercado capitalista. Para isso, utiliza-se o método da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014), possibilitando a produção de subjetividade a partir dos encontros que o corpo faz, no vazamento da referida molaridade.

Seguindo as pistas acerca dos modos de experimentar a cidade, lançadas por Careri (2013), percorre-se, com um grupo multidisciplinar de alunos, as bordas do mapa da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. As caminhadas atravessam lugares que estão além do desenho urbano cartesiano, ou seja, fora do território delimitado pelo encontro no ponto zero de um eixo horizontal com outro vertical, em zonas limítrofes ou limiaries. Limiaries porque, para o autor, seriam nesses lugares que surgiriam novas maneiras de habitar e viver, diferentes daquelas controladas por um aparelho de Estado, que traça planos urbanos e age por decretos, produzindo



assujeitamentos que o conservam. Tal afirmação, de que o espaço produz subjetividade, está em consonância com aquilo que Guattari aponta,

Os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciadoras. Elas produzem uma subjetividade parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação. Um bairro pobre ou uma favela fornecem-nos um outro discurso e manipulam em nós outros impulsos cognitivos e afetivos (GUATTARI, 2012, p. 140)

Ora, mas o que tais zonas limítrofes têm a ensinar para um arquiteto e urbanista em formação? Que signos são aí emitidos, durante a errância, que movimentam o pensamento para pensar diferente? Tais zonas, vistas como caóticas, são geralmente as que planejadores tentam conter, organizar, embelezar, tornando-as aceitáveis para fazer parte do tecido urbano dominante. Além disso, utilizam do espaço enquanto uma oportunidade para movimentar o capital e produzir lucro.

Outras vezes, opta-se por escondê-las ou pacificá-las, acabando com os dissensos e diferenças que nelas acontecem (JACQUES, 2014). Dessa maneira, percebe-se a necessidade de um tipo de arquiteto e urbanista que se constrói com e na cidade, não apenas a partir de aulas e textos acadêmicos, mas apto a acolher a diferença sem julgá-la, abrindo o corpo aos signos emitidos pelo outro. Tal abertura possibilita o contato com o mundo, criando um corpo sensível às forças que perpassam aquele que caminha, neste caso, pela cidade.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo aproximar as teorias e práticas acerca do caminhar dos processos de subjetivação disparados por uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014). Utilizada enquanto um método de pesquisa, opera num regime processual, atentando-se aos processos de constituição e desfazimento dos territórios existenciais (ROLNIK, 2014).

Uma cartografia dos encontros

Tratando-se da produção de subjetividade em meio à cidade através do caminhar como uma prática estética (CARERI, 2013), recortando da realidade molar a figura do arquiteto e urbanista, retorna-se as questões: O que tal ação tem a ensinar para um profissional em formação? Que signos emergem a partir da prática da errância pela cidade não cartesiana e como isso produz subjetivação?

Para responder tais perguntas, primeiro necessita-se desenvolver o conceito de errância. Entendida como uma prática, nela olha-se a cidade enquanto um terreno de experiências, explorando-a através da caminhada. Diferentemente de um caminhar migratório, que têm por objetivo o deslocamento de um ponto ao outro, o errante está atento a todo o percurso, justamente porque não há um início e um fim. Permanece-se sempre num meio, em que o corpo abre-se para os encontros que podem ocorrer no trajeto.

Para Jacques (2014), são experiências de apreensão e investigação do espaço urbano pelo corpo, contadas a partir de narrativas errantes. Diferentemente das grandes narrativas, geralmente históricas, esse outro modo de contar acerca da experiência prioriza o ínfimo, as sensações que passam no corpo em contato com o outro. Para que essa troca seja possível, as caminhadas erráticas não são planejadas objetivamente, como os percursos de deslocamento, que levam o corpo de um lugar ao outro, porém partem de uma intencionalidade e uma vontade de experimentação. Assim, a experiência errática pode ser definida como uma “busca de uma condição de estranhamento, em busca da alteridade radical. O errante vai de encontro à alteridade na cidade, ao Outro, aos vários outros, à diferença” (JACQUES, 2014, p. 31).

Os estudos acerca do caminhar como prática estética, sendo a errância um desses modos, emergem a partir das ideias apresentados por Careri (2013). Voltado para o campo da arte e seus movimentos de ruptura, o caminhar é traduzido por ele como uma ferramenta de intervenção



na paisagem contemporânea. Experimentado pelos dadaístas, no início do século XX, tinha a intenção de deslocar a obra de arte das galerias tradicionais e inseri-la no meio urbano, em busca dos lugares banais da cidade. Tais locais fugiam à crescente espetacularização do espaço público pelo capitalismo efervescente. Voltavam-se contra a arte, num movimento chamado de Antiarte, destituindo-a do campo da representação e aproximando-a da experimentação (CARERI, 2013).

Tais experimentos ficaram conhecidos como *ready-made* urbano, herdando o nome que o artista francês Marcel Duchamp, inicialmente um futurista que se aproximou do dadaísmo, dera a alguns elementos de sua obra. Os artistas surrealistas, muitas vezes liderados por André Breton, transformaram as pequenas visitas do grupo anterior em longas viagens, escolhendo ao acaso uma cidade no mapa e perseguindo-a. Influenciados pela nascente psicanálise, queriam explorar os limites entre a vida consciente e a vida de sonho, podendo expressar o real funcionamento do pensamento (CARERI, 2013). Nessas viagens, havia a saída da cidade e a entrada em zonas vazias, rurais, plantações, bosques e campos. Acerca disso, Breton escreve:

Todos estávamos de acordo, então, em considerar que há uma grande aventura a ser realizada. Abandonem tudo [...] Partam para as ruas: era o motivo das minhas exortações naquele período... Mas por quais ruas partir? Pelas ruas materiais era pouco provável; pelas ruas espirituais, nós pouco as víamos. Restava o fato de nos ter vindo a ideia de combinarmos esses dois tipos de ruas (BRETON apud CARERI, 2013, p. 79)

Nota-se, nas palavras de Breton, uma tentativa do exercício cartográfico à maneira que Deleuze e Guattari (1995) ensinam. A partir das explorações dos meios (a rua material) busca-se acessar as intensidades, as forças, os afectos, que são sempre inconscientes e por isso invisíveis (a rua espiritual). Estar atento ao que se passa no corpo enquanto se caminha pode ser uma tentativa de mapear devires, ou seja, entender as modificações que se passam no sensível e, conseqüentemente, no pensamento, produzindo sentido às sensações afim de sustentar outros territórios existenciais.

A cartografia é este incessante acompanhamento de processos vividos, constituídos num plano extensivo e visível e num plano intensivo e invisível (DELEUZE, 1997). O primeiro diz dos territórios consolidados e o segundo das relações de força que podem desfazer tais territórios e construir outros. Aproximando o caminhar da arte e da filosofia, ambas produtoras de outras formas de ver e sentir, pensa-se os percursos de um arquiteto e urbanista por trajetos desconhecidos e pouco percorridos como uma resistência ao discurso hegemônico do urbanismo. A partir de encontros com outros modos de existência, que vazam a organização da cidade que o Estado e o capital instituem, é possível a invenção de modos singulares de existir enquanto arquiteto e urbanista.

O encontro com o prefeito de três lotes só, apresentado no início do trabalho, atesta por maneiras de habitar que fogem ao padrão instituído, e nem por isso deixam de sustentar um território existencial. Além disso, abre-se o corpo, também o pensamento, para uma infinidade de signos que proliferam no contato com o diferente. Este, muitas vezes, foge à linguagem hegemônica, em que mau olhado expressa, por exemplo, a incapacidade do homem atual de olhar para as coisas. Tais signos convocam o pensamento à uma criação de outros sentidos para dar corpo e língua à experiência, ou seja, poder pensá-la e narrá-la.

Trata-se então de um aprender a partir das diferenças nos linguajares que proliferam na cidade, mais especificamente em zonas que rompem o desenho da cidade planejada. Para Deleuze “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (2010, p. 4). Nessa direção, só se torna um arquiteto e urbanista errante quem se torna sensível aos signos daqueles que “erram” no meio urbano, inventando formas de habitar, ocupar e viver que fogem à estrutura dominante.

De forma imanente, ou seja, presa ao presente, percebe-se no “eis aqui a sociedade”, expresso pelo prefeito, como tem se dado a produção dos territórios existenciais daqueles que



não cabem no tecido estratificado e hierarquizado da cidade. Porém, fazem parte do meio social, coexistindo com as representações molares, mesmo que sejam inapreensíveis a determinados tipos de sensibilidade. Talvez, por isso, o personagem citado anteriormente tenha ficado surpreso que pessoas olhavam para ele.

Ao mesmo tempo, esses modos de vida invisíveis e marginais atestam certa liberdade, pois não estão regulamentados num plano urbano que os legitime. É no encontro com esse outro, muitas vezes ignorado pelo plano técnico do arquiteto e urbanista, que processos de subjetivação são desencadeados no próprio profissional, modificando seu pensamento acerca da cidade. A noção de subjetividade trabalhada aqui é definida por Guattari (2012) como:

O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posições de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 2012, p. 19)

Desse modo, pergunta-se: Como o caminhar produz a possibilidade para que novas instâncias individuais e/ou coletivas possam emergir como território existencial, sendo tal prática não um fim, mas um meio, parte de um mesmo processo? Parece que ir ao encontro da diferença no desenho não cartesiano da cidade, lá onde Careri (2013) afirma que outros modos de viver e sentir são possíveis, pode ser uma resposta. São nas margens da cidade consolidada que as transformações adquirem velocidade. Essas zonas foram chamadas pelos surrealistas de inconsciente da cidade, pois o meio urbano provocaria pulsões nos afetos do pedestre (CARERI, 2013).

Aponta-se nas práticas cartográficas em meio à cidade uma potência formativa em três dimensões: ética, estética e política (ROLNIK, 1993). Ética à medida que envolve modos de constituição enquanto arquiteto e urbanista a partir das práticas, dos encontros e da abertura do corpo, de forma intencional, aos signos do percurso. Estética ao passo que tais signos desestabilizam velhas maneiras de viver e pensar, abrindo um campo de possibilidades para outras formas de expressão para aquilo que perpassa o corpo, dando forma a novos territórios existenciais. Política, então, enquanto resistência ao discurso hegemônico acerca dos modos tecnicistas de ser profissional hoje, preso a um ensino de Estado com fins capitalísticos. Assim, força-se à coexistência de uma micropolítica dos afetos nos modos de se fazer e pensar a cidade, bem como nas maneiras de ser um arquiteto e urbanista no presente.

Notas de um aprendizado errante

A experiência que inicia este trabalho tem sido um desses momentos de encontro com aquilo que foge à disciplina do espaço. Dá-se a partir do caminhar de forma errática e cria um lugar onde o contato com o outro é possível. A errância tem viabilizado a criação de uma visão aproximada do mundo, ao contrário de uma visão distanciada, usual ao arquiteto e urbanista. Nas palavras do prefeito de três lotes só, o contrário de um mau olhar, que é mau porque desaprendeu a olhar. É sim um outro olhar, que envolve o corpo em sua abertura aos signos que o perpassam.

Tais encontros agem como máquinas que acionam o pensamento para a criação de novos sentidos que acolham esse contato com a diferença do meio urbano. Esculpem, assim, outro corpo e uma outra consciência, ou antes uma consciência do corpo no mundo (GIL, 2014). Para o autor, tal estado de consciência acontece quando há a abertura do corpo ao outro, às forças movimentadas no encontro, que impregnam o inconsciente que, por sua vez, faz-se sentir no corpo. Assim, além de uma abordagem racional da cidade, presa aos dados quantitativos, à morfologia do traçado, aos planos urbanos, tem-se uma abordagem sensível, em que “ocorre a impregnação da consciência pelo corpo, [...] o próprio corpo se torna consciência, capaz de captar os mais ínfimos, invisíveis e inconscientes movimentos dos outros corpos” (GIL, 2004, p. 3).



Desse modo, o corpo capta as forças, as pequenas percepções, as linhas de fuga que apontam que um território está em vias de diferir. O prefeito de três lotes só e sua família encontram, na ocupação dita irregular, na borda dos trilhos, outra possibilidade de habitar. Aqui, não se faz uma apologia a tudo o que é marginal e precário, mas também não se criam julgamentos acerca daquilo que é certo ou errado. Tais noções estão presas às oposições binárias de pensamento, que o impedem de pensar e acessar as forças que possibilitam que determinado acontecimento seja possível.

Entende-se, aos poucos, a necessidade da afirmação desse outro urbano, que vem sendo tratado neste texto. Isso porque habitar um espaço vai além de uma ocupação molar, apenas geográfica, mas também sensível. O indivíduo estabelece uma relação de forças com o lugar, que é produzido por ele e que também o produz. Trazendo o aprendizado, novamente, do prefeito, afirma-se: é coisa de psiquismo, e por isso merece ser tratado com cuidado e rigor ético, estético e político.

Experimenta-se um nomadismo de corpo e pensamento, aberto às intensidades, produzindo outras formas de ser e estar arquiteto e urbanista neste tempo, atento às cartografias da vida que reverberam na cidade. Pode-se afirmar que a cidade, sua organização, seu desenho, ou seja, sua segmentaridade, é produtora de territórios existenciais. Os limites espaciais, os espaços abertos, as diferenças sociais de um lugar, criam subjetividades assujeitadas aos modos de produção capitalística. Porém, há ainda outras formas de viver que inventam estratégias de sobrevivência e combate, mas que são invisíveis aos modos de produção da subjetividade capitalística.

Assim, estar aberto às diferenças da cidade e, de forma errática, ir ao encontro do outro, captar seus signos e produzir sentido a eles permite a afirmação de uma ética, uma estética e uma política para a vida. Pensam-se, e experimentam-se, outros modos de ser arquiteto e urbanista hoje, em proximidade com o outro e com o mundo. O caminhar de forma errática, enquanto uma experimentação em grupo, viabilizado pela disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar, tem possibilitado que diferentes sujeitos constituam vínculos e relações de alteridade entre si, com a cidade e aqueles que a habitam, seja de forma sedentária ou nômade.

Tais momentos de caminhada são potência para a construção de um outro espaço de formação, que abraça o pensamento e a sensibilidade. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2012) cria-se, então, um espaço liso, um deserto pronto para ser povoado por novas experimentações, que incluem outras formas de habitar e de construir territórios. Inventa-se um outro aprender, que se dá com e no corpo.

Mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como nômade, ou troglodita. Às vezes, bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para criar um espaço liso. Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 228)



Figura 2 - Errantes



Desenho: Gustavo Nunes

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: G.Gilli, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. v.5. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIL, José. *Abrir o corpo*. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JACQUES, Paola B. *Elogio aos Errantes*. Salvador: EDUFBA, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2014.

_____. *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. In: *Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP*. v.1, n.2, p. 241-251. São Paulo: PUC/SP, 1993.



CORPO E OFICINA: POTÊNCIAS NA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS HETEROTÓPICOS

*Mirele Corrêa¹
Jonatan Marlon Moretti²*

Grupo de Trabalho: Corpo e Experimentação

Contextualizações do estudo

Este trabalho deriva de uma pesquisa de mestrado em educação que problematizou as potencialidades do corpo em espaço de escolarização. Para tanto, utilizou como método de pesquisa a cartografia³ e como ferramentas de produção de dados⁴ a oficina cinematográfica e os registros em diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de Blumenau-SC, no primeiro semestre do ano de 2016. Teve a participação de nove alunos do 3º ano do Ensino Médio Inovador e obteve quatorze encontros. Destes, dez encontros foram direcionados para a realização das oficinas que nos serviram de disparadoras para pensar a temática do trabalho que aqui se apresenta.

Antes de iniciarmos as discussões, faz-se necessário entender a que corpo nos referimos quando o pensamos enquanto uma potência produtiva e criativa. Tendo como base os estudos de Espinosa, Deleuze e Guattari, o corpo é uma matéria onde se exprime a linguagem dos afectos. Para estes autores, não há uma dicotomia entre alma e corpo. Antes, a alma é a ideia do corpo, ideia no sentido de representação de uma realidade. Eu só tenho a ideia do que é um vaso, porque esta se apoia num objeto. Desta forma, eu só tenho a ideia do que é uma alma, porque esta se apoia num corpo. Sendo então, a alma a ideia do corpo, “não há mais ideia quando não há mais corpo” (LINS, 2002, p. 72). A alma tem, portanto, as ideias correspondentes às suas afecções (LINS, 2002). Como a dor não se apoia em nenhum objeto concreto que pudesse lhe representar, eu só tenho a ideia da dor quando o corpo sofre. “A cada afecção do corpo corresponde, pois, uma ideia da Alma” (LINS, 2002, p. 72).

Na obra Espinosa: filosofia prática, Deleuze (2002) afirma que o autor foi o primeiro a valorizar o corpo, que aparece como poder de ser afetado. A ideia de afecção remete à modificação produzida no corpo. As relações vão constituindo os corpos e nesse movimento de afecções, o corpo vai se compondo em suas singularidades. Quando acontecem bons encontros entre os corpos, as potências de ser, agir e pensar aumentam, ou podem diminuir, no caso de maus encontros.

Tomamos a oficina como uma possibilidade de proporcionar bons encontros capazes de aumentar as potências criativas do corpo, pois como afirma Corrêa (2000), a oficina pode ser uma possibilidade de ação educativa, não para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia

1 Universidade Regional de Blumenau - FURB, Mestrado em Educação, e-mail: mirele_correa@yahoo.com.br.

2 Universidade Regional de Blumenau - FURB, Licenciatura em História, e-mail: morettiblumenau@gmail.com.

3 A cartografia é um procedimento de pesquisa, proveniente de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que consiste no desafio de acompanhar o processo de investigação. Segundo, Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10) a cartografia propõe uma reversão metodológica, “que consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”. A cartografia é o processo que terá como resultado o mapa. O mapa é diferente de um decalque que reproduz/representa a realidade, ele se ancora na experimentação e vai construindo o real. Cf. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, 2009.

4 Utilizamos esta nomenclatura, pois “entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação – e de estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2014, 18).



didática adaptável à escola, mas para abrir um campo autônomo onde a capacidade expressiva pode criar outras vivências, experiências.

Diante disso, o objetivo deste estudo se pauta em problematizar as potencialidades do corpo a partir de processos inventivos, no caso, a oficina cinematográfica. A oficina é uma possibilidade de pensar o processo e não apenas o produto construído ao final. Ela tem a potencialidade de dar passagem as intensidades que buscam expressão conforme os encontros-afecções a que são submetidos.

Na seção *Experimentações do corpo* iremos trazer um relato de como as oficinas foram realizadas e o que elas potencializaram, quais expressões elas deram passagem. E na seção *Experimentações do pensamento* discutiremos a possibilidade de pensar a oficina como um espaço heterotópico dentro de espaços institucionais, tal qual, a escola.

Experimentações do corpo

A pesquisa de mestrado que fora realizada utilizou basicamente duas ferramentas de produção de dados: as observações registradas em diário de campo e as oficinas de cinema. Num primeiro momento, as observações foram realizadas com o intuito de conhecer melhor a turma e permitir uma aproximação nas vivências escolares. Essas observações foram registradas em diário de campo juntamente com uso de gravações, filmagens e fotografias. Essas anotações são imprescindíveis para a produção de dados, visto que a função da cartografia é a de transformar essas anotações em conhecimentos e modos de fazer (BARROS, KASTRUP, 2009). Presumia-se que essas observações dos estudantes nos dariam ferramentas para compreender o que pode um corpo na escola quando este é afetado pelas regras e normalizações imbricadas no currículo escolar cotidiano. Todavia, pensando nas multiplicidades de corpos que se entrecruzam todos os dias no espaço de quatro paredes que é a sala de aula e nas suas vozes, muitas vezes abafadas pela ocupação das inúmeras atividades que mantêm o corpo no fluxo dessa sociedade, num segundo momento, fora realizada as oficinas de cinematografia como ferramenta de produção de dados e acompanhamento de processos inventivos.

Para esta pesquisa a oficina foi tomada, “como ação educativa, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo autônomo de pesquisa em educação” (CORRÊA, 2000, p. 123), que tem como objetivo não só produzir dados, mas afetar os protagonistas⁵ da pesquisa de forma a expô-los a uma experiência de intensidade e também, de sociabilidade, pois conforme Duarte (2009, p. 16), “o mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade”. Além disso, a oficina pode possibilitar uma troca de conhecimento, de experiências, uma ação educativa, mas desescolarizante, que produz efeitos e esses efeitos potencializam o agir desse corpo.

A oficina também, segundo Guilherme Corrêa (2000), abre-se para um campo onde a capacidade expressiva e o poder criador doicineiro podem correr soltos. A oficina tem a potencialidade de ampliar a capacidade expressiva de modo a poder dizer com simplicidade, desta forma, articula-se perfeitamente ao cinema, visto que este é uma arte universal, pois, diferente da escrita, o cinema não pressupõe o domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais (DUARTE, 2009) e por isso, possibilita um dizer mais autêntico, visceral, universalizado. E dizer, talvez, aquilo a que não é oportunizado, a que não é dado espaço, não é dado vez.

Logo no primeiro contato com a turma em que fora explicado os procedimentos da pesquisa, todos os protagonistas se disponibilizaram a participar e prover o que fosse necessário à pesquisa. Ficaram, aparentemente, entusiasmados com o fato de produzir um filme, mesmo este não sendo o dado que seria analisado. O filme aqui é concebido somente como o resultado/produto de

5 Como a pesquisa se pautou em oficinas de cinema, optamos por chamar os sujeitos de pesquisa de “protagonistas”, pois a eles cabe aqui o papel principal de todo esse processo vivenciado.



um processo de criação/produção. O interesse era problematizar as potencialidades do corpo, acompanhando este processo de criação. Esta proposta de oficina não teve o objetivo de direcionar uma temática ou de abranger um conteúdo. Desejou-se que os protagonistas tivessem autonomia para, coletivamente, organizar seu enredo, seu repertório, seus personagens, atuar e, por meio dessa atuação, ter liberdade de simplesmente dizer e a partir desses dizeres o cartógrafo poder rabiscar seus primeiros traços. Pois, “cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 73).

As oficinas iniciaram no quarto dia de observação e tiveram um total de dez encontros. Para a elaboração das oficinas, fora utilizado como suporte o livro *Cinema & Educação* de Rosália Duarte (2009). Ele serviu tanto para aprofundar a temática da cinematografia, quanto para extrair ideias na montagem das oficinas, visto que a autora traz diversas experiências suas com o cinema na escola.

Assim, iniciamos com uma oficina experimental sobre cinema, mostrando por meio de slides e curtas metragens o histórico do cinema, algumas técnicas de filmagem: movimento e planos de câmera, iluminação, trilha e efeitos sonoros, perspectivas e angulações. Foi realizado um jogo, chamado de *Jogo do Cinéfilo*, de forma dinâmica e participativa, com o intuito de saber qual o conhecimento dos protagonistas sobre a temática. Neste jogo, eles tinham que adivinhar o filme, o diretor, o ano e os atores em cena mediante as imagens que eram exibidas. Filmes como: *Psicose* (Alfred Hitchcock, 1961), *O Exorcista* (William Friedkin, 1973), *O Silêncio dos Inocentes* (Jonathan Demme, 1991), *Jurassic Park: O Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993), *Tropa de Elite* (José Padilha, 2007), *Django Livre* (Quentin Tarantino, 2013), *O Auto da Compadecida* (Guel Arraes, 2000), *A Pele que Habito* (Pedro Almodóvar, 2011), entre outros, fizeram parte desta composição.

Também como forma de entender que um filme se faz com outros elementos de significação, tornando-o marcante e singular – foi proposto outra atividade, na qual eles ouviam a trilha sonora do filme e tinham que dizer de qual se tratava. Aqui sobressaíram os clássicos de Tubarão (Steven Spielberg, 1975), *E.T: O Extraterrestre* (Steven Spielberg, 1982), *A Pantera Cor-de-Rosa* (Blake Edwards, 1964), *Missão Impossível* (Brian de Palma, 1996), *Star Wars* (George Lucas, 1977), *James Bond* (Ian Fleming, 1953), entre outros.

Nos demais encontros, os protagonistas se debruçaram na escrita do roteiro, na definição dos personagens, no figurino e na atuação de cada um na produção. Em um dos encontros, quando o roteiro já estava finalizado e as falas ensaiadas, propusemos realizar a filmagem nos espaços da nossa universidade. Esta possui um laboratório de tecnologias digitais LIFE⁶, que fora construído no ano de 2013, financiado com recursos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem por objetivo compartilhar espaços interdisciplinares de ensino aprendizagem com base em recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, para a formação de professores. Em sua concepção, ele deve ser um espaço de articulação entre universidade e escolas. Assim, esta articulação permitiria que os protagonistas da pesquisa pudessem utilizar os recursos desse laboratório, – tais quais: câmera filmadora, tripé de filmagem, máquinas digitais 3D, drone etc. – a fim de qualificar a gravação. Mais importante do que isso, era sair do espaço da escola e sofrer as afecções de outro espaço. Experimentar as potências do corpo em um novo território, que não deixa de ser escolarizante – visto que é uma universidade –, mas deixa de ser “familiar”, permitindo que outras afecções se intensifiquem, tomem passagem. “Se você acorda em um lugar diferente e em uma hora diferente, pode acordar sendo uma pessoa diferente?” provoca-me David Fincher, em seu célebre filme *Clube da Luta* (1999), a pensar o que pode um corpo em outro espaço.

6 LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores. Disponível em: < <http://lifefurb.blogspot.com.br/p/o-que-e-o-life.html> > Acesso em: 13 de junho de 2016.



No final da realização das oficinas e já com os dados produzidos em mãos, a cartografia por meio das falas mapeadas permitiu desenhar: corpos-performáticos⁷, corpos-polícias, corpos-tolerantes, corpos-conformados, corpos-obedientes, corpos-participativos, corpos-exigentes, corpos-individualistas, corpos-inteligentes, corpos-militantes, corpos-resistentes, corpos-coletivos, corpos-divíduos, corpos-superiores, corpos-silenciosos, corpos-inconformados, corpos-amigos, corpos-decalque, corpos-rizoma, corpos.

A oficina permitiu mapear corpos produzidos de acordo com essa sociedade, mas também, corpos inseridos em relações que produzem outras coisas, que não se reduzem a generalizações, estratificações, organizações. Não se reduzem a uma forma, a um organismo (DELEUZE; GUATTARI, 2012). O corpo se desorganiza, se desfaz, cria um Corpo-sem-Órgãos⁸, resiste, nunca é inerte a uma relação de poder. Ainda assim, a escola – dispositivo por excelência de captura – está sempre engendrando formas de inibir as resistências, de despotencializar o corpo, de anular suas potências criativas. A escola opera por meio das políticas produzindo efeitos sobre os corpos. Efeitos estes de controle e regulação, que tem por finalidade dissipar as singularidades dentro de uma cultura homogênea e de consumo que faz prosperar o sistema econômico neoliberal. O Estado, por meio da escola, produz corpos competidores dentro da lógica da cultura performática e de desempenho, acentuando o individualismo, esfacelando os coletivos e transformando todo mundo em números, códigos, cifras, senhas, “divíduos” (DELEUZE, 2013, p. 226).

Mas algo sempre escapa ao controle. As linhas de fuga existem, só que são intangíveis e velozes demais para que a oficina possa percebê-las. As oficinas potencializam a criação de saídas, mas cabe ao próprio indivíduo funcionar ele mesmo como linha de fuga, pois “[ele] a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 86).

Para esta experimentação, mais do que linhas de fuga, as oficinas deram passagem a linhas mais molares, flexíveis, que ao se emaranhar agenciavam⁹ coletivos mesmo na individualização. Os protagonistas, mesmo pertencendo a um grupo pequeno, se dividiam em dois grupos de afinidade. Mas, isso não impediu que eles conseguissem se organizar no sentido de realizar a tarefa de filmagem. Já dizia Deleuze & Guattari (2012, p. 88) “quais são seus pares, quais são seus duplos?”. Não é a individualização *ou* o coletivo, mas a individualização *e* o coletivo. Os agenciamentos maquínicos do desejo não produzem “Uno *ou* múltiplo”, mas um *no* outro, “ligados num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 46).

Esses coletivos experimentaram uma nova estética de amizade, que mesmo tímida se fez presente, na troca, no cuidado, na cumplicidade. Coletivos que experimentaram, tal qual o sujeito da experiência de Bondía (2002), práticas de liberdade quando o pensamento era desprovido da forma e a criatividade corria solta nas imitações, nas lembranças, nas experimentações

7 A performatividade aqui é entendida como uma cultura na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos corpos que empregam formas de julgamento, comparações e exposições, tomados respectivamente como meio de controle, de desgaste e de mudança. Cf. BALL, 2003.

8 O Corpo-sem-Órgãos faz passar e produz intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É contra o organismo e todos os modos de organização, pois esta “impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). O Corpo-sem-Órgão é um limite, que busca uma desarticulação do organismo para abrir-se a novas conexões, “agenciamentos, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25).

9 Por agenciamento entende-se conforme, Deleuze (1997, p. 76) “todo o conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo – selecionados, organizados, estratificados – de maneira a convergir (consciência) artificialmente e naturalmente: um agenciamento é uma verdadeira invenção”. Agenciamento é uma força produtora. São multiplicidades, conjuntos, coletividades, nas quais funcionam elementos heterogêneos: idade, gênero, tamanho, etnia, etc. que põe em jogo ou em funcionamento as populações, os desejos, as multiplicidades, devires, afetos, acontecimentos. Segundo Kohan (2007), todo agenciamento tem quatro componentes: estado de coisas (a paisagem, o contexto); estilos de enunciação (modos de organização de signos que o compõem); territórios (especificidades do lugar) e movimentos de des-territorialização e re-territorialização (saídas através de linhas de fuga e re-entradas em outros territórios).



tecnológicas, nas risadas que se deram durante o processo de escrita do roteiro e de filmagem. Afecções que vinham potencializadas pelos pares que tornavam a vivência mais leve, descontraída, descomprometida. Vivências de anarquia, de um “pensar sem pensamento, como uma criança, pessoa que se encontra no mundo da arte, da luta pelo objeto querido, como um guerreiro que não visa à destruição” (PASSETTI, 2003, p. 32).

Os corpos cartografados nas oficinas não são corpos despotencializados, são antes corpos que mantêm uma relação com os estratos, utilizando-se da prudência¹⁰ como ferramenta para conseguir viver *na* e *com* a escola, e para além dela, absorvendo tudo o que lhes servir, que lhes convir e descartando tudo aquilo que não lhes for útil, de forma a contribuir no traçado de uma nova ética e estética da existência de cada um. A prudência não está nas linhas de fuga, pois como assegura Deleuze (2013, p. 142) ela “é mortal, violenta demais e demasiado rápida, arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável”, mas se encontra na linha de segmentação molecular, ela é a dobra, flexível, maleável, opera no entre, entre a linha segmentar e a linha de fuga¹¹, está no centro mantendo o equilíbrio, transita no meio, “entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48, grifo do original). A prudência é a potência de devir.

Experimentações do pensamento

Por meio dessa experimentação que atravessou os corpos dos protagonistas e também do cartógrafo, queremos propor um deslocamento do pensamento na tentativa de conceber a oficina como uma possibilidade para a criação de espaços heterotópicos.

A oficina, talvez, seja a ferramenta que melhor se articula com a cartografia. Não sendo um método, mas uma forma, ela pode instigar e estimular a criatividade na produção de algo que é desinteressado e desvinculado das propostas escolarizantes, dando passagem às intensidades que buscam expressão. As oficinas também podem produzir outros afetos que se distanciam das afecções cotidianas da escola, proporcionando outros encontros, acontecimentos e experiências, assim, afetando os corpos de outras maneiras. O desafio está em sentir, captar essas potências para mapeá-las. Como diria Suely Rolnik (2014, p. 66), “entender algo, para o cartógrafo, se define por um tipo de sensibilidade. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão”.

As oficinas afetam os corpos agenciando múltiplos desejos e acontecimentos. Os corpos potencializam-se coletivamente criando outros espaços dentro da escola mesma, pois conforme afirmam Guattari e Rolnik (1986) “o território comporta dimensões existências ganhando sentido a partir de cada história pessoal, numa relação afetiva com o meio”. São as relações estabelecidas entre os corpos, os coletivos, que fazem do território aquilo que ele é. No decorrer das oficinas presenciamos os protagonistas inventando outros espaços-tempos onde podem entre eles discutir ideias, falar o que pensam, abordar questões que não são possíveis em outros espaços, podem criar, construir, pesquisar, aprender, podem não fazer nada ou fazer aquilo que não se costuma fazer: dormir, brincar, desenhar, ouvir música, dançar, fofocar, cantar, gargalhar, podem ser o que desejar. Todas estas possibilidades foram vistas e vividas durante a pesquisa nos espaços que eles construíram: no início das aulas, nas aulas de Ed. Física e Artes, nos intervalos, no recreio, no período de almoço e dentro das oficinas de cinema. Espaços onde eles podem pensar por si mesmos, decidir por si mesmos, viver por si mesmos, no exercício constante do cuidado de si

10 Deleuze e Guattari (2012) afirmam que desfazer o organismo nunca foi matar-se. Liberar-se dos estratos sem prudência é um risco. Para os autores o que precisa ser feito é: “instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjugações de fluxos, experimentar segmento por segmento. [É] seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga” (IDEM, 2012, p. 25-27). Ainda sobre prudência cf. Themudo (2002).

11 Sobre linhas de segmentaridade duras ou molar, linhas moleculares e linhas de fuga cf. DELEUZE; GUATTARI, 2012, Cap. 8 de Mil Platôs, vol. 3.



(GALLO, 2015). São nessas relações, com estes pares, que a turma pesquisada encontra potência para pensar e criar outras coisas dentro do espaço escolar. Criam heterotopias.

Enquanto que as utopias consolam, acomodam, fazem sonhar com lugares inexistentes, as heterotopias inquietam, explicitam a diferença e implicam um espaço outro real e possível (GALLO, 2015). A escola moderna é uma instituição real que nos últimos tempos vem carregando discursos de crise e falência que buscam sua reforma devido seu desencaixe na sociedade contemporânea. Esta reforma está sempre voltada para a destruição da escola que temos, substituindo por outra que queremos, utópica e distante. Gallo (2015, p. 87) desafia pensarmos numa escola heterotópica, onde “ela pode ser o espaço do fora no mesmo espaço de dentro. [...] a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida”. Uma escola onde o crivo não é a reprodução do saber, mas o aprender a viver. “[...] um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (GALLO, 2015, p. 445). Ou ainda nas palavras de Deleuze e Guattari (2012b, p. 14):

[...] (fazer do fora um território no espaço, consolidar esse território mediante a construção de um segundo território adjacente, desterritorializar o inimigo através da ruptura interna do seu território, desterritorializar-se a si mesmo renunciando, indo a outra parte...). Uma outra justiça, um outro movimento, um outro espaço-tempo.

Talvez seja por meio das oficinas que poderemos trazer esta escola outra, para dentro da escola mesma. Pensarmos em práticas descompromissadas com uma educação maior¹², pensarmos em práticas de anarquia e liberdade, livres de um pensamento estereotipado, decalcado, conduzido. As oficinas podem agenciar espaços onde se é possível ser outro, agir outro, pensar outro, num espaço mesmo, um contraespaço (FOUCAULT, 2013).

Referências

- BALL, S. J. *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy. V. 18, n. 2, 2003, p. 215-228.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.
- GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F. de; GALLO, Sílvia (orgs.). *Repensar a educação: 40 anos de Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- CORRÊA, G. C. Oficina: Novos territórios em educação. In.: LUENGO, J. M; MONTERO, E. G.; PEY, M. O.; CORRÊA, G. C. *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Editora Imaginário, 2000, p. 77-162.
- DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 3ª ed. 2013.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Espinosa – Filosofia prática*. Tradução Daniel Lins, Fabien Lins e Eduardo Diatahy B. de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002.

12 Sobre Educação Maior e Menor cf. GALLO, 2003.



- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 5*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1*. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2011.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. Postácio Daniel Defert. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KOHAN, W. O. *O que pode um professor*. Educação, p. 48-57, 2007.
- LINS, D. A metafísica da carne: que pode o corpo. In.: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (org.). *Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e do Desporto, 2002, p. 67-80.
- PASSETTI, E. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.
- THEMUDO, T. S. Que pode o corpo social? Deleuze e a comunidade. In: LINS, D.; GADELHA, S. (orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode um corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002, p. 281-290.



CRIAR E EXPLORAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO LIFE-PRODUCÊNCIA

Jessiel Odilon Junglos¹

Juliana de Favere²

Grupo de Trabalho: Pesquisa e formação de professores

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma formação docente realizada, no ano de 2016, com professores de uma universidade de Santa Catarina que teve como objetivo explorar, criar e desenvolver estratégias pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem a partir das tecnologias digitais (TDs). A formação segue os fluxos da produção das subjetividades contemporâneas, em um contexto em que as TDs trazem instabilidade e insegurança no funcionamento e dispositivos das instituições educacionais. Há uma disparidade entre os modos de ser desse tempo com as formas, regulações e estruturas educacionais (SIBILIA, 2012). Na contemporaneidade, portanto, o docente é, continuamente, levado a conhecer outros modos de aprender e explorar outras formas de ensinar. Um destes modos, é pela/com as TDs que, dependendo do seu uso, podem possibilitar modos inventivos de educação ou mesmo 'alargar' processos educativos escolares. A formação foi organizada em quatro encontros presenciais, além dos encontros/conversas em um grupo fechado de uma rede social. No primeiro encontro, os professores selecionaram imagens da web que representassem a diade *Tecnologias Digitais e Ensino Superior*, o que se tornou um disparador de discussão. No segundo, analisaram seus planos de ensino, no que se referia às TDs e a partir da análise e criaram outros modos de uso. Já o terceiro dia foi dedicado para a exploração de aplicativos e programas para selecionarem e planejarem uma intervenção docente em uma das turmas que lecionavam. O último encontro foi dedicado para exploração de aplicativos, como questionários online, criação e correção de gabaritos, criação de painéis compartilhados e publicação de materiais que poderiam ser utilizadas na prática docente. A formação se mostrou como um espaço-tempo de criação e discussão, onde foi possível uma ressignificação das práticas pedagógicas, que ao mesmo tempo entram em sintonia com as discursividades do tempo presente e possibilitam atenção, encontros, conversas e exploração das TDs de modos inventivos e que (talvez) não seriam possíveis sem elas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Docente. LIFE. PRODUCÊNCIA. Tecnologias Digitais.

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ENCONTROS E ARTICULAÇÕES

Este relato de experiência apresenta uma formação docente realizada, no ano de 2016, com professores de uma universidade de Santa Catarina. Sua proposta foi organizada por meio da parceria entre programas da universidade, o LIFE³ e o PRODUCÊNCIA⁴ e teve como objetivo explorar, criar e desenvolver estratégias pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem a partir das tecnologias digitais (TDs).

Para contribuir com o trabalho e desafios docentes se constituiu esta formação, organizada em quatro encontros presenciais. Paralelo aos encontros presenciais, outro grupo, com os mesmos

1 Universidade Regional de Blumenau - FURB. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação. E-mail: jessiel.odilon@gmail.com.

2 Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação. E-mail: julifavere@gmail.com.

3 O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) visa à aquisição e instalação de laboratórios com foco nas Tecnologias Digitais para a formação de educadores, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

4 O Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODUCÊNCIA) visa à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).



docentes participantes da formação, seguia alinhado ao trabalho presencial e o ampliava: a criação de um grupo fechado em uma rede social.

Cada encontro presencial foi planejado para potencializar o uso das TDs no trabalho docente. No primeiro encontro, os professores selecionaram imagens da web que representassem a diáde *Tecnologias Digitais* e *Ensino Superior*, o que se tornou um disparador de discussão. No segundo, analisaram seus planos de ensino, no que se referia às TDs e a partir da análise criaram outros modos de uso. Já o terceiro dia foi dedicado para a exploração de aplicativos e programas para selecionarem e planejarem uma intervenção docente em uma das turmas que lecionavam. O último encontro foi dedicado para exploração de aplicativos, como questionários online, criação e correção de gabaritos, criação de painéis compartilhados e publicação de materiais que poderiam ser utilizadas na prática docente.

A formação se mostrou como um espaço-tempo de criação e discussão, onde foi possível uma ressignificação das práticas pedagógicas, que ao mesmo tempo entram em sintonia com as discursividades do tempo presente e possibilitam atenção, encontros, conversas e exploração das TDs de modos inventivos e que (talvez) não seriam possíveis sem elas.

Os resultados desta formação docente apresentam as experiências de um grupo de professores interessados na temática, mas também a parceria entre os programas mencionados.

ENCONTROS E ARTICULAÇÕES: O CAMINHO PELA CRIAÇÃO E EXPLORAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Esta formação não nega, mas segue os fluxos da produção das subjetividades contemporâneas, em um contexto em que as TDs trazem instabilidade e insegurança no funcionamento e dispositivos das instituições educacionais. Entende-se que, na contemporaneidade, se requer subjetividades que se produzam nos movimentos e não os temam. Os movimentos indicam uma disparidade entre os modos de ser desse tempo com as formas, regulações e estruturas educacionais (SIBILIA, 2012).

Os dispositivos escolares permanecem, mas necessitam ser ampliados a partir de estratégias que dialoguem com características do tempo presente, como a criatividade, a originalidade e a capacidade de mudanças (SIBILIA, 2012).

Diante deste contexto, o docente é, continuamente, levado a conhecer outros modos de aprender e explorar, outras formas de ensinar. Um destes modos, é pela/com as TDs que, dependendo do seu uso, podem possibilitar modos inventivos de educação ou mesmo 'alargar' processos educativos escolares.

A formação foi planejada para contribuir com o movimento do tempo presente. Sua organização foi realizada em quatro encontros presenciais, que ocorreram no LIFE e encontros/conversas em um grupo fechado de uma rede social.

Um grupo de 14 professores participou da formação, 12 atuavam na instituição e duas eram estudantes de cursos de mestrado (Educação e Administração). Os cursos que os professores atuavam eram: Administração, Letras, Matemática, Turismo e Lazer, Artes, Ciências Contábeis, Moda, Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Engenharias. O que mostrou ser um grupo heterogêneo, de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes visões sobre as TDs.

O objetivo geral 'explorar, criar e desenvolver estratégias pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem a partir das tecnologias digitais (TDs)' foi desdobrado em objetivos específicos, como: (i) Refletir sobre os modos de usos das tecnologias digitais; (ii) Explorar recursos tecnológicos digitais para contribuir no planejamento pedagógico e no processo de ensino e aprendizagem; e (iii) Criar e desenvolver produtos e materiais pedagógicos digitais para potencializar a aprendizagem.



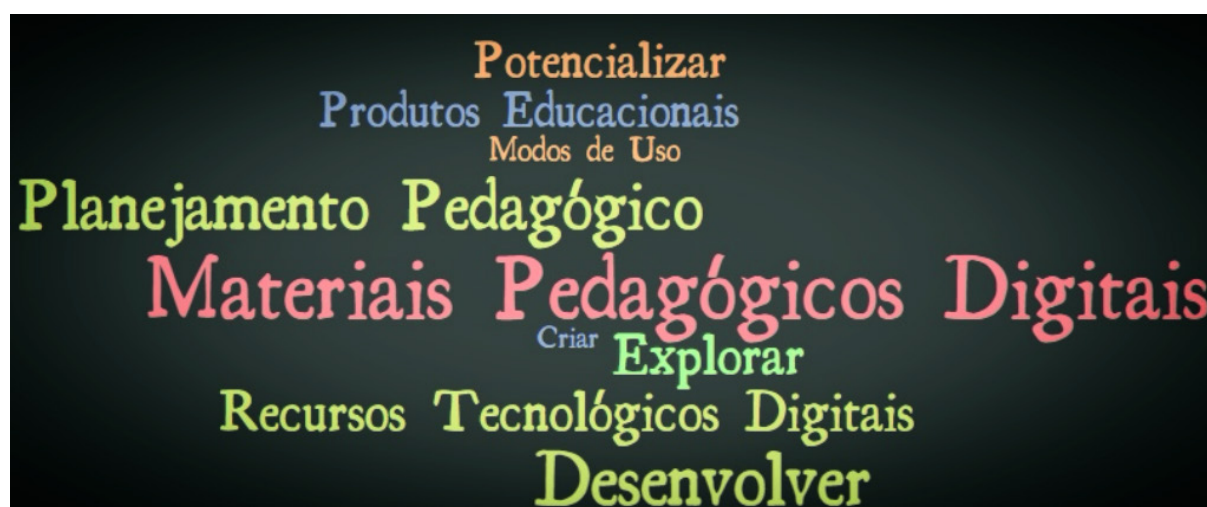
Cada encontro foi planejado para possibilitar que os objetivos específicos fossem alcançados e os modos de uso das TDs fossem ampliados e socializados. A possibilidade de constituir um grupo com interesses em comum foi uma tentativa de criar um espaço de encontros entre docentes, um ambiente de exploração, produção e atenção no momento presente.

A descrição de cada traz um pouco da organização, vivências e produtos construídos.

1º Encontro

Iniciamos com a apresentação dos objetivos da formação e do laboratório (seus equipamentos e projeto). Solicitamos aos professores-participantes para indicar palavras e imagens da web que representassem a diáde *Tecnologias Digitais e Ensino Superior*. Construiu-se assim, uma nuvem de palavras, conforme Imagem 1. A criação se tornou um disparador de discussão.

Imagem 1 – Nuvem de palavras com as palavras escolhidas pelos professores



Fonte: Os autores.

As palavras foram organizadas com um aplicativo online⁵ que posiciona as palavras aleatoriamente, porém em relação ao tamanho da fonte, dispõe as palavras com um tamanho maior ou menor dependendo do número de vezes em que a palavra foi mencionada. Esse conjunto de palavras possibilitou conhecer a relação que os professores fazem entre as TDs e sua utilização no ensino superior.

A partir da discussão, indicamos três categorias de modos de uso das TDs onde, em conjunto, foram organizadas as imagens e as palavras selecionadas pelos professores-participantes. A discussão teve como foco os critérios utilizados para tal classificação. As categorias que utilizamos foram: (i) Substituição e/ou ampliação de tecnologias (da tecnologia não digital para digital); (ii) Organização do trabalho docente; e (iii) Construção de conhecimento dos estudantes.

Com base na classificação realizada, discutimos sobre os diferentes modos de uso das TDs. A discussão possibilitou perceber e problematizar a diferença entre conceitos sobre TDs, ensino e critérios adotados por cada professor-participante. Discussões como essa possibilitam discutir diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto, nesse caso, a relação entre as Tecnologias Digitais e o Ensino Superior, o que indicou a inexistência de um modo certo, ou melhor, de uso, mas sim, a existência de diferentes modos de uso ao encontro do objetivo e intenções pedagógicas em cada proposta/projeto.

Após a discussão, a proposta foi a construção de um questionário online, com o foco no perfil docente. A proposta colaborativa desafiou os professores a criarem, em um mesmo formulário

5 WordItOut é um aplicativo para criação de nuvem de palavras <https://worditout.com/>.



eletrônico, categorias e perguntas que pudessem diagnosticar o perfil docente e sua prática docente. A construção do questionário objetivou que os professores-participantes conhecessem a ferramenta de criação e edição de questionários online e a projeção de atividades com suas turmas. A ferramenta utilizada foi o Google Forms e as perguntas foram formuladas e respondidas pelos professores-participantes.

Durante a construção os professores-participantes perceberam alguns desafios, como: o trabalho colaborativo simultâneo, a necessidade de construção de categorias e a organização prévia do trabalho. Após terminar o questionário, os mesmos professores-participantes responderam o questionário. Novos desafios e problemas surgiram. No coletivo, com projeção do questionário na lousa digital, fomos discutindo as dificuldades encontradas e como solucioná-las. Os desafios contribuíram aos professores-participantes para pensarem como, em uma aula, deverão pensar e organizar o trabalho junto aos estudantes. A Imagem 2 apresenta o cabeçalho e início do questionário online.

Imagem 2 – Página Inicial do questionário online.

Formação Docente LIFE

Este Formulário faz parte da Formação Docente com professores da FURB, para conhecer o perfil dos docentes e explorar a ferramenta 'Formulário Eletrônico' com possibilidade colaborativa.

FURB UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Prodocência Programa de Inovação em Docência

LIFE Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

Qual o nível de ensino que você trabalha?

Graduação

Pós-Graduação - Especialização

Educação Básica

Outro: _____

De 0 a 5, como você classifica a frequência do uso que você faz das tecnologias digitais na sua prática docente (sendo 0 Pouco e 5 Frequentemente)?

1 2 3 4 5 6

Fonte: Os autores.

2º Encontro

Iniciamos o encontro lembrando as discussões do encontro anterior. Em seguida, discutimos uma questão-problema, relacionado a uma situação de sala de aula, conforme Imagem 3. A questão-problema foi previamente disponibilizada no grupo fechado da rede social. O objetivo dessa proposta foi discutir as diversas maneiras que as TDs podem contribuir na resolução de problemas do cotidiano acadêmico. A partir das respostas dos professores, foi possível discutir a utilização das TDs em diferentes contextos e em diferentes áreas do conhecimento, bem como, fazer com que o professor crie estratégias para utilizar as TDs a favor do seu trabalho.



Imagem 3 – Questão problema e soluções apresentadas

Resolução de questão problema com situação do dia-a-dia da docência.

Um acadêmico escreveu um artigo para sua disciplina e o postou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme o combinado. Você fez comentários no texto e o reenviou para o estudante, porém ele está com dificuldade de entender suas observações e a entrega do artigo deve ser realizada antes da próxima aula. Elabore uma alternativa, utilizando as tecnologias digitais, para resolver a situação.



Fonte: Os autores.

Para tal resolução, os professores-participantes sugeriram o uso de Skype, Google Drive, WhatsApp e algumas redes sociais. Ao serem citadas as redes sociais abriu-se uma discussão que podem ser aprofundada em outras pesquisas. Os aspectos discutidos sobre as redes sociais foram: (i) a mistura da vida pessoal com a profissional, com o uso de rede social pessoal para fins de trabalho; (ii) a dissolução do espaço-tempo do trabalho e do espaço-tempo de lazer; (iii) isenção de privacidade. Essas questões possibilitaram discussões sem gerar uma verdade, mas situações e escolhas que cada vez mais professores precisam fazer.

3º Encontro

Previamente, disponibilizou-se uma lista⁶ com sugestões de aplicativos, sites educacionais, programas online, aplicativos. Na lista também indicamos qual a finalidade de cada sugestão e seu uso pedagógico. Nesse dia, de acordo com orientações, cada professor-participante escolheu um recurso e planejou uma atividade/aula de acordo com sua intenção pedagógica. Com essa proposta, possibilitou-se a exploração e experimentação de recursos digitais novos ou não muito explorados pelos professores-participantes, até o momento.

A escolha do recurso poderia ser de acordo com as categorias indicadas no primeiro encontro de Formação: para a organização do trabalho docente, na substituição de outras tecnologias não digitais, ou ainda para a construção de conhecimento dos estudantes. A cada atividade os professores-participantes deveriam identificar qual ou quais as categorias que seu trabalho se direcionava.

Nesse encontro, também, desenvolvemos um trabalho com os Planos de Ensino⁷ dos professores. A proposta foi organizada pelo/a: (i) Seleção prévia de um de seus planos de Ensino; (ii) Categorização da metodologia do plano; (iii) Criação e/ou ampliação de uma ou mais possibilidades com as TDs com o foco na construção do conhecimento; e (iv) Planejamento de uma aula/atividade com a utilização de uma ou mais das sugestões apresentadas.

A elaboração gerou trabalho cognitivo, discussão, socialização e análise em torno de (i) identificação do modo de uso que mais utilizado com as TDs nos seus planos; (ii) a exploração dos aplicativos/sites/programas indicados e socializados; (iii) a articulação de novas formas de uso das TDs na prática docente dos professores e; (iv) as especificidades de cada área, em que certos programas são mais utilizados por algumas áreas específicas. A socialização das análises oportunizou discussões sobre os objetivos com o uso de determinada ferramenta.

6 Lista disponível em: <https://drive.google.com/open?id=> .

7 O plano de ensino é um documento que deve conter a identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.



4º Encontro

O último encontro foi dedicado à exploração de aplicativos. Um dos modos de exploração foi por meio de um professor-participante, que se colocou à disposição para trabalhar no grupo com um aplicativo que já habitualmente faz uso em sua prática docente. Como sua manifestação foi anterior ao encontro, foi colocado ao grupo a sugestão e os participantes demonstraram interesse. Assim, o professor pode organizar sua aplicação. Foi um momento que demonstrou autonomia, na posição de um professor-estudante, mas também de iniciativa, como professor-pesquisador.

O aplicativo indicado foi um leitor de gabaritos, que corrige automaticamente, desde que as questões e suas respectivas respostas sejam salvas no aplicativo. Os professores resolveram uma prova de conhecimentos gerais elaborada pelo professor e aplicaram o leitor. Em seguida, puderam trabalhar com suas provas, elaborando gabaritos. O professor trouxe muitas sugestões para elaboração de questões de múltipla escolha e questões mais discursivas.

Outros recursos explorados e discutidos neste dia foram questionários online, criação de painéis online compartilhados e publicação de materiais digitais que podem ser utilizadas na prática docente.

ENCONTROS E ARTICULAÇÕES: O PERCURSO PELA PARCERIA E A CONSTRUÇÃO DE...

Diante da descrição do relato foi possível perceber as potencialidades das discussões e ações dos professores nos encontros. Durante os dois meses da Formação os professores-participantes estiveram 'conectados' e trabalharam em parceria, discutindo conceitos, recursos tecnológicos digitais, mas principalmente, a atenção e o foco durante os encontros o que gerou discussões proveitosas, a socialização de suas vivências e dos recursos explorados e as trocas realizadas.

Além da parceria entre os professores-participantes, outra foi fundamental: a parceria entre os programas Prodocência e LIFE. Além dessa, a parceria com o PIBID também gerou várias experiências de formação e produções.

Programas oriundos da CAPES que envolveu, nesta formação, professores em formação (cursando o Mestrado), professores experientes e professores que iniciaram a docência no ensino superior a pouco tempo, e em outras, estudantes das licenciaturas e professores da educação básica.

Os resultados dessas parcerias podem ser vistos em vários trabalhos dentre os quais destacamos: "Tecnologias Digitais e Formação Inicial Docente na Contemporaneidade: Articulações, Desafios, Possibilidades" (CERVI; FAVERE, 2014) "Currículo e Tecnologias Digitais: Articulações entre PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA na Formação de Professores" (JUNGLOS; FAVERE, 2015), "A Utilização das Tecnologias Digitais na Integração PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA" (FAVERE; AUGSBURGER; LOPES; JUNGLOS, 2014), "Formação Docente: Articulações entre PIBID, LIFE E PRODOCÊNCIA" (CERVI; JUNGLOS; PEREIRA, 2016) e "PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA: Tecnologias para além do controle" (AUGSBURGER, CORRÊA; PEREIRA; JUNGLOS, 2015).

Esta formação se mostrou como um espaço-tempo de criação e discussão, onde foi possível uma resignificação das práticas pedagógicas, que ao mesmo tempo entram em sintonia com as discursividades do tempo presente e possibilitam atenção, encontros, conversas e exploração das TDs de modos inventivos e que (talvez) não seriam possíveis sem elas.

Os resultados desta formação docente apresentam as experiências de um grupo de professores interessados na temática, mas também a parceria entre os programas mencionados.

REFERÊNCIAS

AUGSBURGER, Luiz Guilherme. CORRÊA, Mirele; PEREIRA, Lilian Alves; JUNGLOS, Jessiel Odilon. PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA: Tecnologias para além do controle. In: I COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE



EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis/SC. **Resumos**. Florianópolis: Universidade do estado de Santa Catarina, 2015. p. 69-70. Disponível em: <http://www.calameo.com/read/003039691a7abfcfbf341>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CERVI, Gicele Maria; FAVERE, Juliana de. Tecnologias Digitais e Formação Inicial Docente na Contemporaneidade: Articulações, Desafios, Possibilidades. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2014, Florianópolis/SC. **Anais**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1917-0.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.

CERVI, Gicele Maria; JUNGLOS, Jessiel Odilon; PEREIRA, Lilian Alves. Formação Docente: Articulações entre PIBID, LIFE E PRODOCÊNCIA. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2016, Cuiabá/MT. **Resumos**. Cuiabá: CRV, 2016. p.374-375.

FAVERE, Juliana de; AUGSBURGER, Luiz Guilherme; LOPES, Maurício Capobianco; JUNGLOS, Jessiel Odilon. A Utilização das Tecnologias Digitais na Integração PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA. In: V ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS E IV SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 2014, Natal/RN. **Anais**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

JUNGLOS, Jessiel Odilon; FAVERE, Juliana de. Currículo e Tecnologias Digitais: Articulações entre PIBID, LIFE e PRODOCÊNCIA na Formação de Professores. In: 6º SEMINÁRIO BRASILEIRO e 5º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Canoas/RS. **Anais**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430086683_ARQUIVO_ArtigoSBECEJessielJF26.04\(versaofinal\).pdf](http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430086683_ARQUIVO_ArtigoSBECEJessielJF26.04(versaofinal).pdf). Acesso em: 29 mar. 2017.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? São Paulo: **Matrizes**, n. 2, jan./jun. 2012. p. 195-211.



CURRÍCULO DA CIDADE COM A ARTE: CARTOGRAFIA DOS DEVIRES-NÔMADES DE UM@ ARTISTA QUEER

Gláucia C. Carneiro¹

Marlucy A. Paraíso²

Grupo de Trabalho: Currículo, Criação e Arte

É preciso uma forte ritualização das rupturas e dos limiares.
(FOUCAULT, 1967 (2015), p. 37)

Em que condições o mundo objetivo permite uma produção subjetiva da novidade, isto é, da criação? (DELEUZE, 1988, p.136)

O corpo é um uniforme! O corpo é milícia armada!
O corpo é Ação Violenta!
O corpo é Reivindicação de Poder!
O corpo está em Guerra!
O corpo é um Fim e não um Meio!
O corpo Significa! Comunica! Grita! Contesta! Subverte!
(CALVINO, 1997. p. 223)

O presente trabalho apresenta algumas análises da Performance: “Requiem para uma Noiva”³, realizada por Ed Marte, em junho de 2016, na “Virada Cultural de Belo Horizonte”. Essas análises fazem parte da pesquisa: “Currículo da Cidade com a Arte: cartografia dos devires-nôma-des de um@ Artista Queer”. O fio condutor deste trabalho é o corpo. Um corpo híbrido, nômade, performático e artístico, que serve como passagem de forças no Currículo da Cidade pesquisado. Um corpo que, entre outras coisas, mobiliza saberes e poderes; inventa currículos, criações e heterotopias na/da cidade em seu agenciamento com a arte. O argumento aqui desenvolvido é o de que os signos disparados pelas Performances Queers realizadas pel@ artista cartografad@, podem desenvolver uma sensibilidade urbana, pautada em uma ética da diferença e da alegria no Currículo das Cidades.

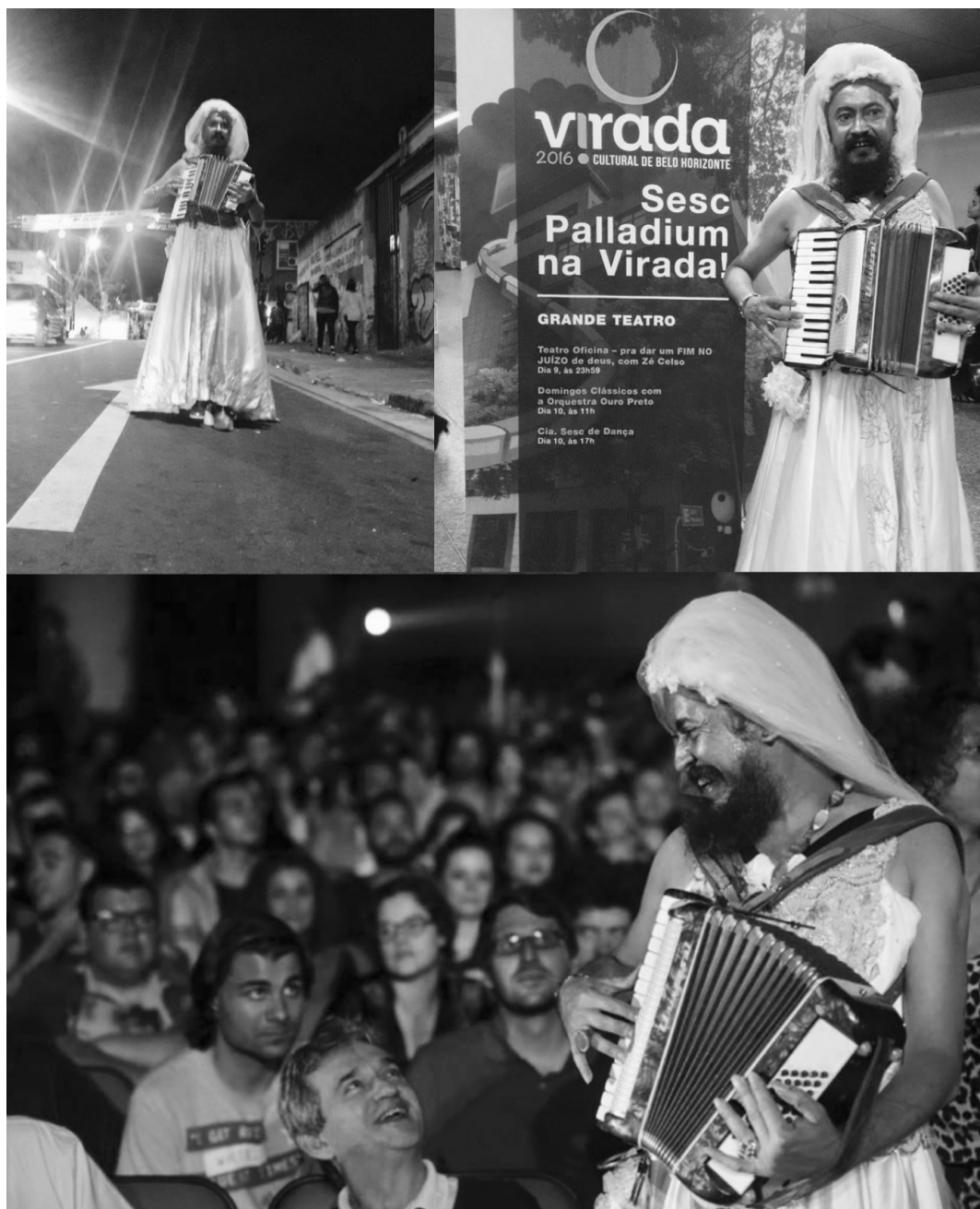
1 Doutoranda da FAE-UFMG, Linha de Currículos, Cultura e Diferença, Bolsista CNPq, glaucia.carneiro.bh@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e PhD em Educação pela Universidade de Valencia, Espanha. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG).

3 Disponível no link: https://www.facebook.com/edmartebh/photos/ms.c.eJw9zdsRRDEIAtCOdtRAIP4bW~;O6nwdwjLKMQUaUM~;GLbc0SyqVj0bo35Wd0nxO~_DQ9EpMr47Md1De~;9BHE98vj1Y659arw9t~_vu6bUMv~;9yqO9ZnNvq792Dls88xnVquYN1VbhVJ6P47Md4TrJk4B~;xpTqJ.bps.a.280307305656532.1073741829.263867023967227/280729502280979



Figura 1 - Performance: “Réquiem para uma Noiva” de Ed Marte, Virada Cultural de Belo Horizonte, 9 de julho de 2016



Fonte: facebook do artista. <https://www.facebook.com/events/131798707248019/>.

Currículos, criações e heterotopias provocadas pela arte na cidade

A pesquisa “Currículo da Cidade com a Arte: cartografia dos devires-nômades de um@ Artista Queer” explora um “campo de possíveis”⁴ nos estudos contemporâneos sobre o Currículo. Parte-se do pressuposto de que a arte desenvolve a aprendizagem de determinados signos artísticos que contribuem para a construção de uma cidade que possibilita a aprendizagem do sensível. Tal

4 A expressão “campo de possíveis” refere-se à questão “Como abrir um campo de possíveis?” levantada por Zourabichvili (2000) no capítulo: “Deleuze e o possível”. Há aqui uma diferença de estatuto entre o possível que se realiza e o possível que se cria. In: ALLIEZ (2000).



pesquisa propõe-se a mapear e analisar o currículo produzido com a arte na cidade, visando seus agenciamentos, suas linhas de força, sua dinâmica, bem como, as diferenças que produz. Procura-se, assim, analisar os signos urbanos e artísticos, disparados pelas performances de um@ artista urban@ chamad@ “Ed Marte” e o efeito desses signos como conteúdos pedagógicos da cidade que, funcionariam, como um currículo: o Currículo da Cidade (BONAFÉ, 2010).

Ed Marte se autodenomina de *artista livre*. Uma pessoa popular e muito viva nas ruas e eventos da capital mineira, que performa na fronteira entre o feminino e o masculino. Com longos cabelos, barba e seus looks irreverentes, Ed Marte não se fantasia de mulher e nem mesmo é um@ personagem. Esse é um dos primeiros espantos que a sua presença-esfinge parece suscitar. Outras formas se fazem visíveis em sua existência. É artista. Vive em Belo Horizonte. O maiô, as lantejoulas e as estampas de brechô são o vestuário certo de muitos de seus passeios na cidade. Além do maiô, o seu dia a dia, também, abre espaço para a bermuda, o tênis e a camiseta e isso não muda quem el@ vai sendo por aí: educador@ social, candidat@ a vereador@, professor@ de yoga ou simplesmente alguém que se cria, conectando-se com a rua e o estar na rua, seja em manifestações, festas ou, apenas, caminhando. Viver o mundo, lado a lado com quem vai aparecendo, deixando-se afetar pelo desconhecido, é o que vemos em sua trajetória de artista híbrid@.

Ed Marte se considera do *gênero livre*, sem definição: “*Pra mim é tranquilo, eu posso usar roupas do universo masculino, do universo feminino, ter essa liberdade de usar pra me sentir bem, por gostar da roupa, por achar bonito e, também, pra criar. Eu vejo como um processo de criação*”⁵. El@ brinca com as determinações de masculino e de feminino e escapa delas, construindo para si um corpo desterritorializado, descodificado, des-hierarquizado, mais liberado das amarras sociais. Em relação ao modo como Ed Marte pensa o seu próprio corpo, est@ considera que: “*deixo tudo naturalmente, deixo os pêlos crescerem naturalmente, já tem mais de um ano que não faço a barba, o cabelo também tem muitos anos que eu não corto, não depilo nenhum lugar, deixo crescer naturalmente, acho que é uma coisa natural da expressão do corpo. Já teve época que eu tirava a barba, até já teve caso de depilar as pernas. Na época eu buscava fazer uma montagem mais fiel... tipo querer parecer uma mulher mesmo*”.

A palavra ‘Performance’⁶ com letra maiúscula é usada aqui para referir-se a uma intervenção artística híbrida, que se encontra no limite entre as artes plásticas e as artes cênicas, no intuito de dessacralizar a arte ou mexer com o público, tirando-o de sua cômoda posição de observador/a. A Performance como arte, pretende ordenar de novos modos, a relação espacial-temporal da obra com o público (COHEN, 2002, p. 82). Caracteriza-se por ser uma expressão anárquica, que visa escapar dos limites disciplinantes. Desse modo, a Performance acaba penetrando caminhos e situações antes não valorizadas como arte. “Acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte” (COHEN, 2002, p. 37). O objetivo da Performance como linguagem artística é “resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de espaços ‘mortos’, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição ‘viva’, modificadora” (COHEN, 2002, p. 37). Nesse sentido a “Performance” também pode ser compreendida como uma espécie de “heterotopia” da arte, já que, na acepção de Foucault (1967/[2015]), a “heterotopia” seria “uma desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 35)⁷. A

5 As falas de Ed Marte, que constam neste trabalho, foram extraídas de um texto publicado pel@ artista em sua página da internet, com data de 13 de novembro de 2014. <https://www.facebook.com/ed.marte.77/posts/1484359201829509?pnref=story>

6 Na perspectiva de Butler (1999) existe uma diferença referente ao uso dos termos ‘performance’ e ‘performatividade’, sendo que a palavra performance está relacionada a um modo importante e eficaz de apresentar-se intencionalmente, sob a perspectiva do gênero. Já performatividade seria a maneira como se é percebido como adequado/a ou não, de acordo com uma norma social (BUTLER apud SALIH, 2012).

7 Heterotopia é um conceito elaborado por Foucault no que diz respeito a “outros espaços” que, ao criar “novas visibilidades” solapariam a linguagem e operariam uma resistência à nomeação, à identificação e ao ordenamento das “palavras e das coisas”, em um exercício de “deslocamento” e de “desvio”. In: “O corpo Heterotópico, as heterotopias” (FOUCAULT, 2013).



Performance desloca a arte de seus espaços costumeiros, provocando novas visibilidades para o corpo e as linguagens artísticas.

No caso das Performances realizadas por Ed Marte, encontramos uma combinação entre dois sentidos que, geralmente, encontram-se imbricados no que denominamos de “performance”. Há, então, uma composição entre a noção de performance como sinônimo de uma “nova territorialização de gênero” (nas esteiras do que é proposto pelas Teorias Queer⁸) com a noção de “performance” como uma linguagem artística advinda do campo ampliado da arte. É como se Ed Marte extraísse dessa hibridização da *forma* e da *força* elementos para compor um *duplo*⁹ da Performance. É como se @ artista implementasse uma performance da performance.

Esse “duplo” percebido nas Performances de Ed Marte é fruto de um processo de dessubjetivação que envolve o pensamento d@ artista com um “fora” que é, ao mesmo tempo, deslocamento e recriação de si mesmo como “obra de arte”. Significa um desemaranhar de códigos de um determinado estrato para criar um novo sistema de expressão, uma “nova territorialização de gênero”, uma nova subjetividade. Uma subjetividade que escapa, que traça uma “linha de fuga” em relação à lógica binária dominante. Tal linha de fuga espraia-se por fendas abertas no espaço e no tempo onde a diferença se instaura: *“Minha compreensão de gênero era muito diferente de agora. Eu não sentia essa ‘liberdade’ que eu sinto hoje”* - afirma Ed Marte. Parece haver na contemporaneidade, uma série de vetores que sustentam a emergência deste “duplo” que emerge n@ artista cartografad@, levando-o a compor uma linha poética híbrida que combina a subjetividade “descodificada” e “desterritorializada” do gênero com a dimensão estética da Performance Artística. As Performances de Ed Marte instauram, portanto, um agenciamento entre a dimensão subjetiva, subversiva e política das Perspectivas Queers com a Arte. É nessa dupla combinação de forças que é possível “fazer de si mesmo” uma “obra de arte”¹⁰ e de seu corpo um espaço heterotópico.

Em “Réquiem para uma Noiva” @ artista trabalha as relações entre o corpo, a cidade e o público, a arte e a vida. Aborda questões de gênero, do feminismo e do “Universo Queer”, do Homem e da Mulher Trans e suas lutas políticas por visibilidade, bem como a afirmação de um “corpo livre” das “amarras sociais” na cidade. Ousamos relatar livremente a seguir algumas impressões contidas no Diário de Campo sobre a Performance cartografada:

São quase 19 horas, eu, o João e o Gabriel, amigos, que, são, também, dois jovens pesquisadores da área de Currículos, estávamos na fila aguardando a distribuição de ingressos para um espetáculo sobre o poeta Antonin Artaud que aconteceria aquela noite na “Virada Cultural de 2016 de Belo Horizonte”. Estou nervosa porque a Performance d@ artista que acompanho, e que, também faz parte da Programação da Virada, estava marcada para começar às 19 horas, não muito longe dali, no “Viaduto de Santa Tereza”, um ícone da cidade, e, também, território de vanguarda e resistência artístico-urbana. **Mas, se não der tempo? E se chegarmos tarde demais para a Performance? E se eu perder Ed Marte?**

Aquele seria o meu primeiro contato (corpo à corpo) como pesquisadora com @ artista, já que nos encontramos inúmeras vezes pelas ruas e movimentações político-artísticas da cidade, mas, sem fins de pesquisa. Eis que, como num “passe de mágica”, nossos ouvidos são surpreendidos pelo som de um acordeom. Dobrando a esquina vemos um homem com uma maquiagem prateada no rosto, vestido de noiva, tocando suavemente um instrumento inusitado sob a luz da lua e vindo em nossa direção... Tremores. Intensidade é aquela coisinha que faz um minuto parecer uma vida. O corpo arrepia. Meus amigos também não conseguem esconder o espanto, enquanto me dizem

8 Um conjunto de teorias que questiona as epistemes (pressupostos de saber) em relação ao que se entende como verdade, às noções de uma essência do masculino, de uma essência do feminino, de uma essência do desejo. (LOURO, 2004).

9 “Duplo” aqui significa desembaraçar os conceitos de origem para criar um novo sistema conceitual.

10 Foucault (1994) argumenta que “Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?” (FOUCAULT, 1994, p. 617).



em tom de brincadeira: *quando a pesquisadora não vai até o objeto [de pesquisa], o objeto vem até a pesquisadora*¹¹.

Assim como ocorre em várias Performances de Ed Marte há sempre um misto de ‘mistério’, ‘alegria’ e ‘acontecimento’ no ar. A alegria como “força revolucionária” em um corpo quando se instaura um “devir”. “Há curto-circuitos que abrem futuros no presente” (DELEUZE, 1992, p. 210) e que tiram o tempo de seus “eixos”. Foi assim que o “Currículo da Cidade com a Arte”, por mim cartografado, se viu “atravessado” por uma espécie de “força” nômade no momento em que se “encontrou” com “Requiem para uma Noiva” de Ed Marte. Tal encontro produziu em meu corpo o aumento do desejo de sair: de casa, da escola, de mim mesma, sair por aí, sendo outra “coisa” ou outra “pessoa”. O desejo de sair pelas ruas da cidade buscando a vida, a arte e a alegria produzia “outramentos” e “devires” nesse meu corpo de “pesquisadora das diferenças” no Currículo da Cidade. Vontade de ser Ed Marte. De compor com as suas andanças. De sair por aí experimentando performances de mim mesma.¹²

Passamos agora a analisar mais detalhadamente “Requiem para uma Noiva” a fim de discutir de que maneiras os signos disparados pelas Performances realizadas por Ed Marte podem desenvolver uma sensibilidade urbana, pautada em uma ética da diferença e da alegria. Um “curto-circuito” é provocado na cabeça das pessoas quando Ed Marte apresenta-se, caminhando à deriva pelas ruas da cidade, vestid@ de noiva, véu e grinalda, barba e maquiagem, produzindo um som levemente melancólico em seu acordeom, um requiem é uma música dirigida as almas que já partiram desse mundo, e, que contrasta com a imagem engraçada e, no mínimo, risível, de um@ “homem-noiva”. Dezenas de pessoas param do seu lado, durante seu percurso e fazem selfies com @ artista. Em sua homepage o público é convidado a postar as fotos, no link #euqueroserEdmarte e assim participar de outros desdobramentos da ação artística.

Em “Requiem para uma Noiva” há uma quebra nos sentidos costumeiros ligados ao signo ‘noiva’. A arte provoca uma cisão, uma espécie de fissura na *forma* do signo original, modificando seu conteúdo e extraíndo desse uma “intensidade” que originalmente não estaria ali, não fosse a rachadura feita pela arte. É como se o signo original implementasse uma “linha de fuga” em relação ao sentido mais estratificado e codificado do gênero, e, operasse uma descodificação em sua *forma*, uma desterritorialização de seu sentido.

A ação artística instaura, ainda, uma contraposição à imitação, à identificação e à representação, já que a intenção Ed Marte não é imitar uma mulher. O enlaçamento de duas “sensações sem semelhança” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 3) cria, então, uma zona de indiscernibilidade entre o que significa ser homem e ser mulher. Que se confirma com o seguinte depoimento: *Tem uma história ótima de uma criança, uma menininha, filha de uma amiga, que chegou perto de mim e perguntou pra mãe: ‘Ele é homem ou mulher?’. Eu respondi: Eu sou tudo”*.

Esse “Ser Tudo” a que se refere @ artista cria uma espécie de “conexão entre heterogêneos” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 3) provocando um estranhamento no público, que se vê *forçado* a buscar outras territorializações de gênero possíveis, segundo linhas distintas e diferenciais. É homem? É mulher? Deleuze e Guattari (1995) referem-se a esse processo de diferenciação da *forma* como uma “multiplicidade” traçada em uma “linha de fuga” onde cada elemento não pararia de variar e modificar-se em relação aos outros elementos do agenciamento (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 44). É como se a Performance se expandisse numa espécie de rizoma¹³.

11 Objeto aqui tem conotação apenas de brincadeira mesmo, já que meu objeto de pesquisa são as trajetórias d@ artista e não a pessoa del@.

12 Diário de campo da Pesquisa: anotações livres sobre a Requiem para uma Noiva. Data: 12 de junho de 2016.

13 Rizoma é um modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Deleuze e Guattari “roubam” esta definição da botânica para aplicá-la à filosofia. Do mesmo modo que Descartes afirma que a filosofia seria uma árvore “a raiz a metafísica, o caule a física e a copa e os frutos a ética”, Deleuze subverte esta ideia para transformá-la em um rizoma. Não devemos mais acreditar em árvores, nem em seus prometidos frutos. Queremos um pouco de terra... já é tempo. In: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>.



Tendo a forma de um rizoma não há como se fazer “decalques” ou “representações”, não é possível dizer é isto, *ponto final*. O que se pode é tentar mapear as linhas de força geradas pelos desvios provocados com a arte: *“Quando me vestia de um jeito mais fiel ao universo dito feminino, a reação das pessoas era muito diferente. As pessoas reagem, agora, com mais humor, acham engraçado, causa uma dúvida né, ‘será que é homem, será que é mulher, será que é gay, hetero’, aí fica essa dúvida no ar, eu não deixo isso claro também. Então eu sinto essa diferença, hoje causa aquela reação mais ‘que p* é essa?’ (risos), o impacto de reação é até maior, de estranhamento”*.

Ao deslocar-se pelas ruas da cidade vestid@ de Noiva Queer, Ed Marte agencia o caminhar com um *outro* vestir, bem distante das normas e regras sociais. Fato que gera um aglomerado de pessoas, sendo que, algumas delas acompanham a movimentação performática d@ artista como um séquito, uma espécie de procissão. A junção com os outros corpos em movimento acaba alterando a cena urbana cotidiana provocando outras experiências no público da Performance. Além da curiosidade, outros “blocos de sensações” são cartografados e registrados no Diário de Campo como, por exemplo, o fascínio, o espanto, o estranhamento, o medo, a inquietação e a repulsa que o corpo híbrido d@ artista provoca.

De todo modo, seja para confirmar seus próprios valores, seja para abrir-se para novos modos de pensamento, “Réquiem para uma Noiva” serve como disparadora de determinadas “cintilâncias” em relação ao jogo da visibilidade/invisibilidade que a presença/ausência de “corpos mais desterritorializados” provocam na cidade. É que signos disparados pelas Performances de Ed Marte proporcionam um questionamento de certos códigos de conduta, impostos como normas homogeneizadoras. Mas, é que depois do advento das Teorias Feministas e Teorias Queers nos damos conta de que “olhar” não é apenas ver uma vez que “o olhar” está investido de modos de subjetivação. Ocorre, então, que a invenção de novas possibilidades de vida supõe também novas maneiras de sermos afetados/as na cidade. Um corpo-estranho-em-movimento pelas ruas da cidade produz situações singulares que favorecem “reterritorializações” possíveis e forçam o pensamento a lutar “contra a captura daquilo que o impede de pensar”, contra a inércia, a preguiça, as ideias pré-concebidas, “contra o empobrecimento da experiência” (PELBART, 2014, p. 258).

Só a existência de Ed Marte já pode ser considerada uma forma de resistência ao possibilitar a visibilidade de outros índices corporais na cidade. Obriga os e as habitantes da cidade a enxergarem um corpo híbrido e político cuja existência/re-existência chama a atenção para a visibilidade/invisibilidade daqueles corpos que não podem mais ser facilmente “lidos” e “fixados” como afirmação do discurso da universalidade dos gêneros. “Réquiem para uma Noiva” produz, então, certos rasgos no real, permitindo que um pouco de “caos” e de “criação” se coloque no horizonte do Currículo da Cidade.

Cria possibilidades para que uma sensibilidade urbana seja acionada em relação a modos de vida que transbordam, excedem e diferem, e, que já não podem mais ser enquadrados e nem capturados por um código de “natureza” humana. Os estratos cartografados até o momento indicam que a cidade quando se agencia com a arte se desdobra em uma rede de territórios de existências, e de resistências, de densidades e de superfícies corpóreas que tem seus movimentos engendrados na diferença.

As Performances Queer realizadas por Ed Marte tornam-se, nessa perspectiva, uma máquina produtora de agenciamentos, de subjetividades individuais e coletivas. Um reservatório inesgotável de detalhes, associações, surpresas, repertórios, corpos que se agenciam, quer dizer, um campo de afetações, de expressões, de experimentações, de errâncias e de nomadismos. Ao caminhar pelas ruas da cidade, com seu corpo desterritorializado, Ed Marte faz os signos masculinos delirarem glamorosamente em devires-outros, mas, é preciso que os/as habitantes da cidade estejam sensíveis aos signos disparados pel@ artista; já que o aprendizado, em uma perspectiva deleuzeana, passa pela atualização de uma virtualidade. E a arte é o que pode trazer o novo e suas heterotopias para a cidade, bem como é a potência para que novas subjetividades



sejam inventadas e outros mundos sejam criados no Currículo das Cidades. O Currículo da Cidade com a Arte se efetua, portanto, na atualização de modos mais intuitivos de conhecimento, saberes menores, moleculares, nômades. Assim, o aprendizado dos signos disparados por Ed Marte, como os signos da diferença e da alegria, observados na “Performance Réquiem para uma Noiva”, são distribuídos de acordo com as “velocidades” e as “lentidões” com que os agenciamentos provocados pelos encontros furtivos, clandestinos e desterritorializantes entre o corpo d@ artista cartografado e os corpos do público acontecem, bem como pela maneira como esses corpos se deixam “nomadizar” pela arte na cidade.

II – Corpo utópico, espaços heterotópicos em “Requiem para uma Noiva”

Ao nos deslocarem de nossos estratos costumeiros, as Performances de Ed Marte nos ajudam a sair do modo automático estabelecido pela subjetividade urbana capitalista, binária e homogeneizadora. Convida-nos a ir além dos códigos que dizem: “Pare, reencontre o seu eu”. Em vez disso, as Performances de Ed Marte nos convida, com Deleuze e Guattari (1996), a afirmar uma vida mais intensiva: “vamos mais longe, não encontramos ainda nosso Corpo sem Órgãos¹⁴, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 10).

Foucault (1967/[2015]) afirma que “a máscara, a tatuagem e a pintura instalam o corpo em outro espaço, fazem-no entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no nosso mundo” (FOUCAULT, 2015, p. 12). Eu diria com Foucault (1967/[2015]) que o Teatro, a Performance são operações pelas quais “o corpo é arrancado de seu espaço próprio e projetado em um espaço outro” (FOUCAULT, 2015, p. 12). No caso d@ artista pesquisad@ além do fato de maquiar-se e de usar acessórios do universo feminino, temos, ainda, um “outro vestir-se”, um vestir que escapa das amarras do gênero. Uma espécie de “vestir nômade”, que significa um “vestir em trânsito” no “entre”, no “intermezzo” entre o vestuário feminino e masculino, e, que envolve uma prática poética e política, fruto de uma “experimentação de si”, uma vontade exploratória de experimentar o corpo de um modo mais intensivo, de criar. Estamos tão acostumados a modos universalizados de vestir que quando somos confrontados com outros modos, temos a sensação que desentranham nosso corpo das amarras que o prendiam, livrando-o dos excessos de domesticação. Esse experimentar o corpo de “outros modos” faz emergir “um corpo mais dilatado” que habita “um espaço que lhe é ao mesmo tempo um interior e exterior” (FOUCAULT, 2015, p. 14).

Foucault (1967/[2015]) afirma que existem Heterotopias que são ligadas ao tempo que engendram “Contraespaços” por abrirem “espaços-tempos diferentes” dentro dos espaços costumeiros. Esses “espaços diferentes” são a “contestação dos espaços que vivemos” (FOUCAULT, 2015, p. 35). Podemos dizer que as Performances Queers de Ed Marte, criam espaços heterotópicos na cidade e fazem com que os signos da diferença e da alegria possam emergir colorindo e enchendo de brilho e afeto a cidade.

III -A alegria e a diferença como afirmação da vida no Currículo da Cidade

Depois de Espinosa e Nietzsche a alegria e a diferença podem ser pensadas como uma “força”. Uma força revolucionária, um amor à vida. Trata-se de perceber uma ética e uma estética na força da vida. A vida como uma obra de arte. Desse modo, a afirmação da alegria e da diferença estaria associada ao ato de criação. Mas, também, não podemos deixar de associar a alegria à liberdade, uma espécie de prática que se desembaraça da razão e se realiza na arte. A ética da diferença no Currículo da Cidade com a Arte aciona uma aprendizagem itinerante, bailarina, nômade que se deixa contaminar, vibrar, tocar pelos afetos alegres. Afetos que não temem “o novo”, o que “ainda não é”, isto é: os “devires”.

14 O Corpo sem Órgãos (ou apenas CsO) é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, utilizado em Anti-Édipo e Mil-Platôs. Este conceito, retirado de Artaud, funciona muito mais como uma prática, ou conjunto de práticas, em vez de uma noção bem definida. Faz parte de um estilo de vida nômade. Não compreendemos o Corpo sem Órgãos, o vivemos. In: <https://razaoinadequada.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>



Assim, “Requiém para uma Noiva” funciona como um componente lúdico, um jogo no Currículo da Cidade. E o que esse jogo pode nos ensinar? Que “Performar”, que “Artistar” pode significar a emancipação de um corpo, que todos os corpos já vêm equipados com um aspecto lúdico extemporâneo. Os corpos são máquinas desejanças (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Performar pode significar, então, um dizer sim a vida. Um dançar com vida. O corpo, mesmo nas cidades que se transformaram em locais de trânsito, de passagem e de consumo, não precisa ser apenas o involucro do trânsito e do consumo. Podemos mais. As Performances de Ed Marte nos dizem que podemos sempre mais. Desde que não sufoquemos aquele o “corpo pleno”, que não dividamos o corpo, um corpo para a arte e outro para o resto. São as dualidades que negam a vida, que nos despontencializam. Afinal, “não sabemos o que pode um corpo?” nem de “quais afetos um corpo é capaz”.

Rir, brincar, se alegrar compõe uma “estética da alegria” e em toda alegria existe uma “ética dos afetos”, uma “pedagogia dos afetos”, que no caso do “Currículo da Cidade com a Arte” é algo efêmero, sutil, fugaz, que se esvanece quando @ artista vira a esquina, que dura alguns segundos, mas, que podem fazer o dia inteiro valer a pena. Porque produzem “outros ritmos, outra respiração, outros vazios, outros silêncios” (PELBART, 2016, s/p) na cidade onde tudo é excesso, nesse “bombardeio generalizado, nessa saturação, em que tudo e nada é a mesma coisa”, onde quase ninguém mais é “capaz de apreender, elaborar, digerir, selecionar ou mesmo recusar” (PELBART, 2016, s/p). Ao brincar com as fronteiras: homem-mulher, razão-delírio, velocidade-lentidão, vida-trabalho, as Performances de Ed Marte nos ensinam que os corpos não param nunca de se mexer. É a morte que fixa o movimento. Temos muito ainda o que fazer nesses tempos de micro e macro fascismos, “não cabe TEMER ou esperar, mas, buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220) já que o corpo investido de potência e desejo pode ser experienciado como um punhado de pólvora.

Referências:

- BONAFÉ J. *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad*. In: GIMENO, J. Saberes e incertumbres sobre el curriculum. Madrid: Ed Morata, 2010.
- CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um espaço-tempo de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DELEUZE, G. *Imanência, uma vida...* In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Faced/UFRGS, Vol 02, nº 02, jul/dez, 2002. p. 10-18.
- DELEUZE, G. *Espinosa-filosofia prática*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DELEUZE, G. *Ilhas desertas e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs. Vol 1*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs. Vol 3*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs- vol.5*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- DELEUZE, G; NEGRI, T. *O devir-revolucionário e as criações políticas*. In: Novos Estudos CEBRAP, v. 28, 1990, p. 67-73.
- DELEUZE, G. e PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.



- FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow). In: Dits et écrits (1980-1988), v. IV, Paris: Gallimard, 1994, p. 609-631.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.
- GOLDMAN, M. *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos*. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia, São Paulo: USP, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.
- KASTRUP, V. *Aprendizagem, arte e invenção*. Psicologia em Estudo, v. 6, n. 1, 2001, p. 17-25.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, G. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PARÁISO, M. *Currículo, desejo e experiência*. Educação e Realidade, v. 34, 2009, p. 277-293.
- PASSETI, E. *Atravessando Deleuze*. In: Verve, n. 08, 2002. p. 42-48.
- PELBART, P. *Por uma arte de instaurar modos de existência que não existem*. In: Como pensar coisas que não existem. Livro da 31ª Bienal de Arte de São Paulo. São Paulo, 2014, p. 250-265.
- PELBART, P. *Um mundo no qual acreditar*. In: Folha de São Paulo, domingo, 3 de dezembro de 1995.
- PELBART, P. In: *Tudo é feito para conexão absoluta, a mais saturada possível*. Revista Continente. Publicado em Quarta, 30 Março 2016. Disponível no link: <https://www.revistacontinente.com.br/especial/19362-tudo-%C3%A9-feito-para-conex%C3%A3o-absoluta,-a-mais-saturada-poss%C3%ADvel.html>. Acessado dia 21 de março de 2017.
- ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. Cadernos de subjetividade, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.
- SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SEHN, C. *Um corpo performático para romper com a representação*. Rio Grande do Sul: FAGED/UFRG, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- SANDER, J. *Camelos também dançam—movimento corporal e processos de subjetivação contemporâneos: um olhar através da dança*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006 (Tese de Doutorado).
- ZORDAN, P. *Máquina de guerra em dez aforismos*. In: Revista Carbono, n. 06, 2014, p. 1-9.
- ZOURABICHVILLI, F. *Deleuze e o possível*. In: ALLIEZ, E. Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 333-355.



DIÁRIO DE CAMPO E SUAS POTENCIALIDADES NA PESQUISA

Júlia Veiga dos Santos¹
Suzana Feldens Schwertner²

Grupo de trabalho: Currículo, espaço e tempo

Este trabalho é proposto em decorrência da pesquisa *A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental* (CNPq/MCTI/UNIVERSAL 14/2014), vinculada ao mestrado em Ensino da Univates e que conta com a participação de pesquisadores, mestrandos, bolsistas de Iniciação Científica da graduação e do Ensino Médio. O público-alvo da investigação é composto por jovens estudantes da região do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. A pesquisa iniciou no segundo semestre de 2014 e tem como objetivo principal propor discussões sobre a escola atual e suas funções na atualidade, proporcionando um espaço de escuta para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

A pesquisa está embasada nos estudos pós-estruturalistas de autores como Michel Foucault (1997; 2002a; 2002b), Júlio Groppa Aquino (1996; 2000) e Jorge Larrosa (2000; 2004). Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo onde se propõe que os estudantes pensem sobre a escola e a importância dela em suas vidas por meio da realização de grupos focais. Há também a produção de imagens por parte dos estudantes: juntamente com aquilo que falam sobre a escola, criam fotografias dentro do espaço escolar, apresentando suas funções e sentidos e discutindo coletivamente sobre os impactos desta instituição em suas vidas.

A instituição escolar durante anos vem ensinando, disseminando conhecimento e possibilitando o convívio entre os estudantes. Pode-se atribuir muitas funções à escola: pedagógicas, políticas, sociais; ela faz parte do cotidiano da vida das crianças e dos jovens e igualmente tem como objetivo auxiliar na sua preparação para a vida adulta. Atualmente mostra-se cada vez mais necessário pensar e discutir sobre a escola diante de tantas modificações que a sociedade vem enfrentando (SCHWERTNER; MUNHOZ, 2017). Em especial, o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e os impactos que elas produzem nas pessoas e na sua convivência. Por um lado, tal avanço se torna um aliado para busca e produção de conhecimento; por outro, enfrenta a necessidade de aperfeiçoamento de professores e coordenadores neste processo de utilização das novas tecnologias, além da organização de novos modos de operar e articular encontros entre os sujeitos que compõem o espaço escolar. De fato, a escola de tempos em tempos precisa aperfeiçoar-se; como ressaltam Schwertner e Conrad (2016, p.30), a escola “[...] precisa constantemente renovar-se e inovar-se para atender às demandas das novas gerações”.

Os jovens têm se mostrado mais afoitos pelo conhecimento, questionam-se mais, são mais participativos e, principalmente, querem ser vistos e ouvidos, querem fazer diferente e ser diferentes. E parece que a escola, em sua forma mais tradicional de exigir disciplina, normatizar comportamentos, esquematizar espaços e tempos para quem ensina e aprende, não tem conseguido produzir maneiras de proporcionar os questionamentos e a participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Nas palavras de Schwertner e Conrad (2016, p.30): “Os estudantes não querem ser coadjuvantes na vida escolar: querem ser atores, querem falar e ser ouvidos, expor suas ideias, lutar por espaços de discussão das práticas e de seu cotidiano escolar”.

Não é de hoje que a escola vem sofrendo crises, sendo elas estruturais, salariais ou até mesmo de modificações nos processos de ensino e de aprendizagem. Recentemente, no Brasil,

1 Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, estudante do 3º ano do Ensino Médio, CNPq, julia.santos1@universo.univates.br

2 Univates, Programa de Pós-Graduação em Ensino, CNPq, suzifs@univates.br.



diversas instituições públicas fizeram greves e ocupações em prol de melhoria em todos estes aspectos, e os jovens mobilizaram-se, foram a essa luta também, pois além de clamarem por uma escola melhor, querem ampliar suas vozes e produzir sentidos por meio delas. Pereira e Lopes (2016, p.201) ressaltam:

A educação sempre andou atrelada às transformações sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas do país, ou seja, entender o sentido que a escola ocupa na vida dos jovens significa entender que eles estão dentro de uma instituição, inclusos e pertencentes a uma sociedade, que está inserida em um sistema com uma estrutura social estabelecida por interconexões e interferências, o qual influencia os processos educacionais, desses jovens e os sentidos e significados atribuídos à escola por eles (PEREIRA; LOPES, 2016, p.201).

A escola é o primeiro contato da criança e do jovem com a sociedade; sendo assim, é crucial que seja um espaço que proporcione desafios e diferentes formas de ver e questionar sobre o mundo, sobre suas vidas, auxiliando-os a descobrirem seu lugar na sociedade e contribuindo para sua formação como cidadão. Nesse mesmo sentido, enfatizam Schwertner e Conrad (2016, p. 31):

[...] hoje percebemos que a escola tem sido desafiada a ser um local que oportunize aos alunos vivências diferentes daquelas obtidas em seu grupo familiar, que amplie seus contatos, que produza outros encontros, que enfatize diferentes olhares e que possibilite a escuta de seus participantes.

É por meio desta discussão que propomos pensar pesquisa. A investigação inicialmente apresentada está operacionalizada do seguinte modo: os encontros são realizados em duas escolas do Vale do Taquari, uma de ensino público e uma de ensino privado, desde o ano de 2014, em quatro diferentes etapas, com apresentação da pesquisa, seus objetivos e discussão acerca da instituição escolar e suas funções e importância na vida dos estudantes. Os encontros são distribuídos conforme a organização das temáticas centrais a serem desenvolvidas: 1) Quais as funções da escola hoje?; 2) Como a escola organiza a divisão de saberes/conhecimentos?; 3) Produção de imagem sobre qual o sentido da escola para este jovem; 4) Discussão sobre as imagens e as temáticas discutidas nos dois primeiros encontros e fechamento.

Para a realização desses encontros, é proposta a organização de grupos focais (GATTI, 2005), uma técnica que consiste na coleta de dados através de entrevistas em grupos com um tema e uma questão central a ser discutida. Nesses grupos é possível expressar diversos pontos de vista, justamente pelo ambiente de interação ali criado, que produz concordâncias, discordâncias e mais questionamentos entre os participantes.

É utilizada também a técnica de foto-elicitação (*photo-elicitation*), proposta por Markus Banks (2001), que possibilita discutir coletivamente as imagens produzidas. Nesse caso, fotografias realizadas pelos participantes no espaço da escola e que possibilitam, após a visualização coletiva, discutir acerca das funções da escola na contemporaneidade por meio das imagens.

O projeto da bolsista de Iniciação Científica de Ensino Médio, foco deste trabalho, é vinculado à pesquisa maior e intitulado *Diários de um estudante que se pergunta sobre as funções da instituição escolar: aproximações entre universidade e escola*. Está em vigor desde agosto de 2016 e intenta analisar e problematizar os discursos dos estudantes acerca do lugar ocupado pela escola na contemporaneidade. Neste primeiro semestre de trabalho, as atividades concentraram-se em leituras e aproximações do contexto científico, estudando os principais conceitos que movem a investigação, bem como a participação em eventos e discussões com outros colegas de grupo de pesquisa.



O objetivo deste escrito é discutir as potencialidades do diário de campo na realização do projeto proposto para a bolsista. Busca investigar as articulações entre universidade e Educação Básica por meio dos primeiros encontros com o universo da pesquisa, do estudo de textos científicos sobre o tema em investigação, bem como discutir a participação da bolsista nas demais atividades realizadas neste período da bolsa de estudos. Todas as atividades são registradas pela estudante em um diário de campo produzido semanalmente.

O diário de campo é uma técnica importante no processo de registro de atividades, conforme ressaltado nos estudos de Hess (2006). Trata-se de um espaço e uma forma de registrar momentos importantes vividos no dia, descobertas, reflexões, hipóteses – para que nada seja perdido posteriormente. O autor busca explicar modos possíveis de escrita de um diário de campo complementando com a ideia de um registro de identidade; afinal, conforme Hess, o diário “[...] é um meio de construir sua identidade de pesquisador” (HESS, 2006, p. 89).

Remi Hess cita os nomes de John Locke, Marc-Antoine e Janusz Korczak para descrever como os mesmos propuseram seus respectivos diários de campo, cada qual com sua peculiaridade. Conforme Hess (2006), John Locke entende o diário de campo como um *locus* para “mostrar que ele pode ser um espaço de trabalho filosófico” (p. 90) e seus escritos são registrados por meio de suas meditações cotidianas. Já Marc-Antoine propôs aos jovens três diários: um diário do corpo; um da alma e um intelectual. Neles seriam descritos, respectivamente, aspectos sobre saúde, “encontros com outras pessoas e o que se retira desses encontros” (p. 90) e conhecimentos intelectuais. Para Korczak, através das anotações é possível estabelecer uma espécie de “balanço” da sua vida, comprovando que ela foi aproveitada e não desperdiçada. Conforme Hess, para Korczak a vida não é um contínuo, ela é marcada por pausas que merecem ser registradas: “A vida só se libera em partes, só permite realizações de fragmentos” (p. 90). Todos têm diferentes opiniões sobre o que seria um diário, mas uma principal ideia consta em todos: a escrita de vividos do cotidiano, pensamentos e ideias.

Na leitura de Souza e Arroio (2010) complementa-se a noção de Hess sobre o diário; porém, o foco dos autores recai sobre a utilização deste nas aulas de Química. Os pesquisadores, ambos com graduação e experientes na área de Química, propuseram aos estudantes confeccionar um diário de bordo e através de tal diário foi possível analisar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos daquela turma: “A nossa hipótese é de que se permitíssemos a produção escrita de um ‘diário’, obteríamos um conjunto de robustas informações que com certeza ressignificariam nossas aulas de química” (p. 2). No final desta experiência, após analisados os diários produzidos, pode-se concluir alguns aspectos relevantes que não seriam possíveis de conhecer se não houvesse tal registro. Por exemplo: as dificuldades dos alunos acerca de locais de estudo para se reunirem, a compra de materiais para a confecção do diário e também suas necessidades de serem compreendidos através do mesmo. Os grupos ainda relataram suas experiências positivas e negativas acerca da produção do diário. Os resultados, conforme os autores, indicam que os professores devem ampliar o espaço para a reflexão de outros aspectos, para além dos conteúdos e da metodologia: é importante também levar em consideração as questões afetivas, sociais e culturais dos estudantes.

Outro trabalho a destacar é o de Araújo et al (2013). As autoras desenvolvem estudos através de um grupo de pessoas, que analisam de perto familiares que vivenciam o adoecimento crônico, tentando aproximar-se de suas experiências para compreender seus modos de viver. O diário de pesquisa se encaixa justamente nesta concepção, com o registro do cotidiano dessas pesquisadoras, seus achados e reflexões a respeito do que vivenciaram. Como as autoras referenciam: “[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo” (p. 54). O diário tornou-se, assim, uma “tecnologia da prática investigativa” (p. 53), auxiliando no progresso do desenvolvimento da pesquisa em específico, e conforme vai sendo escrito, vai se atualizando, facilitando a busca por memórias da pesquisa em questão. Compreende-se, por fim, que o diário de campo é muito importante para o registro



de acontecimentos, pois através deste registro é possível ter uma maior compreensão de fatos futuros.

O diário produzido pela bolsista é semanalmente atualizado, após a realização de suas oito horas de atividades. Para a produção deste diário, a bolsista utiliza o Google Drive³, um aplicativo de produção de texto digital. Sendo assim, ele passa a ser um “diário virtual” onde são listadas e descritas todas as atividades da bolsista, sendo elas: leituras realizadas, fichamentos⁴ produzidos, participação em palestras e eventos, atividades diversas. Ali, constam os achados, pensamento e reflexões da bolsista referente à semana. Como por exemplo: reflexões sobre uma leitura interessante, um pensamento que surgiu ao fazer um fichamento, algo que chamou atenção na palestra que participou, o que poderia ter acontecido no evento de diferente, articulações com o projeto de pesquisa. Referente a esta produção, podemos vislumbrar um exemplo no trecho do diário de campo do dia 17/11/2016, que aborda sobre a produção de um vídeo de divulgação dos resultados da pesquisa:

“[...] começamos a pensar no vídeo para a pesquisa, ele iria ser criado no Movie Maker. Precisava ser algo explicando seus objetivos, como funcionava, seu andamento etc., ainda deveria aparecer as fotos dos alunos (aquelas que eles próprios tiraram, utilizando a técnica de *photo-elicitation*, muito importante para esse processo de compartilhamento de experiências). Retornei para o Projeto de Pesquisa maior [...], começamos com o título (*A escola e as novas configurações na contemporaneidade: a voz dos estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental (CNPq/MCTI/UNIVERSAL 14/2014)*) em seguida, o nome das componentes e o objetivo geral [...] depois disso foi acrescentado alguma citação sobre escola e por fim partimos para as fotos [...] com suas respectivas legendas, acrescentamos mais /algumas informações da pesquisa” (Trecho do diário de campo da bolsista, 17/11/2016)

O diário registra o passo a passo da organização do vídeo, a organização do trabalho e da bolsista em sua atividade, que é também uma das funções deste elemento de registro. A seguir, temos um trecho do diário, onde a bolsista relata a experiência na sua primeira apresentação em um evento científico, realizado na instituição em que a bolsista atua. O título do trabalho foi: Descobrimos a pesquisa: aproximações ente universidade e escola e a apresentação ocorreu juntamente com a bolsista de Iniciação Científica da graduação:

“[...] Assim que começamos a nos apresentar e falar sobre a pesquisa foi muuuito tranquilo, eu me surpreendi comigo, pois pra mim era tudo novo, e falar em público sempre me deixa um pouco apreensiva, mas eu consegui me soltar, me controlei com os “tipo” acho que não falei nenhum (kkkkkkk). No fim, o pessoal elogiou e disseram que gostaram muito da proposta do trabalho e que era para continuarmos. A coordenadora da sala ainda comentou que a dupla de apresentadoras “casou muito bem”. Foi ótimo ter ouvido isso, pois eu amei apresentar com ela e sem dúvidas me senti muito mais segura de estar falando em público”. (Trecho do diário de bordo da bolsista, 17/10/2016)

No diário também podem aparecer outros aspectos que envolvem o cotidiano das atividades da bolsista de Ensino Médio, que adentra a universidade pela primeira vez. Como imagens que chamaram sua atenção naquele dia, um quadro na parede que fez pensar sobre arte e educação, fotografias produzidas em algum momento do dia de algo que lhe instigou, links de filmes e até artigos que leu ou que gostaria de ler. Como podemos compreender pelo trecho a seguir, um excerto do diário de campo do dia 10/01/2017:

“Na hora de eu ir embora fui surpreendida com uma borboleta muuuito linda bem na entrada do prédio 3! Como eu amo borboletas tive que tirar uma fotinho dela:

3 Aplicativo disponível no email do Google (Gmail), que possibilita digitar no modo offline. É bastante útil, pois conta com diversas ferramentas para quem trabalha dentro dele, além de disponibilizar uma proposta de escrita coletiva.

4 Resumo com as próprias palavras do que foi lido em um artigo, livro ou revista.



Imagem 2 - Depois coloquei ela num canteiro, pra ninguém pisar. Essa vai pro insta!



Fonte: Júlia Santos

Posteriormente, a produção do diário é discutida coletivamente com a orientadora e, em algumas vezes, com uma colega de Iniciação Científica da graduação, com o objetivo de acrescentar sugestões e novas ideias, podendo dar continuidade em sua escrita, realizar acréscimos e outras produções de texto.

É necessário ressaltar a importância da relação entre universidade e escola que se realiza por meio da possibilidade de uma bolsa de pesquisa de Ensino Médio. A estudante traz sua visão da instituição para o meio acadêmico e, ao mesmo tempo, conhece novos modos de estudar e de pensar sobre a escola; e o diário ajuda em todo o processo de adaptação dentro da universidade. Pois nele são escritas impressões sobre suas leituras científicas, sua participação em eventos e suas demais atividades dentro deste novo ambiente.

Justamente pelo tema da pesquisa, que tem a escola como foco principal, a bolsista retorna à escola com um olhar diferente, mais minucioso e atento a tudo e a todos: observa com cuidado as relações entre professores e alunos, pensa sobre seu processo de ensino e aprendizagem e redimensiona as participações que já acontecem na escola por meio de projetos como o PIBID.

A partir destes exemplos podemos entender que o diário passou a ser uma ferramenta fundamental no modo da bolsista ressignificar suas atividades cotidianas no encontro com a pesquisa, proporcionando novos significados para as descobertas vividas em sua aproximação com a universidade e o universo científico.

O diário, portanto, proporciona para a bolsista momentos de reflexão. Os escritos possibilitam uma maior compreensão de todo o percorrido, auxiliando o pensamento sobre o processo de pesquisa e seu desenvolvimento no tempo e no espaço. O trabalho está em sua fase inicial e durante este período percebe-se como a escrita semanal do diário possibilita um acompanhamento do processo de pesquisa, aprimorando a reflexão e revisando as discussões realizadas.

Referências:

AQUINO, Júlio G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e os seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

_____. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**. Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, 2013.

BANKS, Markus. **Visual methods in social research**. London: Sage, 2001.



- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HESS, Remi. **Momento do diário e diário dos momentos**. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Dirceu Dinizetti Dias de; ARROIO, Agnaldo. Diário de bordo: Fonte preciosa para a ressignificação de aulas de química. Brasília: **XV Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2010.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria. Um *click* na escola: olhares e discursos de jovens estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 2, p. 28-46, 2016. Disponível em: < <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1126> >. Acesso em: 09 fev. 2017.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da escola e suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1., p. 58-69, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30285> >. Acesso em: 09 fev. 2017.



DOCÊNCIA ANIMAL E ESCRILEITURAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESTILO PEDAGÓGICO

Josimara Wikboldt Schwantz¹
Carla Gonçalves Rodrigues²

Grupo de trabalho: Pesquisa e formação de professores

Introdução

Buscamos, com este texto, problematizar a docência. O interesse é fomentado pelo propósito de formação percebido nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, em desenvolver um professor transmissor de conhecimentos, detentor de saberes, avaliador, identificador de fases de aprendizagem, reflexivo, mobilizador de competências. E o que há para além dessas habilidades? Do mesmo modo, considera-se nossa experiência de trabalho no Projeto Escrileituras³ (CORAZZA, 2011) que utilizou matérias literárias, filosóficas e científicas, com docentes e discentes da educação básica e universitária, como experimentação do ler-escrever em meio à vida.

Ao pensar a formação de professores nesta contemporaneidade, temos como propósito mapear as condições de possibilidade para a constituição de uma variação no estilo pedagógico docente. Para tal, trazemos a contribuição teórica da filosofia deleuze-guattariana com o conceito de estilo (DELEUZE, 1988; 1997; 2010), (DELEUZE; PARNET, 1995; 1998), (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 2014). Agenciamos, também, a literatura kafkiana numa Oficina de Escrileituras do Núcleo UFPel⁴ intitulada *Conatus*⁵. Depararmos-nos com a força dessas matérias, repercutidas nas novelas construídas por professores participantes.

A partir dessas novelas (15 novelas) produzidas durante a Oficina, da experiência em realizá-la reunindo matérias de diferentes campos de saber, da prática docente que nos constitui neste momento, indagamos: O que pode uma docência em meio à ciência, filosofia e arte? Esta questão está sendo desenvolvida menos em querer saber o que é a docência e mais naquilo que é possível de ser inscrito em sua superfície, empreendendo atenção ao que ela pode enquanto potência para variar o que enfraquece sua prática. Também atentamos a escutar o que ainda se mantém como regime de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995b) em torno da docência e que processo os faz funcionar dessa forma e não de outra.

O método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) auxilia a acompanhar esses processos de produção dos regimes que se mantêm em torno daquilo que se diz/faz na docência e, ainda, mapear as condições para variação no estilo pedagógico. Na perspectiva teórica em que se encontra a ideia do método, procuramos apreciar o movimento de transformação da própria pesquisadora, em sua docência, no que é possível de acolher, de fabular, vazar nos modos como vem se tornando professora-pesquisadora.

1 Universidade Federal de Pelotas, Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, CAPES, josiwikboldt@hotmail.com

2 Universidade Federal de Pelotas, Docente no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, cgrm@ufpel.edu.br

3 Projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e financiado pela CAPES/INEP entre anos de 2010 a 2014, coordenado pela Prof^ª. Sandra Mara Corazza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 Núcleo de pesquisa coordenado pela Prof^ª Carla Gonçalves Rodrigues da Universidade Federal de Pelotas e integrado ao Projeto Escrileituras.

5 Termo conceitual tratado por Spinoza (2007). De maneira resumida, podemos dizer que se refere à força de existir. É um movimento entre corpo e mente que faz perseverar a vida.



O movimento analítico adere à produção do arquivo na concepção filosófica que leva em conta o processo do arquivamento e não somente seu conteúdo reunido. Os estudos realizados em torno desse conceito para Derrida (2001) e Foucault (2004) estão auxiliando na composição das análises. O arquivo está atrelado não só a uma história que diz de uma memória, mas, à um futuro, àquilo que deixamos de ser para nos tornar outra coisa. Por esse viés teórico, apostamos na contribuição conceitual de arquivo para realizar a pesquisa, na ação de ler as margens, os excessos e vazios sobre a temática. E ao realizar essa leitura, buscamos escrever num movimento transcriador (CORAZZA, 2013). Trata-se bem mais de entrar numa relação com os dados para dizer o que pode a docência, inscrevendo-se em meio às matérias e elementos que a produziram e a produzem.

Docência na ciência: uma saída?

Com curiosidade, vamos em busca da trajetória de constituição e definição da temática. Percebe-se que a docência tem como significado, no senso comum, a ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas; característica ou particularidades de uma pessoa que se diz docente. De acordo com o livro “Oculto nas palavras – dicionário etimológico para ensinar e aprender” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007), as palavras docente e docência, provêm de um vocábulo latino clássico do verbo *doceo* que deriva, no português, do mesmo que “aceitar”. Obtendo um valor de causalidade, ganha outros sentidos como “fazer aceitar”, “fazer aprender” e, por fim, “ensinar” (Ibid., p. 59). Assim, no senso comum, compreende-se o docente como aquele indivíduo que ensina algo a alguém.

Considerando a Pedagogia um dos cursos de formação de professores, e um lugar onde se problematiza a prática docente, fizemos a aposta em adentrar nas discussões apresentadas por Pimenta (2011). Percebemos, nas pesquisas destacadas no livro, a necessidade de tematizar a educação como área de investigação científica, considerando que, dessa forma, é possível enfrentar seus problemas diagnosticados. A autora cita pesquisadores como Estrela & Falcão (1990), Coelho e Silva (1991), Dias de Carvalho (1988), Quintana Cabanas (1983), Mazzotti (1994) e Schmied-Kowarzik (1983), que consideram indefinida a natureza, o objeto e o método de investigação da educação, tornando-se complexo, dessa forma, construir um conhecimento que consiga sanar as urgências postas. Esses pesquisadores acreditam ser importante constituir um campo específico para a ciência da educação, concentrando seus estudos em demonstrar propostas de como fazer dessa ciência uma unidade de pesquisa. As discussões visam questionar a Pedagogia enquanto saber e afirmá-la em sua especificidade: tornar-se a ciência da educação.

Ao entendê-la enquanto ciência da prática, percebem que seu objeto é inconcluso; por isso, seu método de investigação deve ter conexão entre razão e experiência. Sendo a educação uma ação social humana, direciona-se para a dialética (conhece a teoria crítica social e realiza uma práxis educacional visando à transformação). Assim, para além de se fazer ciência da educação, a Pedagogia é vista como um instrumento para a ação, em que a pesquisa e o ensino têm por objetivo, enquanto práxis social, desenvolver um projeto de humanização, que transforme as condições de realidade dos indivíduos aí envolvidos (prioritariamente, os estudantes). Logo, a Pedagogia é considerada uma práxis humana (PIMENTA, 2011). A busca por sua cientificidade e estatuto, requer, cada vez mais, definir um projeto de humanização que prepare os docentes para atuar na situação escolar. O que, de fato, essa ciência da educação deseja criar? Seria esse projeto de humanização o ato de reconhecer no homem um princípio antropocêntrico?

Essa discussão apresentada por Pimenta (2011) nos possibilita articular com o tratamento da ideia que Deleuze e Guattari (2010) trazem sobre a filosofia, a arte e a ciência. Eles destacam esses campos não como apenas lugares de um saber ou objetos mentais a se reproduzir no cérebro, mas como forma de pensamento e criação. São denominadas como as três filhas do caos. A ciência, nesta perspectiva, não tem por objeto os conceitos, mas sim, as funções que se estabelecem como proposições em sistemas discursivos. Assim, os elementos dessas funções



denominam-se *functivos* (DELEUZE; GUATTARI, 2010). São eles que permitem à ciência refletir e comunicar. De forma complexa, os filósofos vão compondo a ideia de ciência enquanto criação e seu modo de lidar com o caos. O cientista é aquele que traz do caos as variáveis e traça um plano de referência ou coordenação, possibilitando extrair daí o elemento *functivo* do conhecimento, fazendo aparecer observadores parciais.

A ciência nos interessa neste ponto porque também é tida como uma atividade do conhecer mas, o conhecimento à qual ela pretende chegar não é visto como uma forma, nem força, mas como uma função: “eu funciono” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 253). Talvez aí possamos articular a preocupação dos estudiosos da educação em situar a Pedagogia enquanto ciência. Não destacamos essa ação como problemática, ao contrário, se isso servir como plano de referência para fazer funcionar algo na área, tem força. Se a ciência, pelo viés da filosofia da diferença, não é impregnada por sua unidade, mas por um plano de referência que enfrenta o caos, como e por que situar a Pedagogia enquanto campo individual nas ciências humanas para pensar os problemas educacionais, conforme destaca Pimenta (2011)? Parece, do mesmo modo, insuficiente estabelecer, prioritariamente, um projeto de humanização na Pedagogia e em outros cursos de formação docente, de modo a reparar o caos na tentativa de colocá-lo sobre um domínio. Parece-nos que não se trata de dominá-lo, mas de enfrentá-lo, traçando um plano de referência que faça recortes mais precisos nesse caos.

Ao percorrer a compreensão do humanismo para entender sua repercussão na educação, percebemos que foi uma concepção intelectual difundida no período da Renascença. Procurava evidenciar outra imagem do homem, da cultura, da infância e da família, ao manifestar o desejo de se afastar da parcialidade religiosa que reprimia os ideais e a expansão econômica da burguesia. Instalam-se, desde então, valores antropocêntricos, com intuito de formar um espírito mundano culto, confiando no poder da razão e da ciência, de forma que passam a se ocupar bem mais com as questões materiais do seu cotidiano.

Começa, desde então, uma mudança de atitude perante a vida, de maneira que o homem passa a se afirmar enquanto um ser superior, detentor de saberes e poderes em relação ao seu meio ambiente e tudo que o cerca na natureza (ARANHA, 1996). Há evidências da formalização de discursos em torno de práticas engendradas na profissão docente, que dão visibilidade ao profissional, conforme demonstrado por Aranha (1996, p. 86) citando Castiglione: “[...] que seja conhecido entre todos os outros como ousado, forte e leal ao príncipe que serve. Que seja, como se diz, homem de bem: isto compreende a prudência, a bondade, a coragem, o domínio de si [...]”.

Discursos como estes repercutem nos dias de hoje de forma a fazer surgir, nos cursos de formação, a questão de como ser um bom professor e para sanar com estas problematizações, uma série de práticas/didáticas são ensinadas para que se possa “dar” uma “boa” aula. Entendemos que a busca por uma cientificidade da educação e o projeto humanista acabam por se tornar duas faces da mesma moeda, na medida em que mantêm um discurso salvacionista da educação e do ser humano e este é destacado como o único ser capaz de salvar a educação e, concomitantemente, a humanidade. Talvez a saída não esteja somente aí, mas encontrar possibilidades para além do campo científico, utilizando nossa capacidade de fazer relações com outras áreas, atentando para as variadas condições possíveis de se exercer a docência.

Estilo em meio à docência

O propósito deste trabalho não é o de evidenciar modos de ser professor, afirmando e conduzindo modelos de práticas pedagógicas, mas o de “encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido (TADEU *et al*, 2004, p. 16)”. Há um esforço em relacionar a ideia de estilo para a filosofia de Deleuze e Guattari com a docência. Essa ideia de estilo é destacada dentro da linguagem como o modo de variar uma língua na própria língua (DELEUZE; PARNET, 1995).

Ao delinear a pesquisa acerca do conceito de estilo (DELEUZE, 1988; 1997; 2010), (DELEUZE; PARNET, 1995; 1998), (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 2014), observamos que este é



apresentado a partir de dois aspectos: o primeiro refere-se à possibilidade de destituir uma ordem preestabelecida na língua pondo a variá-la de modo que se crie, no próprio idioma, uma língua estrangeira. Assim, a sintaxe passa por um momento deformador, reconstrutor.

O segundo aspecto refere-se a um modo de levar a linguagem até o limite, produzindo uma espécie de música, outro idioma estrangeiro na língua materna. Para tal ação, há de se ter uma necessidade que move a produção de um estilo. Uma necessidade de dizer algo, de devastar o significado em detrimento do sentido, oferecendo a possibilidade de criar outra língua, num sistema em desequilíbrio, com novas sintaxes, como diz Deleuze em entrevista com Parnet no *Abecedário* (1995). Neste mesmo material, encontram-se exemplos de grandes estilistas, segundo Deleuze, como o poeta Ghérasim Luca e Charles Péguy, sendo os propulsores da criação de um estilo onde conseguem o efeito de gaguejar, não a sua fala, mas a língua.

O estilo é apontado como algo que varia na linguagem. Também é uma necessidade de composição a partir daquilo que se escreve. Neste trabalho, o conceito é movimentado para compreender os modos de variação, não somente da linguagem, mas em relação ao próprio ato pedagógico, enquanto ato de criação, dada uma necessidade produzida e desejada pelo docente.

Outro fator a destacar é a ideia de composição que está atrelada a este fazer. O estilo está intimamente implicado com as coisas que se escolhem para compor uma determinada escrita. Uma composição que é feita das matérias que vão sendo reunidas durante o ato de escrever. São os signos emitidos que provocam a escolha de determinada matéria para realizar um processo escritural. Diante desse fator, surgem algumas questões: O que escrevem os docentes? Textos e provas a partir de livros didáticos? A partir de que leituras? Das matérias literárias disponíveis nas escolas, dos próprios livros, da internet?

São questões necessárias a se pensar levando em consideração o contexto atual em que muitos trabalham até 60 horas semanais e não conseguem dispor de tempo para ler-escrever, nem mesmo planejar a aula a ser ministrada, considerando que este planejamento seja um momento de criação efetivado pelo professor. Como criar um estilo pedagógico levando em conta esses fatores externos e que fazem parte da rotina de trabalho de muitos docentes?

É possível, a partir daí, pensar essa variação nos modos de viver uma docência pelo viés filosófico e literário. Uma maneira de oferecer a possibilidade de exercer outro estilo pedagógico, diferente da prática de transmissão de conhecimentos, de fé e moralidade religiosa, mas pensar uma nova pragmática, agora subjetiva, para este docente, experimentando possibilidades de constituir-se enquanto tal, na experimentação de variadas áreas do conhecimento. Sendo assim, o estudo pensa sobre as maneiras predeterminadas e as funções legitimadas de como ser/tornar-se/permanecer docente em meio à vida e como é possível pôr a variar modos instituídos dessa existência.

Escrituras como aposta na construção de um estilo pedagógico

Retomando a questão que nos mobiliza na pesquisa - o que pode a docência em meio à ciência, filosofia e arte? - apresentamos o fragmento de uma das novelas produzidas por um grupo de professores de uma escola pública que participaram da segunda edição da *Oficina Conatus*. Vale lembrar que tínhamos o propósito de problematizar o fenômeno de mal-estar docente que circulava por entre discursos de professores e professoras da rede de ensino e investigada por



uma colega do Núcleo entre os anos de 2012/2013. As 15 novelas⁶ estão disponibilizadas no acervo do Projeto Escriteuras. Foram produzidas em diferentes lugares e tempo, durante as cinco edições em que aconteceu a Oficina.

Articulamos algumas matérias potentes para fazer pensar a temática discutida naquele momento. Nesse intuito, foram apresentados e experimentados: um vídeo adaptado por Peter Kuper da história em quadrinhos (HQ) de “A metamorfose” de Kafka (1997); Estudo dos conceitos corpo, alma, *conatus* e potência de vida em Spinoza (2007) e Nietzsche (2006), utilizando fragmentos do programa Café Filosófico: “A existência como doença” com Márcia Tiburi e “A alegria e o trágico em Nietzsche” com Roberto Machado; Apresentação de um fragmento do filme “Quando Nietzsche chorou (PERRY, 2007)”, demonstrando a ideia de Eterno retorno. A cada apresentação, esses elementos eram acionados para a criação dos personagens e da temática desenvolvida, junto com um som musical projetado, retirado da trilha sonora do filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain (JEUNET, 2001)” e a projeção do livro “Discurso do urso” de Cortázar (CORTÁZAR, 2009). Diante destas matérias, eis que surge uma produção em que os professores articularam uma série de acontecimentos do cotidiano para pensar a própria docência:

Na Índia a vaca é um animal sagrado, não pode ser morta ou molestada. No Brasil não poderia ser diferente, claro que de um modo bem Tupiniquim: aquela vaca me rodou (muuuuu), a vaca me botou na rua (muuuuu), a vaca de física me deixou em exame (muuuuu), pô a vaca de história não me deu dois décimos (muuuuu), a porcaria da vaca não me deixou entrar (muuuuu) [...]. Ao ouvir os sábios conselhos o inimigo das vacas esbaforido com os próprios pensamentos que se transformavam em outros pensamentos, pesado e cheio de teia concluiu: - Eu vou arremessar o sinalizador naquela vaca (muuuuu). E como estamos em um mundo machista quem não é vaca é viado. Não você está enganado, não estamos no campo, bem-vindo às escolas brasileiras (muuuuu) (novela intitulada A vaca).

O material está servindo como disparador para pensar esta pesquisa, ao compreender a circunstância de enfrentamento dos desafios da docência. Uma maneira de proporcionar sentido àquilo que se passa na sala de aula, na relação com o outro, com a escola, criando seus próprios modos de ser e pensar.

Foi pela escrita e, posteriormente, a gravação e audição da novela, que pôde-se perceber uma necessidade nas composições criadas em novelas: devastar os discursos morais sobre a profissão e denunciar aquilo que se passa e/ou se vivencia no cotidiano dos espaços escolares. Um modo, talvez, de variar a docência, encontrando no animal, a vaca, neste caso, a linha de fuga de uma identidade depreciativa posta na profissão, embora reconhecendo outra imagem (o sagrado) deste animal em outra circunstância e local em que se vive. Percebemos, também, a docência num limite entre o humano e o animal, como Kafka em sua metamorfose, compondo suas relações ao estabelecer coordenadas espaço-temporais.

Enxergamos, neste momento, uma condição, o ler-escrever, para que algo novo seja produzido, devastando os discursos que dizem como ser ou se comportar no exercício pedagógico, no trato com os sujeitos aprendizes, bem como no modo como enxergam sua imagem perante o exercício da profissão. Como outra condição, a animalidade pelo viés de literatura e da filosofia,

6 Novelas disponibilizadas no Youtube:

Leito de morte [<https://www.youtube.com/watch?v=NY2v6gwDvYM>]

Frederico no HPS [<https://www.youtube.com/watch?v=u-e3il7lpwk>]

Bartleby [<https://www.youtube.com/watch?v=jYxK29I7X9s>]

Animal abandonado [https://www.youtube.com/watch?v=T6T_pgnxB6w]

Saída do cinema [<https://www.youtube.com/watch?v=zSHUhmIm3kQ>]

O direito de ver [<https://www.youtube.com/watch?v=0MXRNJRyaJU>]

O despertar de Maria [- <https://www.youtube.com/watch?v=f0v3j7nrBF8>]

Frases da rua [<https://www.youtube.com/watch?v=6krmP3JtDmE>]

Dorothy [https://www.youtube.com/watch?v=NZ_uYSqtcOg]



possibilitando percorrer a fabulação e o pensamento para constituir-se, subjetivamente, encontrando referências próprias para conduzir sua prática pedagógica.

Ao buscarmos relação teórica com a ideia conceitual de animalidade, nos encontramos com Maria Ester Maciel (2016) e Gabriel Giorgi (2016), ao tratarem da temática na perspectiva literária. Os autores acreditam, respectivamente, que esse encontro/interação com o animal pela leitura/escritura não constitui um movimento de imitação ou transformação física do humano em outro ser não humano, mas um trespassamento íntimo de fronteiras, que se encontra com uma outridade animal. A literatura e a poética permitem esse encontro, pois é da ordem dos sentidos, das sensações e menos de racionalizações; O animal é o ser que muda de lugar na cultura e, ao modificar, modifica, também, as relações e ordenamentos de corpos e pensamento. É por uma animalidade que as formas políticas de ver o mundo são desencadeadas e contestadas, enfraquecendo ideias de naturalizações em torno do humano e, podemos acrescentar, em torno da docência.

O ato de ler-escrever é vislumbrado como potência que pode ser multiplicada num movimento de afirmação aos devires que proliferam-se. Como um devir-vaca possível que salta dos estados de sensações oriundas de um espaço/tempo em que a própria docência era considerada como sagrada e outro espaço/tempo em que é vista como depósito de agressividades e identidades depreciativas. Considera-se que o ato de ler-escrever, proporcionado pelo Projeto Escriteituras, e, também, a experimentação de construção de novelas, na Oficina *Conatus*, acionou um estado nestes docentes, que buscaram criar algo que dissesse de um cotidiano que, por vezes, os adocece.

Diante desta novela, algo nos põe em um lugar de desassossego. Esse arquivo nos afeta de alguma forma. Dessa vaca que “salta aos olhos”, que deprecia e, ao mesmo tempo, causa riso. O som ao fundo desse animal que muge, executado por professoras, a fala cheia de preconceitos ao citar os indígenas como tupiniquins, o pai do menino que é traficante, a própria homossexualidade definida como um “ser veado” e, aí, mais um animal desponta na novela. Uma estranheza é causada da mesma forma quando lemos *A metamorfose* de Kafka (1997), de um homem que ao se levantar para ir ao trabalho pela manhã se encontra metamorfoseado em um inseto. O que pode essa docência que nos constitui?

Encontrando uma saída: a docência animal?

Estabelecemos um movimento de desconfiança desse humanismo renascentista, que põe o homem no centro de importância entre os seres. Segundo Heidegger (2005), o termo humanismo visa fortalecer a ideia de homem enquanto ser que é, animal racional. Cultua a liberdade, a personalidade, o exercício da razão. Trata-se de uma corrente que medita e cuida para que nos tornemos humanos e não desumanos, isto é, situado fora de nossa essência, de modo que sejamos conhecidos e reconhecidos como um ser social e natural. Se distingue por diferentes perspectivas, como por exemplo, o humanismo de Marx, de Sartre e, até mesmo, do Cristianismo que buscaram expandir suas metas e fundamentos, mas coincidindo no que diz respeito à “interpretação fixa da natureza, da história, do mundo e do fundamento do mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 20).

Voltando ao que se refere o projeto humanista na educação, podemos associá-lo ao ensino que é “centrado” no aluno, no desenvolvimento de sua personalidade. A busca por uma cientificidade, ao mesmo tempo em que auxilia a focar no desenvolvimento de estratégias para combater os problemas referentes à educação, também os mantém dentro de um círculo, impossibilitando encontrar saídas em diversos campos de conhecimento, culturas e perspectivas.

Temos o desafio de articular outra abordagem que abarque discussões contemporâneas em torno da docência e do próprio humanismo demasiado humanista (NIETZSCHE, 2005). Destacar as variadas formas de existir e de relacionar-se a partir da filosofia, da literatura e, até mesmo, da ciência. Ao percorrer, inicialmente, os registros de algumas Oficinas desenvolvidas pelo Projeto Escriteituras, percebemos a recorrência no aparecimento de animais, na escrita e leitura dos participantes ao experimentarem a literatura de Kafka. Esta recorrência está relacionada a esta



literatura capaz de transbordar o humano e se constituir na animalidade que lhe é imposta, na circunstância do ensinar-aprender.

Isso nos faz pensar na possibilidade de variar uma docência desde os modos instituídos de como ser professor consagrados nos currículos dos cursos de formação, de forma que essas imagens não se esgotem como única possibilidade de ser. Com isso buscamos uma saída: pensar a docência pela diferença, considerando os processos subjetivos do professor que se constitui em meio e movido por uma vida que, também, possibilita desencadear devires. Uma diferença que não se encaixa na oposição ou na tolerância, mas que provoca microvazamentos em determinada estrutura. Essa diferença aciona estados outros, permitindo transitar em territórios de intensidades, conjugados a um plano extensivo, das superfícies que compõem o caminho histórico mundial percorrido por elas e eles, docentes.

É na aposta dessa experiência que a pesquisa se desenvolve, ao pensar a docência animal enquanto um estilo pedagógico que faz variar não somente línguas, mas modos de ser e de fazer. Trabalhar no ponto do limite, rompendo fronteiras que ditam projetos humanizados para tratar os saberes, racionalmente. Assim, efetuamos uma aposta que vê, no ato de ler-escrever docente, um movimento de rupturas de fronteiras entre humanidade e animalidade.

De que maneira, por qual lógica, por qual adjetivo responde-se à pergunta comumente feita em espaços de formação pedagógica: “O que é ser um bom professor?” É pertinente pensar sobre a questão e sobre o modo como se constituem os discursos sobre a docência nos cursos de formação como o de Pedagogia. Por um lado, é possível estabelecer respostas para estas questões a partir de uma relação de representação e significação da docência que adoece em meio a um cotidiano⁷. Por outro lado, viemos adentrando a perspectiva de estudo das filosofias da diferença, o que nos auxiliará a mover algumas das questões colocadas.

Sentimos força na composição das caóides de Deleuze-Guattari (2010), arte, filosofia e ciência, na produção de um pensamento e, concomitantemente, de uma ação. São campos de saberes que traçam planos no caos de onde algo é possível de ser criado em cada um deles (arte cria *afectos* e *perceptos*, filosofia cria conceitos e a ciência cria *functivos*). Não apostamos em uma única área, como, por exemplo, identificar a Pedagogia somente num campo científico fechado em suas funções definidas; pelo contrário, acreditamos na potência da composição, seus dinamismos e finalidades, tornando-se indiscerníveis umas das outras.

O estudo do estilo em meio a ideia de docência animal não vem para desvelar algo que está escondido, não quer criticar o que está posto e em funcionamento. Pretendemos afirmar o que é possível produzir diante de experimentações com a literatura kafkiana, com a filosofia da diferença e com as ciências educativas na pesquisa e na formação docente. Pensar uma docência animal é deixar-se aproximar de um mundo que não é somente humano, acionado por um estado de sensação que torna possível olhar para o próprio processo de transformação, um tornar-se outro.

Problematizar uma docência animal é perceber a docência na dor e na alegria que ela produz, demarcando as fronteiras, criando travessias entre elas, enfrentando os discursos anunciados e não anunciados que esta profissão carrega. Não desejamos criar outros enunciados em torno da temática, mas enaltecer aquilo que é potencializador e, também, o que despontencializa o professor diante de sua prática, para que este consiga forjar sua própria saída, seja lendo, escrevendo, artizando, filosofando e criando seu estilo em meio aquilo que lhe inquieta.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

⁷ Referente à temática do adoecimento docente, temos um artigo publicado na Revista Digital do Lav de Santa Maria/RS intitulado *Ditos e não escritos sobre o mal-estar docente: a potência do ler e do escrever em ateliês de escrituras* (2016).



CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Cláudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. (Trad. Ingrid Müller Xavier). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *Projeto de pesquisa: Escreituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho*. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

_____. *O que se transcria em Educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORTÁZAR, Júlio. *Discurso do urso*. (Trad. Leo Cunha). Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Crítica e clínica*. (Trad. Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. (Trad. **Fátima** Saadi, Otávio de Abreu e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. (Trad. Cíntia Vieira da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos [pdf]. Retirado de <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. 1995.

_____. *Diálogos*. (Trad. Eloisa Araújo Ribeiro). São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. (Trad. Claudia de Moraes Rego). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. (Trad. Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2005.

JEUNET, Jean-Pierre. *O fabuloso destino de Amélie Poulain* [Filme]. C. Ossard, J. Deschamps, Prod., J. Jeunet, Dir. França. 1 DVD, 120 min. color. son. 2001.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. (Trad. C. Mioranza). São Paulo: Escala Educacional, 2006.

_____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. (Trad. César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PERRY, Pinchas. *Quando Nietzsche chorou*. [Filme]. P. Perry, Prod., Dir. Estados Unidos. 1 DVD, 105 min. color. son. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2011.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. (Trad. Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra, ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



EDUCAÇÃO E MICROPOLÍTICA: UMA ABORDAGEM DE SALAS UNIVERSITÁRIAS DE CINEMA

Cíntia Langie¹
Carla Gonçalves Rodrigues²

Grupo de trabalho: Currículo, criação e arte

Introdução

Este texto é um recorte de nosso projeto de tese cuja temática centra-se nas salas universitárias de cinema, iniciativas de projeção gratuita de filmes fora do circuito comercial. Articulando os grandes campos teóricos da educação, do cinema e da filosofia, buscamos desenvolver uma pesquisa de campo em dez das referidas salas, todas participantes do projeto *Cinemas em rede*, uma parceria entre o Ministério da Cultura (MinC) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), cujo objetivo centra-se no fortalecimento do acesso ao cinema brasileiro, a partir da conexão de salas de cinema interligadas por meio de transmissão digital.

Pensando a educação para além de espaços formais, viemos pesquisando as possibilidades do filme brasileiro e das salas universitárias de cinema para a formação dos sujeitos na contemporaneidade. O audiovisual é um componente de forte influência na sociedade, e o domínio de um tipo específico de imagem – narrativas *hollywoodianas* de entretenimento – faz com que procuremos imaginar outras maneiras de favorecer processos de subjetivação mais singularizados (Guattari, 2011). Com isso, colocamos a seguinte questão: como as salas universitárias de cinema podem funcionar tais quais ações micropolíticas na contemporaneidade?

Nosso referencial teórico está centrado sobretudo no pensamento de Guattari e Rolnik sobre micropolítica (2011), e nas ideias sobre cinema de Comolli (2008). O objetivo é pensar nas relações entre filme brasileiro e processos de subjetivação, enquanto investimos no estudo das referidas salas como iniciativas que possibilitam maior acesso a obras cinematográficas de arte. Para tanto, acreditamos ser conveniente iniciar apresentando nosso objeto de estudo.

As salas universitárias de cinema

As salas de cinema hoje saíram dos centros das cidades e migraram para os *shoppings centers*. Todo um contexto social contribuiu para essa mudança: as ruas tornaram-se mais violentas e as pessoas passaram a assistir audiovisual em outros dispositivos. Além disso, os grandes cineteatros, com centenas de poltronas, foram perdendo espectadores para a televisão e o vídeo, ficando inviável sustentar esses locais preparados para uma sociedade na qual só se via imagens em movimento na sala de cinema.

Além de ter perdido espaço para a TV e para a internet, o cinema vem perdendo muito público para as cada vez mais populares series *on demand*. VOD, ou *vídeo on demand*, é o consumo de audiovisual sem grade de horários, por demanda individual do usuário. Essas plataformas trabalham com programação “não linear”, em contraponto a uma grade fixa de programação, cuja disponibilidade e possibilidade de fruição é determinada pelo distribuidor, como na TV por exemplo. Os sistemas mais tradicionais são o *youtube*, site gratuito no qual estão disponíveis vídeos de todas as naturezas, em qualquer hora do dia, e o *Netflix*, sistema pago para assistir a séries e filmes pela internet, seja no computador ou na televisão.

1 Professora adjunta do curso de Cinema e Audiovisual e Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cintialangie@gmail.com.

2 Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cgrm@ufpel.edu.br.



Enfim, os tempos mudaram. Hoje sujeito pode ver o filme que quer, na hora que quer, no conforto de sua casa. Por que então focar-se em salas de cinema no período atual no qual os espectadores estão cada vez mais consumindo audiovisual individualmente? A justificativa, inicialmente, está na potência desses espaços para uma outra experiência estética, uma experiência de fruição coletiva, na qual o encontro não se dá somente com o filme, mas com o outro, seja o curador que está ali na abertura da sessão falando o que vamos assistir, ou um outro espectador desconhecido que senta ao seu lado, ou o próprio realizador da obra que vem debater seu filme com o público.

Nas salas de cinema, há todo um ritual. Ali, durante o período de projeção, as luzes permanecem apagadas e a única luz vem da tela. O som é alto, a poltrona confortável. Naquele tempo de aproximadamente duas horas, o sujeito não se liga a nada além do filme, o telefone este desligado, ninguém falará com ele. O ato de ir até a sala pressupõe, de certo modo, uma intenção, um desejo de encontro com uma obra cinematográfica. Esse desejo é potencializado pelo fato de saber que outras pessoas irão comungar da mesma experiência estética e que provavelmente haverá, no caso dos cinemas alternativos, um diálogo com as pessoas após o término da sessão, dando a possibilidade de constituição de uma comunidade, mesmo que pontual e passageira.

A ideia de fruição coletiva pode ser ligada a um ato romântico. Dividir o espaço e saber que outros estão vendo a mesma coisa que você pode contribuir para as relações do homem no mundo, cada vez mais digitalizadas, à distância, via redes sociais. Já que a ênfase desta pesquisa está nos processos de subjetivação e formação, são caras essas experiências mais presenciais, quase em extinção, como atos de resistência. Enfim, investigar o que pode uma experiência na sala de cinema é também um dos objetivos que será abarcado na etapa da pesquisa de campo, em entrevistas com frequentadores.

As salas universitárias são também iniciativas muito próximas do cineclubismo, mas com um diferencial: possuem um espaço reservado para isso, com qualidade de projeção e continuidade de atuação. Elas possuem um facilitador em sua manutenção, já contam com recursos das instituições públicas, em termos de pessoal e de estrutura.

No mercado, o padrão hoje é o chamado *multiplex*, um complexo com várias salas, com um cardápio variados de filme, com ingresso de alto valor e com venda de guloseimas, pipoca, refrigerantes. A programação desses locais é centrada em filmes *blockbusters*, os arrasa quarteirões dos grandes estúdios multinacionais, sobretudo hollywoodianos, cujo investimento em marketing, as vezes, é equivalente ao valor investido no filme.

Conforme Jean-Louis Comolli (2008), o espectador dos complexos *multiplex*, visita “espaços híbridos [...] que misturam passeio, excitação publicitária, câmeras de vigilância, lanchonetes *fast-food*, projeções audiovisuais, espetáculos promocionais e rondas de vigilantes” (2008, p. 135). Assim, o espetáculo pode fazer da maioria dos espectadores sujeitos refêns do entretenimento, dispostos a vivenciar a ida ao cinema como mais uma diversão oferecida pelo *shopping center*. Na visão de Comolli, o cinema, enquanto forma de arte, não tem nada a ver com isso.

O espectador de cinema não é um consumidor de espetáculos, de efeitos espetaculares, de imagens etc. Não é um consumidor, pela simples razão de que lhe acontece alguma coisa como sujeito. Porque o cinema o expõe como sujeito (COMOLLI, 2008, p. 106).

É nessa perspectiva que viemos pesquisando as salas universitárias como espaços diferenciados, onde algo acontece, onde o inesperado de um filme artístico e a fruição coletiva, como uma comunidade, pode favorecer processos de subjetivação mais singularizados³. As salas alternativas operam resistência ao cinema comercial, ao darem espaço para muitos cineastas desconhecidos, oriundos de diferentes regiões do Brasil e do mundo, cujos trabalhos procuram

3 Esse conceito será desenvolvido na próxima seção do artigo.



mostrar realidades distintas. Deixam falar as vozes que ficam abafadas pelo domínio do cinema comercial.

Quando uma imagem surge a nossa frente, ela aparece como um possível no mundo, um possível que nos leva a conhecer outros universos, outras comunidades. O cinema dá a ver realidades e situações que abrem novos possíveis. E não seria algo caro ao campo da educação oportunizar espaços de encontros, de comunhão de saberes e desejos? E não seriam as salas universitárias espaços que favorecem o desejo de encontro consigo em relação ao outro, locais e situações para fomentar, exercitar um gosto estético pelo coletivo?

Breve estudo sobre o conceito de micropolítica

Quando Guattari (2011) afirma ser a cultura um conceito reacionário, na verdade, está fazendo uma crítica ao modo de circulação dos bens culturais na sociedade. Ele chama a cultura de massa de “cultura-mercadoria” (GUATTARI, 2011, p. 23), já que os filmes, por exemplo, são objetos semióticos difundidos em um mercado determinado de circulação monetária. “Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros, carros ou qualquer outra coisa” (2011, p. 23).

Para Guattari, existem territórios subjetivos que escapam a essa cultura geral. Existe uma cultura minoritária, que está nas margens, e é através dela que podemos nos reconhecer e criar outras orientações que não a capitalística. Nessa outra cultura, ou contra-cultura, surge a possibilidade de pensar em experiências micropolíticas.

Guattari e Rolnik (2011) investem seu pensamento para falar de movimentos sociais, movimentos de minorias, ações de comunicação alternativas, ou seja, modos de expressão dissidentes aos modos de expressão dominante. Assim, pensamos em vincular a iniciativa das salas universitárias de cinema à ideia de ação micropolítica, investigando, na futura pesquisa de campo, a expressão que esses espaços tem e podem vir a ter nas comunidades onde estão localizadas.

Micropolítica, segundo define Rolnik (2014, p. 11) são “questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva”. Nessa perspectiva, fazer a cultura sair da esfera fechada dos sistemas comerciais só é possível mediante organização e disposição de processos de singularização social. Não seria essa a proposta das salas alternativas localizadas em universidades, que funcionam também em rede? O *lôcus* de estudo desta pesquisa são experiências de reapropriação de equipamentos de difusão cultural, ou seja, salas de cinema dentro de universidades, o que reúne dois potentes dispositivos para a formação: a universidade, com seus personagens e seu saber; e a sala de cinema, como o ritual e os filmes de arte.

Ao pensar a respeito da hegemonia norte-americana no campo cinematográfico, Canclini (2009) acredita que possa haver uma saída para minimizar o domínio dos filmes *hollywoodianos*: “a diversidade cultural e o reconhecimento das minorias começam a ser requisitos para que a globalização seja menos injusta e mais inclusiva” (CANCLINI, 2009, p. 253). Se a lógica de mercado tende a estreitar as oportunidades de recepção diversificada de conteúdos, é relevante e necessário que se criem espaços de circulação alternativa para permitir essa diversidade. A globalização acentua as desigualdades, porque centraliza o mercado em artistas de audiência massiva, fazendo “calar a enorme maioria dos criadores locais” (Ibid., p. 244). O teórico aponta como saída a construção de redes multifocais de distribuição, com relativa independência dos circuitos hegemônicos, baseadas em políticas interculturais transnacionais, para dar conta dessa diversidade.

Segundo Guattari, o diferencial das experiências micropolíticas é seu caráter processual. Não se trata de tentar copiar as práticas das salas comerciais, mas de encontrar um outro uso, enfim, fazer a diferença. A resistência vem da autonomia e para que se efetivem processos de reapropriação da subjetividade eles devem inventar suas próprias práxis de modo a criar brechas



no sistema dominante. Ou seja, os grupos devem operar seu próprio trabalho de semiotização, sua própria cartografia. As micropolíticas são automodeladoras: devem construir “seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global” (GUATTARI, 2011, p. 55). Se as salas comerciais precisam se manter com o retorno financeiro, os espaços alternativos inventam formas de ser e de existir e é isso que pretendemos investigar na pesquisa de campo.

Guattari vê nas micropolíticas uma possibilidades de mudança. “A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetivação dominantes” (GUATTARI, 2011, p. 155). Os microprocessos revolucionários podem vir da arte, em nível da percepção, com cineastas que fazem filmes fora das representações dominantes e longe da ideia de espetáculo.

O continente latino-americano [...] não foi completamente devastado pelas semióticas capitalísticas e dispõe de reservas extraordinárias de meios de expressão não logocêntricos, podendo se articular em formas de criação totalmente originais (GUATTARI, 2011, p. 84).

É também na política de curadoria das salas universitárias, cuja prioridade está nos filmes brasileiros de arte, que vemos esse potencial original. Para Comolli, vivemos rodeados de imagens clichês. “Uma parte cada vez maior de nossa relação com o mundo se faz através da circulação cada vez mais intensa de objetos audiovisuais cada vez mais fracos” (COMOLLI, 2008, p. 83). Em um mundo virtual, de imagens plastificadas, o sujeito acaba por esquecer-se de si mesmo, se perdendo de vista. Por isso, Comolli crê em um outro cinema, um cinema que pensa e que aborda experiência reais, e não estilizadas como na mídia de massa. Assim, cabe a essa pesquisa entender a multiplicidade de possibilidades que se abrem com o cinema brasileiro contemporâneo de arte. Isso implica conceber a subjetividade, os modos de subjetivação, como processos de autonomia e pensamento, para enfim pensar em certa singularidade a partir de um modo mais artístico de existência.

Em linhas gerais, quando pensamos o que pode o cinema brasileiro para produzir diferença na educação, lembramos diretamente da questão do idioma, da cultura local, de um ativismo político, e da contracultura ao hegemônico. Todos esses aspectos são importantes, mas o que viemos pesquisando é a força de filmes nacionais de arte para produção de processos de subjetivação mais singularizados.

A ideia de subjetividade no senso comum está relacionada ao modo de ser individual, seria aquilo que o ser traz dentro de si, o que é interno. Na perspectiva da filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a subjetividade é sempre coletiva, é uma construção, uma mistura entre o dentro e o fora. Não é algo adquirido, possuído, mas um processo: algo que não para de acontecer a partir dos encontros com os outros, podendo ser esse outro o social, a natureza, pessoas, invenções - o que está no contexto social e produz efeitos sobre nós.

Para entender melhor a problematização trazida por Guattari (2011), é interessante esclarecer a diferença que ele traça entre identidade e singularidade. Enquanto a primeira é um conceito de referência, a segunda um conceito existencial. A identidade vale-se de um só e mesmo quadro de referência identificável, enquanto a singularidade é a relação singular de cada um com o mundo. A subjetividade capitalística enquadra os indivíduos em identidades pré-estabelecidas e fixas.

Para o psicanalista, existe um modo de produção capitalístico que tenta encaixar tudo que é da ordem do desejo, da criação, em registros de referências dominantes. Assim, a ordem capitalística fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. “O objetivo da produção de subjetividade capitalística é reduzir tudo a uma tábua rasa” (GUATTARI, 2011, p. 66). A tendência é igualar tudo através de grandes categorias redutoras, e essas impedem que as pessoas se deem conta dos processos de singularização.



A mídia de massa, ao passo que é dominante, é também clichê, e conta com todo um aparato tecnológico, baseado na repetição de estruturas narrativas sedimentadas e em investimentos altos em *marketing* e propaganda. É a “cultura da equivalência”, que produz indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas de submissão, e disseminando representações de papéis estratificados. Já a singularização da subjetividade pode ganhar importância com artistas que disseminam em suas obras suas visões singulares do mundo.

A invenção de modos de expressão semiótica de diferentes naturezas [...] constitui, de alguma maneira, uma espécie de reserva possível de expressividade de meios totalmente imprevistos, inesperados, para lutar contra todas as línguas burocratizadas, endurecidas (GUATTARI, 2011, p. 77).

Assim, viemos olhando para os filmes brasileiros de arte exibidos nas salas universitárias como vetor para aquilo que movimenta o pensamento e faz com que o sujeito se constitua na experiência, na relação com a obra. “Não se trata de uma imagem passivamente representativa, mas de um vetor de subjetivação” (GUATTARI, 1992, p. 38). Essa constituição do sujeito se dá em meio a vida, quando vamos nos diferenciando de nós mesmos.

Seriam as salas universitárias de cinema ações micropolíticas?

Para finalizar esse texto, retomamos nossa posição inicial, que é a de olharmos para as salas universitárias como modos de expressão dissidentes aos modos de expressão dominante. A atitude de se organizar em rede digital de compartilhamento de filmes para escapar dos modelos dominantes pode ser vista, conforme buscamos demonstrar, como uma experiência micropolítica. É uma forma de articulação relativamente nova – salas universitárias de cinema conectadas via sistema simplificado e digital - que abre possibilidades de ações difíceis de se realizar no isolamento. Ganhamos força na coletividade e nesse caso uma sala aprende com a experiência das demais. Facilita que a circulação dos filmes seja descentralizada, pois qualquer sala pode propor conteúdos de sua região. Circular, conversar com outros realizadores e curadores, trocar, é estar em rede. A ideia de rede pressupõe diminuição de distâncias: estamos perto, mesmo longe.

Quanto ao aspecto da curadoria, isto é, a escolha dos filmes a serem exibidos para o público, vemos nos filmes brasileiros de arte, da safra atual, uma possibilidade para a produção de subjetividades singulares, ao trazer para a esfera do visível personagens e realidades que nem sempre estão na mídia de massa. Entrar em contato com essa diferença, sentar na poltrona e assistir, com pessoas desconhecidas, um filme nacional de temática relevante sociocultural e debatê-lo, pode fazer com que o espectador sinta, pela força visual própria do cinema, um abalo em seu modo de ver o mundo. Essa prática pode abrir fissuras na forma tradicional de pensar, subjetivando as pessoas para relações de maior alteridade, o que aqui chamamos de singularização dos processos de subjetivação.

O caráter mutante e coletivo das micropolíticas nos inspira a pensar que pela reunião de pequenas ações podemos ir encontrando um novo mundo. É a ideia de teia, em que as redes vão se conectando, e aos poucos modificando o cenário. Não acreditamos que as salas universitárias de cinema vão mudar a estrutura social, nem o sistema fechado de distribuição comercial de filmes, ou mesmo reunir milhares de pessoas. Não estamos falando no nível macropolítico: é micropolítica do acesso a bens culturais, é abertura de possibilidades para a singularização das subjetividades.

Referências

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e Poder**. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E JUVENTUDE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS JOVENS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Bruna Carvalho dos Santos¹

Resumo: Este trabalho objetiva-se a inferir por meio da análise das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, as possíveis contribuições que as reflexões de Freire, implicam na educação atual, com vistas a apropriação da autonomia dos sujeitos. Visto que este é um processo de construção que por meio das interações e situações vivenciadas no cotidiano possibilita aos sujeitos apropriação e maturação dessa qualidade. Por isso faz-se necessária uma prática educativa que possibilite aos seus educandos experiências que propiciem o exercício de decisões e responsabilidades, visando esse amadurecimento gradual e emancipador. Neste aspecto encontramos na pedagogia de Paulo Freire princípios que comungam com esse ideal.

Palavras-chave: Juventude. Autonomia. Educação.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre o processo de construção da autonomia no jovem moderno, a partir do modelo de educação dialógica de Paulo Freire. E assim, poder apresentar algumas possíveis implicações para a educação.

Essa temática é relevante visto que se faz necessário compreender o fenômeno das juventudes e a sua influência na sociedade atual. E, além disso, estamos em um momento de calorosos debates sobre a necessidade de uma possível reformulação do currículo do ensino médio e sua estrutura. Utilizaremos a pedagogia de Freire como base para a proposição de inferências sobre a construção do processo de autonomia dos jovens no ambiente escolar.

Por possuir de natureza qualitativa e cunho exploratório, fez-se uma análise bibliográfica tendo como referência as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Desse modo com esforço para contextualizar, compreender e aplicar os principais conceitos advindos da pesquisa realizada.

Uma educação significativa

A educação freireana, fundamenta-se em um processo de formação que contribui significativamente para a construção da autonomia dos sujeitos, a partir de uma consciência crítica, possibilitando novas elaborações da sua realidade, logo é um e exercício emancipatório.

Considerando que este estudo tem por objetivo refletir as contribuições que a proposta educativa de Paulo Freire pode suscitar no processo de formativo dos jovens estudantes da educação básica. Para este estudo, utilizaremos definição de Dayrell; Carrano (2014, p.109) “[...] a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude”, neste aspecto adolescência é um período que marca o início da juventude.

Por compreender esse processo e a sua amplitude, prima-se pelo desenvolvimento integral e global do jovem, e considerando-o como um ser de relações, temos a escola como um grande palco, aonde ocorrerão as experimentações necessárias para um desenvolvimento pleno. Logo ela é um espaço para o exercício e promoção da autonomia, é um dos principais locais em que o jovem poderá vivenciar suas experiências de mundo.

¹ Licenciada em Pedagogia. Centro Universitário La Salle Canoas – Unilasalle. E-mail: brunacsantos92@gmail.com



“[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles tem, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (Freire, 2007, p.107)

Tendo em vista o processo de formação da autonomia na juventude, assim: é necessário que primeiramente todos os envolvidos no processo educativo, possam conceber o que Freire (2007, p. 50), denominou como consciência do inacabado, isso possibilita um melhor entendimento em relação à transitoriedade dos nossos tempos e da reestruturação dos paradigmas.

Por ser constituída de seres inacabados, ela por sua vez também não é um mundo isolado, mas está existindo no mundo e junto dele, essas mudanças também chegam à escola. Esse processo é desacomodante, pois exige a reelaboração dos papéis e conceitos estruturados. Porém faz-se oportuno visto que é mutável, possibilita respondermos de forma criativa essas mudanças e suas transformações.

Ainda nesse aspecto, deve-se refletir sobre a latente importância das mudanças, devemos considerar esse descompasso de tempos entre escola-educadores-educandos. Precisamos refletir sobre esses interlocutores suas novas relações, as ressignificações da aprendizagem e relação do contexto escolar com o mundo dos estudantes.

Conforme Freire (2007, p.56 a 58), é por meio da compreensão de sua inconclusão que esses interlocutores se motivam a assumirem seus papéis de sujeitos na construção do mundo e por sua vez nessa reflexão, para a intervenção do processo formativo.

Porém, não é necessário que se reinvente ou se recrie tudo do zero, é preciso uma (re)examinação e avaliação de suas práticas. Dispondo-se a (re)aprender para que esteja condizente com a real necessidade de seus estudantes, considerando sua pluralidade e as especificidades da juventude para que de fato possa estar promovendo sua autonomia.

Visto que nossa educação não considera a importância dos tempos de vida dos sujeitos e os seus processos. Temos como reprodução dessa realidade na estruturação dos níveis de ensino, como exemplo, se analisarmos a própria nomenclatura Ensino Médio nos leva a subentendê-lo como um mero preparatório, uma formação mediana, algo momentâneo que só terá sentido quando o sujeito for adulto.

Isso descaracteriza o real sentido da formação, neste aspecto os jovens preocupam-se em aprender para passar de ano e obter seu diploma para Arroyo (2014, p.71) “As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano.”.

Weller (2014, p.136) retoma que a juventude não é a transição da infância para a vida adulta, assim compreende que o ensino destes jovens também não deve ser encarado como a continuidade do ensino fundamental ou como um ensino capacitador para a obtenção de um diploma ou uma profissão. Deve-se considerar que além da formação para o conhecimento científico, também é necessário uma formação humana que integrada à realidade, comprometa-se ao desenvolvimento pleno desses indivíduos, não ignorando ou omitindo-se de sua existência.

Freire (1996) concedeu uma entrevista onde expôs o seu posicionamento em relação às diversas realidades que caminham na contramão do real papel da escola para os jovens.



Para que a escola tenha significação para o adolescente, ela precisa compreender esse momento do adolescente, da sua vida, essa inquietação. [...] Eu acho que um adolescente que hoje está descrente de uma série de valores anteriores e que tem uma possibilidade de ver e saber que há instrumentos tecnológicos que não estão usados pela escola dele, esse adolescente pode, na verdade, perder o interesse pela escola. Mas, sobretudo, eu acho que os adolescentes, principalmente das classes populares, precisam encontrar, na escola, propostas que avivem ou criem sonhos que eles tenham ou que eles não estejam podendo ter, sob pena de que a escola perca significado para eles (Freire, 1996, p. 14).

Em sua fala Freire, aponta situações como: a falta de compreensão da escola aos seus jovens, principalmente em relação à importância das questões típicas desse grupo, considerando seu contexto e momento histórico. Também retoma sobre o papel da escola como fonte para os sonhos destes jovens. Considerando ela como proponente na construção da identidade do indivíduo, por ser em seu espaço que os sujeitos estabelecem suas relações, além disso, a autoimagem que o homem cria dele mesmo é reflexo dessas interações.

De acordo com Corti (2014, p.314), escola é considerada a socialização secundária dos sujeitos, onde a partir de uma estrutura social mais elaborada o sujeito interage com os semelhantes em um grau das relações mais racional, essa interação gera estímulos e respostas que possibilitam ao sujeito uma experimentação de competências socializadoras mais complexas.

É por meio dessas relações que o jovem vive a sua juventude e constitui-se como tal, a partir dessas experiências ele busca romper com tudo o que o conecta ao universo infantil, assim passa a buscar referenciais fora do contexto familiar.

Nessa fase que surgem os conflitos, estes são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do jovem, visto que todas as vivências favorecem para a nossa formação. Essas situações exigem que o sujeito elabore sua reação frente a uma situação de inconformidade, um exemplo é a rebeldia. Conforme Freire (1996, p. 13), “não é possível ser sem rebeldia. O grande problema está em como amorosamente dar sentido produtivo, dar sentido criador ao ato rebelde, e não acabar com a rebeldia.”, logo devemos superar a tendência da imposição de uma punição repressora. Um bom exercício é lembrarmos-nos da nossa juventude e dos impasses que tivemos, e assim procurarmos de forma consciente auxiliar no esclarecimento dessas situações do jovem em conflito.

[...] Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade, mas o limite que a autoridade se deve propor a si mesma, para propor aos jovens a liberdade, é um limite que necessariamente não se explicita através de castigos. Eu acho que a liberdade precisa de limites, a autoridade inclusive tem a tarefa de propor os limites, mas o que é preciso, ao propor os limites, é propor à liberdade que ela interiorize a necessidade ética do limite, jamais por meio do medo. “A liberdade que não faz uma coisa porque teme o castigo não está “eticizando-se” (Freire, 1996, p. 14).

Como implicação prática a essa questão, torna necessária a compreensão da escola sobre a sua importância no desenvolvimento das aprendizagens intelectuais e sociais, assim deve conceber a relevância do envolvimento dos estudantes na vida da escola. Uma forma dessa vivência é por meio dos Grupos Juvenis, estes podem configurar-se como Grêmios estudantis, Voluntariado, Teatro, Dança, entre outros.

São esses grupos de interesse, onde o jovem vive a sua forma de intervir na realidade. Neste espaço ele tem vez e voz, sua participação ativa possibilita o exercício de competências fomentadoras da autonomia. Neles os jovens estabelecem vínculos que conforme Dayrell (2003, p. 49), “[...] constituem um espaço e um tempo nos quais esses jovens podem afirmar a experiência da condição juvenil.”, logo são para a turbulenta época em que vive o jovem, a correspondência das necessidades de aceitação, reconhecimento, afetividade e identidade.



Assim como pudemos observar que as relações permeiam o desenvolver dos sujeitos e a sua construção da realidade, por isso devemos considerar a importância da relação educador-educando na formação emancipadora.

Porém, essa interação não está eximida de sua complexidade, devido a diversos fatores, tais como: distinção dos tempos de vida dos interlocutores, fragilidade nas relações dos saberes, autoritarismo ou opressão ao direito a liberdade do educando e transgressão a condição criadora presente nos sujeitos.

Conforme Freire (2007, p.84) a vocação humana de “ser mais” que possibilita intervenção da realidade, dentro do mundo da educação é primordial, pois ela conduz o professor a compreender e assumir este compromisso em sua prática pedagógica, aqui educar para o “ser mais” é educar para a autonomia. Neste horizonte educar é uma prática que requer alteridade, pois o educador deve ser um fomentador de projetos de vida, assim ele assume o papel de um acompanhante, tanto em relação à apropriação dos saberes quanto nos percalços que porventura poderão surgir.

Por isso, Freire constantemente adverte sobre a importância de que o professor reconheça e tenha como princípio a prática da dialogicidade, essa por sua vez deve ser alinhada ao respeito e responsabilidade pelos educandos. Porém aqui temos um fator determinante para o diálogo, trata-se do descompasso dos tempos, isso implica diretamente na relação dos sujeitos. Visto que estamos imersos a “cultura ciborgue” onde as tecnologias digitais são uma constante na vida dos indivíduos, temos o impasse de professores em comunicação diária com seus alunos, nativos digitais. Esse fato requer compreensão da intersubjetividade desta relação, e esforço para a aproximação, a fim de superar possíveis barreiras na comunicação.

Outro fator importante é o empenho do educador no respeito aos saberes dos jovens, em Freire (2007, p. 81) “[...] não posso de maneira alguma (...) desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.”. Para a educação problematizadora os saberes dos sujeitos são fundamentais para a conscientização crítica dos saberes, assim nega-se a compreensão bancária da educação que se esforça a “depositar” nos estudantes os conteúdos, sem ao menos empregar sentido ou significância.

Assim, para Freire, (2007, p. 78) “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...] como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.”. Tão logo um educador deve ser comprometido em comprometer seus educandos a compreenderem o real papel do estudar. Podemos considerar que educar para a autonomia, a partir dos princípios freireanos, requer:

“[...] experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. “Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o ‘ser mais’, histórica e socialmente constituído-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos” (Freire, 2007, p. 84).

Por isso uma educação para o exercício da autonomia, antes de tudo requer a prática da liberdade, com vistas a promoção da formação dos sujeitos em sua totalidade.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que em Freire, educar para o exercício de apropriação da autonomia, é um processo contínuo e requer a compreensão crítica de que não somos seres condicionados, assim essa prática fundamenta-se na emancipação do sujeito, por meio de sua conscientização e do seu exercício da capacidade de intervenção na realidade.



Sua relevância encontra-se no entendimento da importância dos papéis dos interlocutores no processo formativo, visto que ambos são determinantes para a dialogicidade, essa que é a chave para obtenção deste ideal. Assim educandos-educadores, bem como a escola em sua totalidade relacionam-se nesse processo, onde ambas contribuem a essa finalidade.

Por isso a incorporação dos princípios pedagógicos de Freire na prática educativa, conforme vistos, caminham ao encontro de forma qualitativa a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- CARRANO et all. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/MATERIAIS/Livro_completo.pdf> Acesso em: 25 nov.2015.
- DAYREEL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 17 de set. 2015.
- FREIRE, Paulo. Não se pode 'ser' sem rebeldia. Entrevista a Ana Cecília Sucupira. **Pais e Teens**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 12-17, fev./mar./abr. 1997. Disponível em: <<http://acervo.pauloFreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3278#page/2/mode/1up>>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung). In:Textos Seletos. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre,RS:EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.



ENQUADRAMENTOS CURRICULARES: PALAVRAS OUTRAS SOBRE QUALIDADE E CIDADANIA NAS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES

Marcelo Vicentin¹

Isabel Cristina dos Santos Rodrigues²

Grupo de Trabalho: Currículo, criação e arte

1. O argumento da proposta curricular paulista

O início do ano letivo, em 2008, da rede pública administrada pelo Estado de São Paulo acometeu a execução de mudanças curriculares que visaram integrar toda a rede de escolas gerenciadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE/SP), a fim de viabilizar metas de melhoria por toda sua rede de escolas. De acordo com a titular da SEE, Maria Helena Guimarães de Castro, a mudança curricular representou um novo momento para a educação pública paulista, uma nova referência para a educação pública brasileira, visto que o então projeto educacional ancorado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que proporcionara autonomia às escolas para desenvolverem seus projetos políticos-pedagógicos (PPP), se mostrava insuficiente diante dos números que as avaliações de rendimento retratavam. Segundo Castro (2008, p. 5), “essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”.

O projeto curricular comprometeu-se com uma escola mais eficaz, inovadora, contribuindo com a melhoria da aprendizagem dos alunos; uma escola modernizada, capaz de articular competências para desafios sociais, culturais e profissionais dos novos tempos. Para tanto, se propôs a construir níveis de excelência por meio de uma escola que se coloca em movimento, pois não é mais a velha escola que somente ensina, mas uma nova escola, uma “comunidade aprendente” (SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Essa nova linguagem escolar, de uma escola que também aprende, de aprender a continuar a aprender, é acompanhada por uma metodologia baseada em competências e habilidades dos alunos, caracterizando “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p. 12). Para Christian Laval (2004) uma lógica de competências substitui a de conhecimentos, promovendo outras capacidades, além do ler, escrever e contar, tais como adaptabilidade, faculdade de comunicação, trabalho em equipe, poder de iniciativa, criatividade, resolução de problemas, flexibilidade, responsabilidade, requisitos primordiais a competitividade e ao espírito empresarial.

Para a SEE/SP alcançar excelência é oferecer um ensino de qualidade, pois somente com uma melhor qualidade de aprendizagem - qualidade do trabalho do professor mais qualidade dos conhecimentos oferecidos -, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades, se pode educar para além do mundo escolar; para a vida de hoje e do futuro.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na **qualidade**³ da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do

1 Universidade São Francisco. Doutorando em Educação, CAPES, marcelovicentin@yahoo.com.br.

2 Faculdade Zumbi dos Palmares. Pedagogia, isaisabelrodrigues@gmail.com.

3 Grifo original.



indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2011, p. 8-9).

Em consonância com a LDB, a proposta curricular observa a cidadania como um direito, e, para tanto se faz necessário o desenvolvimento de uma cidadania plena e de qualidade, com a oferta de uma alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, além do desenvolvimento de competências, tais como, adaptabilidade, flexibilidade e continuar aprendendo mantendo em sintonia a escola e os alunos com o mundo do trabalho.

Apesar de, inicialmente, criticar a autonomia dada às escolas para o desenvolvimento de seus PPP, as mudanças organizacionais e curriculares da SEE, acordam a formação cidadã e para o mundo do trabalho apresentadas pela LDB, que de acordo com Rodrigues (2012), ao observar o contexto e os discursos que originaram esta, encontram no discurso neoliberal sua melhor representatividade.

2. O argumento neoliberal

O discurso neoliberal sempre reivindicou uma reforma, um novo modelo educacional pelo emprego discursivo de novas ideias e do uso das inovações técnicas e tecnológicas, a fim de incorporar no universo semântico escolar conceitos da economia política; um exercício de capitalização utilitarista na construção de sujeitos competitivos, flexíveis, de bem-estar econômico por meio do conhecimento e do saber. Dentre os pressupostos dessa reforma: currículos nacionais com critérios avaliativos; premiação de professores e escola por meio de certa “produtividade”, o estabelecimento de competitividade entre docentes para a promoção na carreira, aumentos salariais baseados no cumprimento de metas predeterminadas, parcerias público-privadas, sistemas de avaliação externa.

Essas reformas educacionais, uma nova ordem educativa mundial, pressionam por padronizações metodológicas e curriculares capazes de serem mais bem auferidas e comparadas por organizações internacionais, tais como: Organização Mundial de Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, e, por meio de testes aplicados aos alunos, normalizar ações e condutas para um melhor governo⁴ de práticas curriculares nos projetos educacionais nacionais direcionados para uma melhor eficácia econômica e construção de certo capital humano⁵.

Segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016), no neoliberalismo o Estado também é submetido à lógica da concorrência, obrigando-se a se ver e funcionar como uma empresa, acordado com as normas do mercado, submetendo seu conglomerado e sua população a se conduzirem pelo discurso do empreendedorismo, o que vai desmontando os direitos públicos em benefício dos direitos privados, por uma boa governança, uma boa gestão em que a tecnicidade do gestor sobrepõe-se sobre as questões políticas e sociais.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizante e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal de concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Para os autores, as competências de gestão buscam otimizar a eficácia na produção pedagógica pela diminuição ou melhor controle dos custos operacionais da educação. Para tanto se faz necessário o discurso de modernização como “sinônimo de progresso, de democracia, de

4 “trata-se aqui, evidentemente, não da instituição ‘governo’, mas da actividade que consiste em reger o comportamento dos homens num quadro e com instrumentos estatais” (FOUCAULT, 2010, p. 394).

5 “Os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico” (LAVAL cf. OCDE, 2004:2001, p. 18).



adaptação à vida contemporânea etc. (...) é preciso ser ‘absolutamente moderno’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190), para posicionar a escola em nível de produtividade como em empresas privadas, com boas práticas que dinamizem o cálculo contábil e econômico, como também aos anseios dos seus clientes.

Por conseguinte, a escola conduz para a competitividade de uma economia globalizada e não mais para uma formação social e cultural em que sentimentos, sentidos e afetos eram trabalhados sob uma ótica das relações cidadãos entre os indivíduos e para como o Estado. Dizendo de outro modo, a coerção neoliberal opera outros sentidos para sentimentos, sentidos e afetos, muito mais próximos de uma lógica concorrencial, de satisfação do consumidor. Contudo, a escola ainda continua como um fator essencial para o desenvolvimento e progresso da nação, mas metamorfoseada em uma escola produtora de serviços, um modelo gerido pela obrigação de resultados, de eficácia produtiva e inserção profissional, ou seja, um valor econômico.

3. Roteirizando o currículo, e vidas

A proposta de modernização curricular pela SEE reflete as reformas educativas de organizações internacionais, pautando-se pelos pressupostos da globalização, da administração por modelos de gestão empresarial centralizados e diretivos, por meio de competências e habilidades. Também prioriza a cidadania cultural como modo de promover atividades extraclasse e extracurriculares a fim de romper com a disjunção entre cultura e conhecimento escolar.

Para tanto, o programa Cultura é Currículo é criado simultaneamente ao projeto curricular para propiciar melhor qualidade de ensino, observando os desafios do mundo moderno e a transmissão do saber, a fim de promover a democratização de acesso a bens e produção culturais, fortalecer o ensino pela diversificação de situações de aprendizagem, e estimular a aprendizagem.

No bojo desse programa é ofertado o projeto O Cinema Vai à Escola que busca facilitar o acesso de alunos e professores a filmes de qualidade atestada pelo modelo de seleção que observou a opinião de especialistas em cinema e educação. Tal escolha prioriza ampliar o conhecimento da linguagem cinematográfica, bem como tornar mais interessante o tratamento dos conteúdos curriculares a fim de professores e alunos refletirem sobre “assuntos delicados e complexos como preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiças, entre tantos outros, fazem parte do cotidiano dos jovens e de seus professores que, como todos nós, têm dificuldade de lidar com eles” (CASTRO, 2008, p. 3).

Duarte (2002, p. 14) afirma que assistir a filmes “constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente”, possibilitando a difusão de saberes, valores e visões de um mundo roteirizado pelo conhecimento escolar, e, por conseguinte, pensar o uso de filmes a partir do projeto escolar no mundo contemporâneo, ou seja, no mundo neoliberal.

Como a proposta curricular, o projeto de uso de filmes no cotidiano escolar, é hierarquizado e universalizante, assentado em metas e resultados, agires prescritos e manuais de orientação à docência. Para alcançar a qualidade esperada na formação de professores e alunos, os diferentes materiais disponibilizados para a gestão da rotina escolar prescrevem orientações e atividades, procurando “contribuir com os professores no uso significativo e relevante desse recurso no seu trabalho de sala de aula, [para tanto] foram elaboradas uma ficha e um roteiro para subsidiarem o trabalho com cada filme” (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

Fichas e roteiros organizam o desenvolvimento das atividades em sala de aula, com recomendação de como o professor deve conduzir a leitura do filme, visto que leituras que firam os Direitos Humanos não são permitidas, apesar de uma das principais motivações do projeto é promover “situações chocantes que nos obriguem a refletir, observarmos modos de vida que nos aguçam a curiosidade, presenciarmos diálogos que nos despertem para o nosso preconceito” (CASTRO, 2008, p. 3).



Documento, diretrizes, manuais que determinam as escolhas e, desse modo, evitam confusões e dispersões no aluno, modos outros de ver⁶, controlam as produções de sentido, promove as escolhas do que deve ou não ser ensinado/assistido, uma leitura/assistir a filmes para deles tirar informações; leitura/assistir linear, um antes, durante, depois do filme; roteiriza a ordem do par aluno-espectador; conduz o ordenamento das esferas dos atos de viver.

4. Planos e lentes outros para o cinema na escola

O projeto político e social neoliberal se impôs sobre o campo educacional por meio das reformas que o tomaram de assalto e o colocaram em movimento, objetivando as formas de existência e as subjetividades impondo uma lógica empresarial de concorrência. De acordo com Dardot & Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida”. Entretanto, para Foucault, a emergência de positivities, regimes de verdade, permite a emergência de todo um campo de respostas, reações, efeitos, lutas, invenções possíveis.

Como positividade o neoliberalismo é consumido, modificado; pode-se utilizá-lo ou destruí-lo; pode-se resistir, pois, de acordo com Foucault (2011a, 2011b), a resistência é parte da rede de poder, não sua antítese, mas um outro no interior do poder que busca contestá-lo como parte do mesmo poder, e não algo exterior; alimento e veneno. Logo, o combate ao discurso neoliberal ou a um projeto curricular centralizador acontece dentro de suas próprias linhas, nas tensões entre uma proposta hegemônica e régia e outra nômade e menor, como nos afirma Gallo (2006).

A fim de causar estranhamentos, desestabilizar o discurso e o disciplinamento para/da vida da discursividade neoliberal, vemos necessário desnaturalizar os horizontes. Para tanto, em contraponto a utopia, Foucault (2013) nos propõe heterotopias: lugares reais, como um espelho, na medida em que realmente existem, contudo capazes de produzir sentidos outros; espaços que proporcionem outras leituras, análises, descrições; contestações dos fundamentos, da sociedade, interrogações sobre as políticas, as instituições, as normas, os saberes.

Produzir heterotopias é multiplicar olhares, multiplicidades de mundos; possibilitar fugas ao discurso oficial, à construção de linear de um aluno-espectador. Vicentin (2013) propõe mudanças à linearidade pela multiplicidade na inversão dos papéis: o espectador-aluno, trazendo a experiência estética, o ver o filme, as memórias, os conhecimentos dos alunos para o primeiro plano, antecipando-se ao uso pedagógico do filme. Enquadramentos outros ao modo de ver aluno-espectador - filmes para tirar informações e atuações recomendadas -, planos outros ao close-up da proposta curricular preconizada que oculta sentimentos, sentidos e afetos. Contra-condutas visuais e espaciais que multiplicam as narrativas presentes no espaço escolar, ocasionando transversalidades, momentos que escapem, subvertam, resistam à ficção linear do currículo régio.

Inversamente a um currículo que antecipa e seleciona saberes e filmes, os papéis de professores e alunos, o cinema como potência de transgressão e resistência ao discurso economicista da agenda neoliberal e de egoísmo social; a opção por possibilidades discursivas outras de acontecimentos fugazes e momentâneos que possibilitam a abertura de caminhos, rotas outras àquelas que se impõem e dominam, como as realizadas pelo neoliberalismo:

Modificar as prioridades e as finalidades da educação pública, utilizar sistematicamente o argumento do emprego para melhor impor os imperativos da competição, manipular o tema da democratização para transformar os cursos segundo uma concepção instrumental do saber, converter o “enquadramento” aos novos valores gerenciais sob pretexto da “inevitabilidade” das mudanças, se servir dos jovens submetidos à socialização mercantil

6 De acordo com Roger ODIN, a produção de sentidos a partir de fatos que indiquem um domínio categorial, algo pertencente a um espaço histórico-cultural comum.



contra a escola (“aborrecida”, “longe da verdadeira vida” etc.) para introduzir reformas.” (LAVAL, 2004, p. 320)

Para abrir caminhos e rotas outras, jogar o jogo do neoliberalismo com suas próprias ferramentas, retroalimentando-o, reafirmando seus conceitos, colocando-o em movimento, não o deixando se acomodar e naturalizar, a fim de produzir uma ação sobre o próprio corpo, sobre o corpo escolar, visto que, de acordo com Ball (2004), as contradições do poder continuam vivas no corpo do Estado e em sua periferia.

Fazer pulsar os discursos dos corpos, pois somos discursos, como afirma Foucault (2012), somos aquilo que escrevemos e dizemos, aquilo que escrevem e dizem somos nós; logo, fazer pulsar os discursos, colocá-los no jogo, e não se deixar cobrir por segmentos os discursos que a política educacional neoliberal quer cobrir e coibir, como solidariedade e democracia, talvez ainda potentes em nossa subjetividade; ou cidadania, educação, qualidade, consumo.

Fazer da experiência de ver filmes como um acontecimento que não se quer e não se pode dominar, predizer, antecipar; como acontecimento, um jogo de trocas, de construções de regras e normas, um dar e receber sentidos e afetos, de marcas próprias a cada corpo, de cada atravessamento que o filme proporciona, um pensar múltiplo sobre o dizer, o sentir, o expressar, extrapolando e reinventando as linhas, os espaços que nos contém, possibilitando que espectador e alunos se fundam, se congreguem como participantes reais no processo de atribuição de sentidos” (ELLSWORTH, 2001, p. 57)

O projeto do neoliberalismo transmutou a culpa pelo fracasso para os corpos que não aproveitam as oportunidades do mercado, as oportunidades que a escola proporciona, para os que não empreendem, confinando-os à marginalidade⁷ e à periferia do mundo, corpos que se tornam indesejados, infames⁸; vidas-textos que vão sendo apagadas, vidas-filmes que perdem projeção. Heterotopizar o discurso e o espaço escolar e trazer para o centro uma estética de existência outra, papéis outros, em constante construção, com personagens e narradores provisórios, para alunos e professores.

Referências

- BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.
- CASTRO, Maria Helena G.. Proposta curricular do Estado de São Paulo. In: FINI, M. I. (Coord.). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2008, p. 5.
- _____. O cinema vai à escola para ampliar o currículo. In: DEVANIL T. et al. (Orgs.). *Caderno de cinema do professor: um*. São Paulo: FDE, 2008, p.3-4.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte. 2002.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) (Trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.
- FOUCAULT, Michel A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel B. (Org.). *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Trad. Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

7 À margem do centro.

8 Michel Foucault, in A vida dos homens infames, 2003.



- _____. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.
- _____. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.) (Trad.). *Microfísica do poder*. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011a, p. 167-177.
- _____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.) (Trad.). *Microfísica do poder*. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011b, p. 1-14.
- _____. A escrita de si. In: MOTTA, Manoel B. (Org.). *Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política*. Trad. Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 147-162
- _____. *O corpo utópico/As heterotopias*. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: N-1, 2013.
- GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercursões na produção de conhecimento em educação, In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- ODIN, Roger. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. In: RAMOS, Fernão P. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema, vol. II: documentário e narratividade ficcional*. São Paulo: Senac, 2005, p. 27-45.
- RODRIGUES, Daniel S. *A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- SÃO PAULO. *Caderno do professor: um*. In: DEVANIL, Tozzi et all. (Orgs.). São Paulo: FDE, 2008.
- _____. Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: FINI, M. I.; MENEZES, L. C.. (Coords.). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 1. ed. atualizada, São Paulo: SEE, 2011, p.7-24.
- _____. *Cultura é Currículo*. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: set. 2015.
- VICENTIN, Marcelo. *O cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relações entre currículo(s), cultura(s) e identidade(s))*. 2013. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco (USF), Itatiba, SP, 2013.



ENTRE PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS: OS MATERIAIS POTENCIALIZADORES E AS EXPLORAÇÕES QUE ENVOLVEM O CORPO DOS BEBÊS-POTÊNCIA

*Elisete Mallmann¹
Leni Vieira Dornelles²*

Grupo de Trabalho: Corpo e Experimentação

Ao pensarmos no contexto que envolve boa parte dos berçários das escolas de Educação Infantil, vem-nos à mente, muitas vezes, um ambiente caracterizado pela luz reduzida, pelo tom pastel, pelas paredes ornamentadas por desenhos encantados, ou ainda pelos sons clássicos das encantadas caixinhas de música. Essa visão romantizada de espaço infantil leva muitos adultos a neles adentrarem desacelerando seus passos, reduzindo seu tom de voz e aguçando seus olhares, na intenção de “atenderem” às necessidades destes seres, ainda compreendidos como frágeis, como “seres de carências³”.

Se convivemos por algum tempo com os bebês nesse contexto, contudo, damo-nos conta de que esta compreensão não é suficiente para explicar, apresentar e tratar das múltiplas experiências que ocorrem nesse lugar habitado por eles, na medida em que choram, gritam, fazem xixi, caem, lambuzam-se, comem massinha, disputam brinquedos, dormem ao serem embalados no colo da professora ou simplesmente apoiados num canto qualquer da sala. Bebês que se paralisam diante da luz do retroprojeto, acompanham pulando ou apenas com o olhar os movimentos da música do tatu, experimentam a “geleca⁴” com a pontinha do dedo, ou envolvem-se com todo seu corpo, sinalizando-nos que possuem um modo muito particular de viver as experiências que vão criando e recriando. Concordamos ao pensar sobre esses bebês com Sarmiento (*apud* MARTINS FILHO e PRADO, 2011, p 55): “Os olhos com que veem esse mundo têm a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares; é por eles que descobrem objectos, nexos e sentidos que não é legítimo de modo nenhum menosprezar”.

Ao mesmo tempo em que transcrevemos esse contexto que envolve o bebê – o qual compreendemos enquanto Bebê-Potência – buscamos destacar, através deste recorte da pesquisa⁵, o quanto fomos capturadas a problematizar sobre sua presença real e integral no dia-a-dia das escolas de Educação Infantil. Para encontrá-lo em meio a esse cotidiano rodeado de currículos, programas e projetos, foi preciso colocar em suspenso muito daquilo que vem sendo normatizado e padronizado nestes contextos em que, na maioria das vezes, são promovidas práticas que se resumem ao cumprimento de um currículo restrito, que não dá conta da amplitude das necessidades e interesses do Bebê-Potência.

Antes de prosseguir com nossas reflexões, faz-se necessário destacar a compreensão que temos em relação aos Bebês-Potência, que se fundamenta nos estudos da sociologia da infância, por meio dos quais Sarmiento (2014, p.19) compreende a infância “como categoria social, com características próprias”, considerando a criança como um ser social ativo e pertencente ao

1 Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Linha de pesquisa dos Estudos da Infância-
elisete.mallmann@gmail.com

2 Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Linha de pesquisa dos Estudos da Infância-
lvdornelles@gmail.com

3 Perspectiva difundida no século XX por Jean-Jacques Rousseau, através da antropologia filosófica.

4 Material Potencializador utilizado com os bebês durante a pesquisa e disponibilizado no site: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117756/000968337.pdf?sequence=1>

5 Pesquisa de Mestrado intitulada: Materiais Potencializadores e os bebês potência: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis num contexto de um berçário – defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2015.



mundo. Assim, pensamos os Bebês-Potência como sujeitos/crianças plurais, que não podem ser universalizadas nem naturalizadas, conforme Dahlberg Moss e Pence (2003, p. 71), na medida em que a infância deve ser considerada “como uma construção social, que é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas [...]”.

Desse modo, os Bebês-Potência são crianças que vêm acompanhando a humanidade com a qual gradativamente vêm interagindo, criando e recriando uma cultura própria em que não somente reproduzem, mas também alteram e reconstróem o que lhes é apresentado.

Ao colocar em suspenso o trabalho com os Bebês-Potência, foi possível entender que cada um tem seu modo próprio de vivenciar o cotidiano escolar, modo esse que, na maioria das vezes, não corresponde à lógica dos adultos. Nesse sentido, precisamos compreender que os bebês são movidos por interesses múltiplos, os quais devem ser respeitados e incentivados. Buscamos, portanto, provocar reflexões em torno da relevância de propostas pedagógicas pensadas *para e com* os bebês, nas quais eles devem ser compreendidos em sua integridade: seus desejos, suas potências e curiosidades. Desse modo, será possível valorizar os propósitos e despropósitos que emergirão a partir de seu envolvimento com as múltiplas experiências sensoriais e sensíveis.

Ao proporcionar um território rico em possibilidades de brincadeiras e de explorações, ampliamos as condições e os repertórios de uso para que os bebês vivenciem, de fato, a vida que pulsa ao seu redor, não os limitando a uma “rotina rotineira”, restrita à alimentação, à higiene e ao descanso.

Observa-se que a ausência dos Bebês-Potência, daqueles que, como afirma Nietzsche (s/ano, p.68), seguem um “impulso de vida para mais”, desejam “intensificar a vida”, estão invisibilizados no cotidiano escolar e não se revelam através de propostas reducionistas, ainda é uma constante muito forte em boa parte desses contextos. Tais propostas perpetuam posturas que impossibilitam que os bebês habitem outros espaços e tempos além da sala do berçário, desconsiderando, desse modo, a relevância de seu contato com as coisas do mundo como a chuva, a sombra das árvores, a terra, as folhas, as pedras do pátio, enfim, com a infinidade de possibilidades que a natureza oferece.

Considerando a potência dos bebês para criar e recriar o universo, o desejo de “crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida” (idem, p. 68) buscamos, por meio da pesquisa, analisar a complexidade que os compõe e que eles vão compondo, apoiando-nos, para tanto, no uso dos Materiais Potencializadores⁶.

Os Materiais Potencializadores e as relações com os bebês

Conforme já sinalizamos anteriormente, estas reflexões são um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida com um grupo de bebês de sete a vinte e seis meses de idade, em uma escola Pública de Educação Infantil localizada no Vale do Taquari - RS, no intuito de compreender as relações que eles estabeleciam ao entrarem em contato com uma diversidade de materiais conceituados, ao longo da investigação, como *Materiais Potencializadores*.

Ao compreendermos a relevância desses materiais enquanto ferramentas pedagógicas que impulsionam as experiências sensoriais e sensíveis das crianças, buscamos provocar reflexões em torno de vivências/experiências que possam ser realmente significativas, tanto para as crianças como para os adultos.

Não tratamos, aqui, tal pesquisa como a verdade sobre o trabalho com bebês, mas aquilo que ela produz como modo de experimentar o mundo, como “alguma coisa que nós próprios

6 Materiais provenientes do descarte da sociedade, constituídos pelos materiais à base de produtos naturais e ou alimentos - a massa de modelar à base de borra de café, massa de modelar caseira, tinta de amido de milho fria, geleca verde de amido de milho, entre outros,- e os Materiais do descarte do cotidiano - Retalhos de madeira, de espaguete de piscina, espirais de cadernos, cubos de gelo artificiais, bolinhas, entre outros.



fabricamos, que não existe antes e que vai existir depois” (Foucault, 2000, p.VII), e que é possível fabricar com os Bebês-Potência.

Nesse sentido, inspiramo-nos no conceito de Larrosa (2002, p. 21), que considera a experiência como sendo “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Portanto, observa-se que, para promover uma experiência, é indispensável o envolvimento integral, tanto das crianças quanto dos adultos.

A partir dos achados da pesquisa, pode-se afirmar que os materiais, ao serem explorados pelos Bebês-Potência, foram transformados, fabricados por eles, na medida em que estavam envolvidos integralmente na experiência. Esse fato foi visível em um dos encontros⁷, no qual um grupo de bebês se relacionava com alguns cubos cilíndricos de madeira. Estes Materiais Potencializadores escapavam de suas pequenas mãozinhas e rodopiavam chão afora, inquietando os que resistiam à chegada do sono e se espremiavam entre as aberturas do berço para observarem, atentos e perplexos, a movimentação de seus colegas, que corriam de um lado para o outro, arrastavam-se pelo chão e pulavam em torno daquelas pequenas peças.

Aquele material que “magicamente” contagiou os Bebês-Potência passou a ser visto como uma possibilidade para suas descobertas, uma vez que, ao entrarem em contato com ele, os bebês passaram a potencializá-lo, transformando-o, inventando com ele uma nova ferramenta que os auxiliava a desvendar e recriar o mundo.

Ao pensarmos sobre essa experiência, é possível perceber que esses bebês possuem uma curiosidade intensa, assim como uma necessidade de se relacionar com aquilo que os envolve e mobiliza. É nesse sentido que os consideramos Bebês-Potência, na medida em que, independentemente de como e do quê possam vir a explorar, vão se envolvendo com seus corpos e transformando o contexto em que vivem, demonstrando-nos, assim, que a potência está neles, e não necessariamente nos materiais.

Para Gandini (*apud* EDWARDS, 1999, p. 239), essa relação que os bebês estabelecem no contato com os materiais é fundamental para promover interações entre as crianças. Compreendemos, portanto, que tal contato é fundamental, especialmente no espaço dos berçários, nos quais se torna indispensável promovermos um ambiente que estimule a curiosidade, a pesquisa e a exploração, no intuito de ampliar o repertório de experiências sensoriais e sensíveis dos que lá habitam.

Duarte Jr. (2010), ao refletir sobre a necessidade de uma educação mais sensível, chama a atenção para o fato de estarmos, na contemporaneidade, afastando-nos cada vez mais do contato com as coisas do mundo:

Numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele (2010, p.101).

Para considerar as relações que os bebês estabelecem no contato com o que lhes é oferecido, foi necessário compreender “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61). E esse é um processo pessoal e intransferível que exige o envolvimento integral das crianças, as quais devem ser respeitadas em seus propósitos e despropósitos, que muitas vezes não estão conectados com o que planejamos para elas.

Este modo de ser sujeito que compõe cada criança pode ser visto na vivência que registramos ao longo da pesquisa, e que trata do envolvimento de um bebê que estava sentado em uma cadeira

7 Apoiados na abordagem da pesquisa-intervenção, foram organizados dez encontros, nos quais foram propostas situações de aprendizagem pensadas para e com os bebês, com bases na exploração dos Materiais Potencializadores. Esses encontros foram registrados a partir das ferramentas da fotografia, vídeos e do diário de bordo.



alta (destas utilizadas para alimentá-los), explorando alguns retalhos de madeira. Em um primeiro momento, o bebê levava seguidamente os materiais à boca, no intuito de prová-los, sinalizando, de algum modo, sua necessidade de se relacionar e envolver-se com esse material.

Rapoport et al. (2012, p. 21) assim descrevem este comportamento: “É através dos sentidos que os bebês vão se alimentando de comida e conhecimento, [...] levam tudo o que pegam até a boca, que se torna um filtro, um importante radar exploratório, um canal pelo qual se dá o conhecimento”.

Entre lambidas e mordidas, o bebê avaliava minuciosamente cada peça, batendo-a, derrubando-a, ou segurando-a em suas mãos. Como em um ritual, analisava-as de uma ponta a outra, repetindo esta ação por várias vezes. Observamos que, mesmo demonstrando dificuldades com relação ao movimento de apreensão, o bebê não desistia da possibilidade de “dominar” o material, uma vez que seu desejo de desvendar o desconhecido era maior e não lhe permitia desistir daquela exploração. Essa experiência levava-o a vivenciar a textura, o cheiro, a cor e até o sabor daquelas peças cilíndricas que o despertavam.

Sentado na cadeira, o bebê observava minuciosamente o que estava diante de seus olhos, aproximando-se de modo atento, sem dispersar seus interesses com outros materiais ou com a diversidade existente naquele espaço que o cercava. Analisamos que a posição em que ficava permitia-lhe estar mais próximo do material a ser investigado e explorado.

Ao ser colocado sobre o tatame, contudo, o referido bebê demonstrou possuir uma liberdade maior para suas escolhas, diante de maiores possibilidades de se movimentar. No chão, ele não se deteve unicamente aos materiais disponibilizados, na medida em que seu corpo estava livre para explorar outros interesses, como os espaços e os suportes (potes, tampas e tatame). Tardos e Szanto-Feder, em relação aos movimentos, explicam que:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem (2011, p. 48).

Observamos que, na cadeira em que o bebê inicialmente estava, ele era limitado a certos modos de exploração, mas esse fato não o impediu de interagir com os materiais, os espaços e os adultos. Isso foi visível na ação em que, mesmo sentado na cadeira, ele jogava os materiais ao chão, observando os efeitos que essa ação produzia, repetindo-a várias vezes e mostrando-nos a potência de sua atenção, impulsionada pelo Material Potencializador, assim como sua necessidade de promover a interação com os adultos que o acompanhavam. Isso porque, a cada vez que jogava o material ao chão, de alguma maneira o bebê indicava ao adulto que o queria de volta.

Desse modo, o material foi sendo transformado pelo bebê em uma ferramenta que desencadeou múltiplas aprendizagens e interações. Bruner, com relação a essa ação aparentemente simples, mas carregada de possibilidades, salienta:

O jogo do objeto nos dá um exemplo. Um só ato, como jogar, se aplica sucessivamente a um amplo campo de objetos. Jogando tudo aquilo sobre o qual a criança pode colocar suas mãos. A criança experimenta num só objeto todas as rotinas motoras do qual é capaz: agarrar o objeto, jogar, atirá-lo ao chão, colocar na boca, colocar sobre sua cabeça, fazendo acontecer todo o repertório (1995, p. 29).

Constatou-se, ainda, que o repertório de vivências deste bebê impulsionava-o a testar as possibilidades que o material lhe oferecia, demonstrando que imediatamente associava sua ação a algum conhecimento que já fazia parte de seu “vocabulário”, proporcionando, assim, maneiras



distintas de se relacionar com ele. Tal fato foi evidenciado pelo som “brum, brum, brum”, que produzia ao movimentar os retalhos cilíndricos sobre o tatame.

O contato com os materiais que estavam à sua volta provocava, conseqüentemente, sensações distintas, que o impulsionavam a querer descobrir e investigar as suas múltiplas possibilidades. Nesse sentido, o bebê passou a interagir com os objetos, batendo-os contra a parede, os potes, as tampas, o tatame, o chão e outros objetos.

Esta possibilidade de experiência proporcionada ao bebê, de explorar os Materiais Potencializadores no chão, demonstrou que as experiências oferecidas nesse espaço permitiam sua locomoção, impulsionando-o a aventurar-se em novos saberes e descobertas. Goldschmied e Jackson, com relação à mobilidade dos bebês menores, chamam a atenção para a relevância de situações interessantes e variadas:

Se colocarmos objetos interessantes à sua frente, logo o bebê aprenderá a transferir seu peso para um ombro, apoiando-se no braço dobrado deixando livre o outro, para estendê-lo e agarrar o objeto que lhe interessa. Ao esforçar-se para alcançar o objeto, o bebê começa a fazer movimentos corcoveantes semelhantes aos das focas, avançando lentamente ao mesmo tempo em que a ideia de engatinhar parece se desenvolver. Em um determinado momento, ele puxará os joelhos, de forma a apoiar seu corpo neles, e logo estará movimentando alternadamente as mãos e os joelhos, fazendo com que ambos os lados de seu corpo avancem coordenada e equilibradamente. (2006, p. 104)

No momento em que o bebê estava explorando os materiais no chão, seu corpo possuía uma liberdade maior para se movimentar, sinalizando, desse modo a ampliação dos seus interesses e das suas relações com os objetos, que não se restringiram unicamente aos Materiais Potencializadores, mas se estenderam a outros interesses. Ao não se deter especificamente à exploração sensorial das propriedades dos Materiais Potencializadores planejados e ofertados, o bebê foi sinalizando-nos a necessidade de ter seu desejo respeitado, para assim criar e recriar o contexto no qual estava inserido.

Barbosa (2013) salienta a relevância do respeito ao tempo das crianças como sendo uma das variáveis fundamentais que podem contribuir para a construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil. A autora ressalta, para tanto, as implicações do tempo em nossas vidas, afirmando:

O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (BARBOSA, 2013, p. 214-215).

Os bebês, ao demonstrarem seu desejo de propor estes novos modos de ser, ver e fazer, foram transformando e recriando o contexto, mostrando-nos sua potência em relação a outras possibilidades, as quais necessitam ser compreendidas e valorizadas por nós, adultos, a partir de nossa postura de escuta.⁸

Destacamos que a predisposição do bebê para se relacionar com os Materiais Potencializadores estava presente tanto nas situações propostas na cadeira de comer, quanto no tatame. Ao estar no chão, porém, ele se deu conta de sua liberdade de ir e vir, fato que ampliou suas descobertas a partir de interesses que escapavam ao que comumente era proposto no cotidiano do berçário,

8 Postura inspirada na pedagogia da escuta, desenvolvida nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia – Itália e idealizadas por Loris Malaguzzi.



o qual, na maioria das vezes, apresentava um planejamento desconectado dos propósitos e despropósitos dos Bebês-Potência em geral.

Esta análise nos leva a acreditar em ambas as situações de intervenção: tanto a desenvolvida de modo mais direto e pontual, na cadeira, como aquela que permitiu uma mobilidade maior dos bebês, no tatame. As duas situações apresentadas marcam igualmente a necessidade de estarmos atentos aos interesses que mobilizam as crianças que, enquanto potentes, ativas e capazes, adaptam-se a um mundo já existente, assim como também, gradativamente, vão transformando-o e transformando-se a cada experiência. Enxergar os aspectos que limitam ou ampliam esses interesses passa a ser um exercício importante para repensarmos as situações ofertadas no cotidiano dos berçários.

Chamamos a atenção para a postura dos professores e outros adultos com relação às possibilidades oferecidas aos bebês, haja vista que não é unicamente a diversidade dos materiais, a área do espaço, ou a situação em si que determina a intensidade da experiência, mas a proposta pedagógica que fundamenta a prática desse professor e ou desses adultos que os rodeiam.

Compreendemos que as recorrentes “desordens” que os Bebês-Potência provocaram ao longo das situações observadas e analisadas na pesquisa não dizem respeito a seu não entendimento ou incapacidade, mas que estão diretamente ligadas à potência criativa que os compõe. Nesse sentido, os supostos “desvios” e “escapes” sinalizam a capacidade que possuem em relação às suas escolhas, suas criações, enfim, seus modos de interagir no mundo.

Barbosa chama a atenção para a alienação provocada pelas “rotinas rotineiras” em que os bebês são submetidos constantemente às mesmas situações:

As rotinas podem torna-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (2000, p. 45).

Coerentemente com essas ideias, as situações propostas com os Materiais Potencializadores não intencionaram submeter os Bebês-Potência a executarem “atividades” em que, ao cabo, precisaria existir um produto finalizado: uma minhoca de massa de modelar ou uma torre de retalhos de madeira. Ao contrário, estas situações procuraram possibilitar experiências que os desafiassem e os impulsionassem a se irem construindo enquanto seres capazes e potentes, compreendidos em suas subjetividades.

Este processo requer nossa compreensão em relação ao tempo de cada criança, o qual, na maioria das vezes, acaba submetido ao tempo *chrónos*⁹, que ainda prevalece na maioria dos cotidianos das escolas de Educação Infantil. Observa-se que o tempo *chrónos* limita o envolvimento integral das crianças, na medida em que, segundo Marques e Marques (2003, p.223), vem “funcionando como um poderoso instrumento de controle e disciplina”, em virtude da forma linear como é compreendido, segundo a qual “os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronológicos ordenados”.

Essa visão em relação ao tempo dos Bebês-Potência interfere decisivamente nas relações que eles passam a estabelecer com seus corpos e com o universo. Permitir que se envolvam e interajam com o que lhes desperta e com o que lhes é necessário para seu desenvolvimento exige um exercício em que os adultos estejam conectados a eles, ouvindo-os atentamente e interessados

9 Termo que representa o tempo objetivo, quantitativo e linear.



no que querem dizer. Rinaldi compreende esta escuta como uma necessidade primordial para “qualquer relacionamento de aprendizado” (2012, p. 209).

Nesse sentido, os bebês necessitam ser ouvidos em sua inteireza, através de um tempo que extrapola e que agrega, diferente daquele que limita e fragmenta. Vasconcelos nos alerta a “escutar as crianças (e não tanto ensinar): os seus dizeres e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas justas reivindicações” (2012, p. 74) e, assim, “dar voz” às crianças, estando realmente dispostos a ouvir o que elas constantemente expressam.

Ao escutar os Bebês-Potência, damo-nos conta da relevância de pensarmos/organizarmos o tempo e os espaços para que possam interagir e experienciar o mundo. Dessa forma, salientamos a importância de estarmos atentos para que compreendamos que esses instantes de experiência só serão possíveis neste tempo e espaço, se eles estiverem livres para explorar a vida que lhes causa estranhamento e curiosidade. De acordo com Hoyelos:

Para Loris, a organização do espaço é uma contribuição que tem envolvimento afetivos, estéticos, sociais e cognitivos. Os espaços organizados devem possibilitar uma ampla gama de referências, estimulações, disponibilidades de materiais que se oferecem à criança como situações de brincadeira, de atividade, de trabalho e de interesses diversos (2006, p. 106).

Para que esses interesses diversos possam ser contemplados, há a necessidade de desacelerarmos o nosso tempo para enxergarmos as inúmeras informações contidas nas experiências que os Bebês-Potência vivenciam no cotidiano do berçário. Que possamos valorizar e propor uma gama de possibilidades, que não devem se restringir à mobília, ao espaço físico, ou há um tempo determinado, mas que estimulem e potencializem o ser inteiro do bebê, que é curioso e que cria, por meio da sua vontade de ser potente, uma experiência e percepções de si e do mundo.

Ao realizar esta investigação no contexto de uma escola de Educação Infantil, foi possível constatar que as vivências proporcionadas aos bebês, na maioria das vezes, eram restritas aos espaços da sala do berçário, no intuito de protegê-los dos possíveis “perigos” existentes fora desse espaço. No entanto, esse fato acabava capturando-os a uma “rotina rotineira”, em que faziam sempre a mesma coisa, nos mesmos espaços, nos mesmos horários e com os mesmos recursos.

A investigação levou-nos também a compreender que, mesmo quando a complexidade que envolve os Bebês-Potência era respeitada – através de um ambiente desafiador –, suas expressões demonstravam, recorrentemente, que não se sentiam livres para realizarem tais explorações. Esse fato evidenciou que a interferência das normas vigentes no berçário sobre as relações que os bebês estabeleciam fazia-os recorrerem aos adultos, para se certificarem da possibilidade da realização de determinadas ações.

A partir destas observações ao longo da pesquisa, contudo, compreendemos que, graças à potência que constitui os bebês, eles **são impulsionados a transgredir o normatizado, o posto e o determinado pelo adulto**. Nesse sentido, chamamos a atenção para as intervenções adulto-bebês, que necessitam ser gestadas em um ambiente de diálogo, de negociação e de parceria para, assim, ampliarem as possibilidades dos bebês experienciarem e serem tocados, impulsionando-os a *intensificar a vida*.

Mesmo considerando a interferência do adulto □ na maioria das vezes, distinta da dos bebês □ nas relações estabelecidas entre Bebês-Potência e Materiais Potencializadores, observa-se que as crianças possuem uma vitalidade e predisposição incansáveis para realizarem suas explorações de forma autônoma e criativa.

No intuito de ampliar e transformar “atividades” em experiências que possam nos auxiliar a compreender os modos como pensam os bebês, passamos a dar um significado à nossa prática enquanto professores. Para tanto, acreditamos ser necessário repensarmos a ordem vigente no cotidiano da maioria dos berçários, que vêm se apoiando em propostas rígidas e limitadas, as



quais impossibilitam múltiplas experiências de crescer e vencer aos Bebês-Potência que neles habitam.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. 283f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
- _____. *Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância*. Leitura: teoria e prática, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BRUNER, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1995.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Editora Criar Edições, 2010.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Foucault, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro. 2000.
- HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.
- LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. n 19. p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- MALAGUZZI, Loris. "História, ideias e filosofia básica". In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARQUES, C.A; MARQUES, L.P. 2003. Do universo ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: V.M.S de S. LISITA. L.F.E.C.P. SOUZA, (eds.), *Políticas educacionais, prática escolar e alternativas de inclusão escolar*. RJ, DP&A, p. 223-239.
- MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. São Paulo: Editora Escala, s/ano, parte 1.
- RAPOPORT, Andrea; FILHO, Gabriel; KAERCHER, Gládis; MELLO, Maura; MACHADO, Patrícia; CUNHA, Susana. *O Dia a Dia na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 1. ed. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SARMENTO, M. Jacinto. *Geração e Alteridades interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., Campinas vol. 26, N. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- TARDOS, A; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judith (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.
- TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. - Porto Alegre: Artmed, 2008.



ESCOLA DO OLHAR: MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM NO MAR

José Alberto Romaña Díaz¹

Angélica Vier Munhoz²

Grupo de Trabalho: Currículo, Criação e Arte

Resumo: O presente texto está relacionado à participação do bolsista de mestrado ao grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq); cujo objetivo amplo é investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Ressalta-se que o Museu de Arte do Rio (MAR) é um dos espaços de investigação do grupo CEM. O MAR é um museu de arte e cultura visual, que está na cidade de Rio de Janeiro (RJ) e possui um espaço de formação educativa chamada Escola do olhar. A aproximação com a Escolha do Olhar do MAR ocorreu por meio de residência pedagógica, a partir desta experiência pretende-se compreender as relações entre a mediação e a aprendizagem, buscando relacioná-los com os movimentos curriculares e com as práticas educativas desenvolvidas no museu. Embora a presente investigação ainda se encontre em fase inicial, acredita-se que compreender as relações de aprendizagem, efetuadas por meio dos processos de mediação, promovidos pelos educadores do MAR.

Palavras-Chave: Currículo. Aprendizagem. Mediação. Museu. Escola.

Introdução

A escrita que segue, encontra-se em consonância com os meus estudos realizados no mestrado em Ensino, na Univates (Lajeado/RS/BR), na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. Tal texto também está em harmonia com a minha participação no Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), cujo objetivo, durante o período de 2013 a 2016, era investigar o currículo em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados, tomando como referencial teórico a genealogia foucaultiana e o pensamento da Filosofia da Diferença, junto aos autores Deleuze & Guattari, Foucault e Barthes.

Em meio a este referencial teórico, procurou-se investigar as particularidades de cada um dos campos empíricos da pesquisa e as questões relativas que permeiam os mesmos. A partir de abril de 2017, o grupo CEM inicia uma nova investigação, decorrente da pesquisa que foi desenvolvida até 2016, que passa a se chamar: Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a práticas educativas e artísticas. A finalidade desse projeto, que se inicia, é aproximar-se mais intensivamente das noções de ensino e de aprendizagem que permeiam os currículos de espaços escolares e não escolares, assim como pensar tais processos. Desse modo, o objetivo da referida pesquisa constitui-se em compreender e problematizar o modo como os espaços escolares e não escolares vêm produzindo práticas educativas e artísticas em meio aos processos de ensinar e aprender.

É em meio a essa investigação que me situo e a partir da qual tomo algumas questões pertinentes para desenvolver esse estudo. Nessa medida, busco compreender o espaço de formação educativa do MAR chamada Escola do olhar, de igual forma as relações entre a mediação e a aprendizagem, buscando relacioná-los com os movimentos curriculares e com as práticas educativas desenvolvidas no museu. Assim, o foco dessa investigação está em torno

1 Bolsista PROSUP/CAPES, Mestrando do PPGEnsino Univates. Psicólogo. jose.diaz@univates.br

2 Doutora, Coordenadora do grupo de pesquisa CEM/CNPq/Univates. angelicavmunhoz@gmail.com



às formações educativas realizadas pelos mediadores/educadores do MAR com o seu público visitante e, sobretudo com os educadores de escolas do Rio de Janeiro. Sendo assim empecasse situando o espaço de pesquisa em quanto instituição cultural. Seguido são descritos os conceitos de mediação e aprendizagem, junto à cartografia que tomasse como procedimento metodológico. Finalmente, embora a presente investigação ainda se encontre em fase inicial

Da aproximação a um espaço de pesquisa

A minha avizinhação mais intensiva com um dos espaços não escolares – Museu de Arte do Rio - ocorreu por meio de residência pedagógica, cuja finalidade foi a de conhecer e habitar o espaço, assim como vivenciar o cotidiano do museu, mergulhar no MAR. A vivência de tal prática se deu em maio de 2016, por um grupo de pesquisadores e bolsistas do Grupo CEM. Tal vivência permitiu submergirmos nos quatro eixos temáticos do acervo: Vejo o Rio de Janeiro, Guardar para lembrar, Meu corpo no Museu, Práticas artísticas contemporâneas.

Por meio de observações no espaço, entrevistas realizadas com mediadores (educadores) dos diferentes grupos de trabalho, coordenadora pedagógica e gerente de educação do MAR, análise documental e aproximações com as teorizações e aportes metodológicos utilizados pelo Grupo de pesquisa, percebeu-se o quanto o Museu de Arte do Rio é um espaço potente para se pensar a mediação, o currículo e as relações de aprendizagem. Além do mais é possível constatar um desejo de articulação, física e simbólica, entre temas que atingem aos campos educacional e artístico, sendo tal intento evidenciado pela posição de relevância ocupado pelo programa de educação no MAR:

O programa de educação compreende-se, pois, como um lugar propositor de situações e relações. Um território poroso, cujas relações se constroem nas especificidades, interesses e desejos de reconhecimento e articulação de cada indivíduo. Essa condição implica a possibilidade de desenvolver, seja na pesquisa e envolvimento com o acervo, seja na mediação, cursos e atividades práticas, ambientes de experiência que proponham um contexto alargado de convite ao engajamento pessoal de cada participante – criança, jovem ou adulto – com a arte e a cultura visual (MELO, 2016, p.17).

Cabe ressaltar que o MAR é um museu de arte e cultura visual, fundado no dia 1º de março de 2013, localizado na Praça Mauá, centro do Rio de Janeiro e possui um espaço de formação educativa chamada Escola do olhar, é de destacar que esta característica (que ao mesmo tempo é física- é preciso continuamente atravessar a educação para se chegar à arte- e funcional/simbólica) deste espaço de arte investigado na presente pesquisa, tal realidade permite o desenvolvimento de ações que visam integrar arte e educação, tais ações estão reunidas na Escola do Olhar. Neste sentido “A integração entre arte e educação é o horizonte do MAR, que, no trânsito entre essas duas áreas, concebe, potencializa e mantém públicas todas as suas ações” (MELO, 2016, p.15). O programa pedagógico do MAR está integrado pela Biblioteca e Centro de Documentação e Referência, pelas Visitas Educativas e pelos Programas de Formação com Professores, Arte e Cultura Visual, MAR na Academia e Vizinhos do MAR. Diante disso, o foco dessa investigação está em torno das formações educativas realizadas pelos mediadores/educadores³ do MAR com o seu público visitante e, sobretudo com os Professores de escolas do Rio de Janeiro, o que constituiria no seguinte problema de pesquisa da dissertação de mestrado, que pretendo desenvolver junto ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento; de que modo são realizados os processos de mediação e aprendizagem junto ao MAR, enquanto um museu escola?

3 Desta forma são nomeadas no MAR as pessoas que geralmente em outros espaços de arte são conhecidas como mediadores.



Mediação/aprendizagem e apontamentos de um procedimento metodológico

Ao estudar os processos de mediação e de aprendizagem em meio à arte, busca-se compreender que o MAR estabelece como seu horizonte “Uma escola que tem um museu e, ao mesmo tempo, um museu que tem uma escola: integração entre arte e educação”⁴. Esta articulação encontra-se manifesta no trabalho dos educadores do museu. Nesse sentido, interessa-nos analisar as práticas dos sentidos, produzidas por meio da arte e da educação, ponto de partida para problematizar os modos como hoje é habitualmente entendida a mediação em espaços não escolares. Nessa linha de pensamento a “mediação (eis no que ela se propõe diferente da monitoria) quer propiciar o diálogo, a troca, a participação, entre tantas formas de se engajar o público – as inúmeras figuras do encontro” (HONORATO, 2013, p.1050). Já Mörsch (2016), em relação à mediação aponta que,

a mediação e educação em museus representam a prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar formas de desenvolver estes processos em outros contextos. (p.2).

Este convite a desconstruir e provocar outros modos de compreender os processos de aprendizagem, para além da simples reconhecimento, parece estar muito presente nas práticas pedagógicas do MAR. Ao abordar a aprendizagem a partir da invenção de problemas e da criação de conceitos, Gilles Deleuze (2006) vai afirmar que “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)” (p. 39). Assim, o signo, cuja presença exige um trabalho cognitivo de invenção, e não de simples reconhecimento de um sentido já dado de antemão, foi frequentemente tratado ao longo da história da Psicologia como um constante desejo – falido - de cientificidade. Segundo Kastrup (2001) a “aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos” (p. 18). Esse movimento que dá origem ao pensar e, portanto, ao aprender pelos signos, os acontecimentos, a experiência, enquanto elaboração de problemas e invenção de suas soluções, é o mote por meio do qual busca-se investigar os processos de mediação e aprendizagem no Museu de Arte do Rio.

Tendo como objetivo central desta investigação, compreender as relações entre a mediação e a aprendizagem no Museu de Arte do Rio, será tomado, como procedimento metodológico, a cartografia, tal como é proposta pela filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari. A escolha pela cartografia sustenta-se no fato de que as diferentes estratégias não estão definidas a priori, mas vão sendo construídas a partir das necessidades identificadas no interior do processo, na medida em que o estudo se desenvolve, nesse sentido que a pesquisa e as anotações a ela correlata podem ser pensadas como estratégias cartográficas.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia a reverter o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (BENEVIDES & BARROS, 2015,p. 17).

No procedimento cartográfico, o pesquisador aproxima-se do campo empírico por meio de diferentes estratégias metodológicas, como análise de documentos, observações, entrevistas, e registros de diários de bordo. Dessa forma, para o acompanhamento dos processos pedagógicos no MAR, será realizada a análise dos materiais educativos do referido espaço de Arte, observações e registros em diários de bordo, realizados durante os programas de formação do museu, entrevistas semiestruturadas com responsáveis do programa educativo do MAR e com diferentes

4 Disponível em : <<http://museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>.



atores participantes nos programas na Escola do Olhar, visando um mapeamento dos modos como as articulações entre mediação e aprendizagem vêm sendo pensadas.

Percebeu-se o quanto o Museu de Arte do Rio é um espaço potente para se pensar o currículo, a mediação e as relações de aprendizagem. Embora a presente investigação ainda se encontre em fase inicial, acredita-se que compreender as relações de aprendizagem, efetuadas por meio dos processos de mediação, promovidos pelos educadores do MAR poderá servir para o aprofundamento da questão de que modo são realizados os processos de mediação e aprendizagem junto ao MAR, enquanto um museu escola?

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006

HONORATO, C. A formação de mediadores e um currículo da mediação. In: **Anais do Encontro Nacional da ANPAP**. Belém, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Cayo%20Honorato.pdf>. Acessado em 01/07/16.

PASSOS, Eduardo.; BENEVIDES, Regina. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção** de subjetividade / orgs. PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MÖRSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. **Periódico Permanente**. São Paulo. v. 4, n. 6, Fev. 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero61/conteudo/numaencruzilhadadequatrodiscursosmediacaoeducacaonadocumenta12entreafirmacaoreproducao-desconstrucaoetransformacao> Acessado em 18/07/2016.

MUSEU DE ARTE DO RIO. Escola do Olhar: **práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015**; MELO, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016.



EXPEDIÇÕES ARQUEOLÓGICAS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO: A ATITUDE DO CHIFFONNIER¹

Deborah Vier Fischer²

Grupo de Trabalho: Currículo, Criação e Arte

Temos nos deparado, nos últimos tempos, com proposições artísticas que se afastam, de alguma maneira, de um modo, digamos, tradicional de pensar a arte e o artista. Sabemos que a arte nos dias atuais já não cabe mais somente nos museus, nas molduras, na ideia de contemplação. As inúmeras possibilidades da arte se localizam nos lugares, talvez, mais impróprios, menos esperados, menos olhados. Nos lugares em que sequer imaginamos que alguma coisa ali pudesse se produzir. Falo dos lixões das grandes e médias cidades, das ervas daninhas que nascem e crescem nas ruas, em meio ao duro e seco concreto, marca indelével da urbanização, das sobras abandonadas pela natureza, dos rastros que nós, seres humanos, deixamos por onde passamos. Essas sobras podem ser olhadas de diferentes lugares: do lugar de quem se desfaz do que não quer mais porque já tem o suficiente, porque já não lhe serve mais, porque nem se deu conta de que as deixou pelo caminho, porque se tornaram maduras e caíram. Mas podem ser olhadas também como marcas de uma cultura, marcas que contam histórias, que narram passagens de vida, que nos dizem sobre fenômenos naturais e produzidos, que nos fazem pensar sobre o funcionamento das sociedades.

Diversas práticas artísticas contemporâneas têm contribuído para olhar para as sobras e para os restos, tomando-os como rastros, como fruto do acaso, daquilo que atua fora de toda a intenção de significar porque, de acordo com Gagnebin (2009, p. 113), “quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade”. A noção de rastro, observada de alguma forma na produção de alguns artistas é entendida como algo mais do que um signo marcado pela vivência eterna e duradoura da memória e da lembrança, conforme a autora. No livro *Lembrar, escrever, esquecer* (2009), Gagnebin apresenta um capítulo em que refere a relação histórica da noção de rastro relacionado às marcas da escrita, considerada “o rastro mais duradouro que um homem pode deixar, uma marca capaz de sobreviver à morte de seu autor e de transmitir sua mensagem” (GAGNEBIN, 2009, p. 112). Essa ideia, no entanto, passa a ser abalada pelas movimentações dos séculos XVIII e XIX, em que as fontes escritas passam a não ser consideradas mais como fontes documentais integrais e confiáveis, mas fragmentos de um passado desconhecido, aleatório, marcado pela fragilidade da criação humana, da aposta no efêmero. Nessa perspectiva, a escrita passa a ser vista não mais como um rastro duradouro ou mais duradouro do que outras marcas da nossa existência. E a arte contemporânea, em especial, tem colaborado para dar sustentação a essa ideia, ao trabalhar com a noção do efêmero e do instante como possibilidade de produção e potência de pensamento.

Walter Benjamin (1989), ao referir o poema de Baudelaire³, “O vinho dos trapeiros”⁴, do livro *As Flores do Mal*, comenta sobre o fato de os poetas encontrarem o seu assunto de trabalho no lixo da sociedade, nas ruas, enquanto que os trapeiros recolhem e reúnem o lixo do dia, o que a cidade jogou fora, o que desprezou, esqueceu, destruiu. Fazem uma seleção, observando o que pode ser útil para sua vida. De alguma maneira, os dois recolhem coisas da rua, rimas ou objetos

1 Termo usado por Walter Benjamin (1989), ao se referir ao poema de Charles Baudelaire, *Le vindeschiffonniers*, presente no livro *Fleursdu Mal*, lançado em Paris, em 1857.

2 Doutoranda do PPGEDU/UFRGS e coordenadora geral da Escola Projeto (Porto Alegre), deborahvfischer@gmail.com.

3 Charles Baudelaire, poeta do século XIX, teve sua obra examinada por Walter Benjamin, que se interessou pelo estudo da história e da modernidade.

4 *Le vindeschiffonniers* é o título original do poema de Baudelaire, do livro *Fleursdu Mal*, lançado em Paris, em 1857.



deixados por outros. Segundo o autor, ao referir o poema de Baudelaire, o trapeiro é descrito metaforicamente da seguinte forma:

Aqui temos um homem – ele tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o *cafarnaum* da escória, separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avaro com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa da indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis (BENJAMIN, 1989, p. 78).

O gesto do *chiffonnier* (palavra francesa para designar o trapeiro) tem sido retomado como prática contemporânea, segundo Gagnebin, configurando-se como a nova figura do artista. Segundo a autora, “com aquilo que é jogado fora rejeitado, esquecido, com esses rastros/restos de uma civilização do desperdício e, ao mesmo tempo, da miséria, trapeiros, poetas e artistas constroem suas coleções, montam suas ‘instalações’, seu pequeno museu para o resto do mundo” (GAGNEBIN, 2009, p. 118).

Para compor esta escrita, trago como parceiros alguns artistas visuais que se dedicam a andar pelas ruas das cidades, olhando para o chão, para os lados, para cima, em busca da matéria-prima para seus trabalhos. Vasculham locais, realizam algumas escolhas, descartam outras, cartografam caminhos, registram trajetórias, construindo, de algum modo, suas “expedições arqueológicas” (MACHADO, 2016). Atuam como *chiffonniers*, na medida em que dão vida ao seu trabalho a partir daquilo que é tido como menor, sem importância, indesejado, rejeito da população ou da natureza.

Esses artistas nos desafiam a pensar em modos de fazer pesquisa que tenham como atitude metodológica a aproximação à ideia de arqueologia. Arqueologia entendida aos moldes de Foucault (2014a), no sentido de escavar camadas, não em busca de uma origem, mas do ponto de insurgência, do momento em que, por algum motivo, algo que sempre esteve ali ganha visibilidade e é descrito como realidade histórica, que surge a partir de outras realidades que a compõe. A arqueologia foucaultiana indica tratar-se de um procedimento de escavação vertical das camadas de discursos já pronunciados e muitas vezes considerados desprezíveis. E ao realizar esse movimento, ganham força e emergem fragmentos de ideias ou discursos tidos como esquecidos. Algo como uma análise da história “vista de baixo”, que parte não das grandes narrativas, mas de detalhes, minúcias, narrativas tidas como supostamente insignificantes, mínimas ou obscuras, abandonando a ideia de totalidade, própria do pensamento moderno.

De alguma maneira, com sua metodologia de trabalho, os artistas que convidei para esta escrita realizam uma “pesquisa minuciosa das práticas aparentemente menos nobres”, como diz Fischer (2012, p. 105), produzindo questionamentos em relação aquilo que até então era tido como óbvio e que passa, pelo modo como essas práticas são olhadas, a serem tratadas como acasos, reticências, descontinuidades. É um modo de olhar para o que se produz hoje, tornando-nos “participes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos” (FISCHER, 2012, p. 106). Interação com o ambiente em que vivem e trabalham, olhando para aquilo que ninguém vê, pegando o que ninguém pega, transformando esse material “descartado” em arte.

E ao trazer a minha pequena coleção de artistas para este texto, faço escolhas e componho uma espécie de curadoria, em que me aproximo do que Thierry De Duve (2009, p. 51) nos provoca a pensar ao referir a arte como “uma coleção de exemplos, diferente para cada um”. Poderia convidar inúmeros outros artistas, homens e mulheres, para essa coleção, mas não. Escolho, entre tantos, Antônio Augusto Bueno, Leandro Machado, Rosana Palazyan e Alexandre Carvalho, todos andarilhos, que encontram no caminho e na caminhada seu material de pesquisa e trabalho. Todos ocupados em “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 2014b, p. 15). Todos têm a cidade como colaboradora para



suas “expedições arqueológicas”. Todos se ocupam de passar à deriva pelas ruas, incógnitos, como apenas mais um entre tantos. Todos catadores, que buscam tornar matéria para sua produção aquilo que costumamos querer ver bem distante de nós.

Antônio Augusto Bueno e Leandro Machado⁵ têm se dedicado a caminhar pela cidade de Porto Alegre. Antônio coleta o que a natureza descarta, entre galhos, gravetos, folhas secas, sementes, rerepresentando-as e elevando-as ao lugar de arte. Leandro registra imagens fotográficas dos lugares por onde passa, numa espécie de reconhecimento de sua cidade, catando o que seria “lixo” (pequenos objetos de metal), transformando esses resíduos em imagem e multiplicando significados (MACHADO, 2016). Os dois, de alguma maneira, e cada um a seu modo, nos convidam a aguçar o olhar para aquilo que não estamos habituados a enxergar, provocando um estranhamento ao que nosso olhar tende a naturalizar, ao que é tido como sobra ou descarte, um modo, portanto, de pensar a ideia de rastro.

Rosana Palazyan⁶, artista carioca, tem como proposta de trabalho investigar na perspectiva da percepção e da delicadeza, através de ações mínimas que envolvem situações cotidianas. De acordo com a Rosana (2006), há na sua produção, uma mistura de áreas do conhecimento, para além da arte, na medida em que atua como uma espécie de pesquisadora na relação com assuntos de seu interesse, ervas daninhas, em especial, conforme ela esclarece:

Nem todo mundo vai perceber as ervas daninhas que estarão plantadas nos vãos do chão da galeria, assim como não percebem os moradores de rua no dia-a-dia. Minha proposta não é uma mera ilustração deste fato, é uma reflexão sobre o momento em que vivemos no mundo e a falta de delicadeza nas relações que estabelecemos a nossa volta (PALAZYAN, 2006⁷).

Ao trazer essa passagem, a artista se refere ao projeto *Por que daninhas?*, que vem sendo realizado desde 2006, em que ela se dedica a recolher ervas daninhas dos lugares por onde passa (bairros do Rio de Janeiro, casas, muros, jardins, calçadas, pedras, viagens a outras cidades e países) e as fixa entre duas peças de tecido transparente. Costura, então, fios de seu cabelo com frases bordadas como raízes. As temáticas são as mais variadas, mas sempre relacionadas às questões sociais: moradores de rua, imigração, genocídio, vítimas de todos os tipos de violência. As frases que borda nascem de suas pesquisas sobre essas plantas, obtidas em livros de Agronomia e Botânica. Elas são referidas, na maior parte das vezes, como indesejadas e que devem ser exterminadas, algo que Rosana refere como possível de ser aplicado às situações de exclusão social a que tomamos conhecimento diariamente, em nosso país e em diferentes lugares do mundo. A arte para Rosana é tida como uma ferramenta de transformação social, que busca dar voz e visibilidade a quem pouco tem essa oportunidade, as “ervas daninhas” da nossa sociedade. Com seu trabalho, coloca em xeque o conceito de “daninha”, tirando-a do lugar de que precisa ser exterminada, sob o risco de invadir outros espaços. E ao realizar o exercício de bordar as “raízes”

5 Antônio Augusto Bueno é artista visual, formado pelo Instituto de Artes da UFRGS. É dono do Jabutipê (espaço de arte, localizado na Rua Fernando Machado, 195, Porto Alegre – www.jabutipe.com.br). Dedicou-se a caminhar pela cidade, coletando o que a natureza descarta, entre galhos, troncos, folhas, sementes, produzindo seus trabalhos, muitos deles experimentais, a partir desses materiais. Lançou o livro *Jabutipê*, em 2015, financiado pelo FUMPROARTE. Leandro Machado também é artista visual, formado pelo Instituto de Artes UFRGS, tem Especialização em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre. Desenvolve o projeto *Arqueologia do Caminho*, em que realiza percursos na cidade de Porto Alegre, recolhendo fragmentos de metais, criando pequenas intervenções, documentando-as com registro fotográfico. Lançou em 2016, o livro *Arqueologia do Caminho* – financiamento FUMPROARTE (<http://leandromachadoarqueologiadocaminho.blogspot.com.br>).

6 Rosana Palazyan é formada em Arquitetura pela Universidade Gama Filho, tendo frequentado também os cursos da EVA/Parque Lage, RJ. Dedicou-se aos bordados em sua obra e ao apoio às causas sociais. (<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/rosana-palazyan-exibe-na-bienal-de-veneza-obra-sobre-genocidio-armenio-em-1915-16033449#ixzz4RjTXtYOh>; <http://galerialeme.com/expo/rosana-palazyan/>).

7 Retirado do site: <http://entretenimento.uol.com.br/arte/ultnot/2006/09/22/ult988u739.jhtm>.



com seus fios de cabelo, entende que plantas e seres humanos estão juntos, tendo seus DNAs representados.

Alexandre Carvalho⁸ dedica-se ao projeto 3D de arte de rua (Street Art 3D Project), em que realiza o ato de retirar das ruas latas de alumínio utilizadas, para devolvê-las, em seguida, em forma de arte. O projeto tem viés ecológico e social, no sentido de que retira da rua o que é tido como material de descarte, resíduo indesejável e o devolve para a cidade, em forma de arte urbana. Do mesmo modo como são encontradas, são devolvidas às ruas, ao acaso, à espera de serem encontradas por algum caminhante, que as recebem como um presente do artista. As latas são pintadas com spray de grafite e recebem a assinatura A-21 (marca do artista).

E o que esses artistas, através de suas proposições, podem colaborar para pensar a educação? Quais as relações possíveis? Faço uma aposta. Uma aposta em ter nas ações mínimas, cotidianas, a possibilidade de olharmos de outros modos para o que está na escola, para a própria escola, para o que está no seu entorno. A vida que pulsa, que grita, que está ali, à espera de ser tocada, olhada e que pede espaço para ser matéria de estudo e de pesquisa. Vejo na aproximação da arte contemporânea à escola não uma possibilidade de “uso” das ideias dos artistas e de suas obras, não uma adesão irrestrita ou filiação, mas um modo aberto de olhar para o que nos ronda, para o que está ao nosso lado, com força para produzir pensamento e para fazer o exercício de estranhar práticas cristalizadas e instituídas. Busco, como uma possibilidade de parceria entre a arte e a educação, através das práticas escolares, em especial, pensar *com* os artistas e *a partir* deles, compondo olhares que vêm de diferentes lugares. Fica, desse modo, o desejo de que a atitude do *chiffonnier* se estenda para além dos trapeiros, das artes e da literatura, e que se desloque ou deslize também para a educação, através de ações que tornem possível dar visibilidade para aquilo que está tão próximo de cada um de nós e que dizem sobre os modos como nos constituímos: a nossa relação com as questões ambientais, com o consumo, com a sociedade e com a cultura de maneira geral.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge de capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 – (Obras escolhidas v. 3).

BUENO E SILVA, Luís Filipe Trois (org.). *Jabutipê*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2015.

DUVE, Thierry De. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *Revista Porto Arte*: Porto Alegre, v. 16, nº 27, novembro/2009, p. 43-65.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b, p. 7-18.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2009, p. 107-118.

MACHADO, Leandro. *Arqueologia do Caminho*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2016.

Sites consultados:

www.jabutipe.com.br

<http://leandromachadoarqueologiadocaminho.blogspot.com.br>

8 Alexandre Carvalho apresenta-se como jornalista por formação, artista visual por impulso, músico por amor e escritor por compulsão. Nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (<http://alexandrecarvalho-arte.blogspot.com.br/>).



<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/rosana-palazyan-exibe-na-bienal-de-veneza-obra-sobre-genocidio-armenio-em-1915-16033449#ixzz4RjTXtYOh>

<http://galerialeme.com/expo/rosana-palazyan/>

<http://entretenimento.uol.com.br/arte/ultnot/2006/09/22/ult988u739.jhtm>

<http://alexandrecarvalho-arte.blogspot.com.br/>



FOUCAULT, AS INSURREIÇÕES ESTUDANTIS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA ESPIRITUAL DA REVOLTA

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler¹

Fique você com a mente positiva
Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)
Pois sou uma pessoa.
Esta é minha canoa: Eu nela embarco.
Eu sou pessoa!
A palavra “pessoa” hoje não soa bem
Pouco me importa!
(Belchior – Conheço Meu Lugar)

Ao ser convidado, no final da década de 70, pelo jornal italiano *Corriere della sera* para cobrir o acontecimento da Revolução Iraniana,² Michel Foucault acabara por produzir uma série de textos impactantes sobre o papel daquele acontecimento e suas possíveis correlações entre a atividade política do intelectual e as insurreições. Segundo ele, o processo que culminou com o fim da dinastia do Xá Pahlevi colocava em questão o fato de que

Chegou a época da “revolução”. Há dois séculos ela se projetou sobre a história, organizou nossa percepção de tempo, polarizou as esperanças. Realizou um gigantesco esforço para aclimatar a insurreição no interior de uma história racional e controlável: ela lhe deu legitimidade, escolheu suas boas ou más formas, definiu as leis do seu desenvolvimento, estabeleceu suas condições prévias, objetivos e maneiras de se acabar. Chegou-se mesmo a definir a profissão de revolucionário. Repatriando assim a insurreição, pretendeu-se fazê-la aparecer em sua verdade e leva-la até seu último real. Maravilhosa e temível promessa. Alguns dirão que a insurreição se viu colonizada na *Real-Politik*. Outros, que lhe foi aberta a dimensão de uma história racional. Prefiro a pergunta que Horckheimer fazia outrora, pergunta ingênua e um pouco acalorada: “Mas será ela assim tão desejável, essa revolução? (FOUCAULT. 2014, p. 77)

Ao percorrermos a porosidade textual dessas palavras nos deparamos com a constatação elaborada por Foucault não somente sobre o papel político da insurreição, mas sobretudo o seu significado ético. Diferentemente de outras revoluções como as da Rússia, da China ou do Vietnã, por exemplo, a radicalidade promovida pelos seguidores do aiatolá Khomeini acabara por produzir uma fissura nos modos de vida da sociedade iraniana. Dessa vez não estava em jogo a condenação a um sistema econômico, mas sim as condições de possibilidade para a construção de uma *política espiritual da revolta*, isto é, quase um procedimento ascético de intensificação de práticas sociais que contrapunham tanto as diretrizes comunistas imposta pela URSS quanto os encantamentos provenientes do neoliberalismo de Margaret Thatcher e Ronald Reagan.

De certo modo, o convite elaborado por Foucault (2010) consiste em nos fazer perceber esse acontecimento como uma nova forma de governamentalidade diretamente atrelada ao problema do agir político no nosso tempo presente tomando como efeito uma outra perspectiva sobre o papel do agenciamento revolucionário para além das obsoletas práticas oligárquicas do marxismo e sua pretensa tese de superação das desigualdades pela tomada do Capital a partir da construção do projeto de uma sociedade socialista.

1 Bacharel em Psicologia pela UNESC. Mestre em Psicologia pela UFSC. Doutorando em Filosofia pela UNISINOS. Professor do Centro Universitário Estácio, Santa Catarina. diazsoler@gmail.com

2 A Revolução Iraniana teve início no ano de 1979 quando sob o comando do aiatolá Ruhollah Khomeini, radicais islâmicos puseram fim a dinastia do Xá Mohammad Reza Pahlevi em vigência desde o ano de 1941. Essa revolução trouxe profundas transformações no país asiático deixando este de ser um território fortemente influenciado pela cultura e economia ocidentais para constituir-se como um Estado muçulmano xiita.



Poder-se-ia tomar como exemplo dessa constatação o histórico do Movimento Estudantil no Brasil e seus constantes enfrentamentos em relação as práticas de repressão produzidas pelos aparelhos ideológicos de Estado. Por certo, encontramos em certa literatura historiográfica de esquerda uma ampla análise de ações produzidas por organizações estudantis principalmente no período compreendido entre a ascensão do Regime Militar - por meio de um golpe de Estado em 1964 - até o período de redemocratização da sociedade brasileira em 1985.³ Entretanto, não seria nenhum exagero afirmar que esse mesmo Movimento Estudantil ao longo dos anos também foi capturado pelas instâncias oficiais de representação política como os partidos políticos e outras organizações de classe.⁴

Esse panorama sofre um profundo deslocamento com o surgimento de outras vozes provenientes das novas insurreições estudantis protagonizadas no Brasil pelos estudantes secundaristas a partir do ano de 2016. Nossa afirmação parte do pressuposto de que as novas pautas colocadas em evidência por essa sublevação de forças produzidas pelos estudantes Brasil a fora operam uma espécie de corte, no sentido extremo dessa palavra no modo de se fazer e de se pensar a política. Ou para trazermos uma brilhante constatação do filósofo Peter Pal Pelbart

Mas posso dizer, desde fora, que vocês operaram um corte na continuidade do tempo político. Isto significa que a percepção social e a sensibilidade coletiva na cidade de São Paulo sofreu uma inflexão. É toda a dificuldade de uma ruptura: ela não pode ser lida apenas com as categorias disponíveis antes dela, categorias essas que a ruptura justamente está em vias de colocar em xeque. A melhor maneira de matar um “acontecimento” dessa ordem é reinseri-lo no encadeamento causal, reduzindo-o aos fatores diversos que o explicariam e o esgotam, ao invés de desdobrar aquilo que eles trazem embutido, ainda que de modo balbuciante ou embrionário, de novo, de inaugural, de fundante (PELBART, 2016, S/P)

O efeito dessa conjectura praticada pelos secundaristas em relação à ocupação de escolas públicas desdobrasse sobre o problema de recusa, por parte de seus estudantes em relação às práticas de governamentalidade instituídas no campo da Educação por um conjunto de dispositivos que se negam a dialogar agindo sempre de forma autocrática na promoção de chamadas *reformas estruturais* que tornam precárias à qualidade de ensino, sobretudo aquele oferecido nos espaços públicos.⁵ Os problemas lançados pelas ocupações convergem, portanto, na formulação de uma crítica radical em torno do *establishment*, pelas mãos de uma juventude que se põe em movimento, assemelhando-se ao que Negri (S/D) compreende como multidão, isto é, o agenciamento maquínico de um estatuto ontológico referendado pela potencialidade da imanência.

- 3 Existem ainda outros momentos marcantes para a trajetória política e histórica do Movimento Estudantil no Brasil, sobretudo a acentuada participação de estudantes nos protestos que culminaram com a abertura do processo de Impeachment contra o até então Presidente Fernando Collor de Melo no dia 02 de Outubro de 1992. Um fato marcante da onda de protestos que varreu o Brasil foi a presença do que a grande mídia chamou de Caras Pintadas, quando milhares de manifestantes pintaram os próprios rostos com as cores da bandeira do Brasil em sinal de desagrado à corrupção praticada pelo então governo.
- 4 Embora deva-se reconhecer o valor inigualável da União Nacional dos Estudantes para a consolidação da democracia no Brasil desde a sua fundação em 1938, é inegável a participação efetiva dessa entidade nos treze anos que o Partido dos Trabalhadores ficou à frente do governo federal. Muitas vezes, presidentes e simpatizantes da UNE confundiram a pauta do movimento estudantil com a plataforma política e reformista presente nos governos de Lula e Dilma.
- 5 Em 23 de setembro de 2015 o governador de São Paulo, Sr. Geraldo Alckmin anuncia, de forma totalmente arbitrária uma ampla reestruturação da rede escolar que consistia na separação das unidades escolares, de modo que as escolas ofereçam apenas uma modalidade de ensino – ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A respeito dessa reforma os estudantes organizaram a ocupação de 213 espaços escolares no sentido de se barrar a proposta feita pelo governo de São Paulo. No dia 04 de dezembro, diante de forte pressão popular Geraldo Alckmin anuncia a suspensão da reestruturação. Já nos primeiros dias de janeiro de 2016, uma série de ocupações pipocaram pelo Brasil. Essas manifestações objetivavam lutar abertamente contra a implementação da MP do Ensino Médio, assim como outras reivindicações. Embora não haja consenso quanto ao número total de escolas ocupadas no país, sabe-se que estados como o Paraná, por exemplo aderiram massivamente ao movimento de enfrentamento ao projeto de implementação da MP do Ensino Médio.



Contra o efeito corrosivo de uma educação surda e sucateada, contra à barbárie fascista de uma polícia militar que sempre *atra antes de perguntar*, a insurgência de meninos e meninas coloca em evidência não somente o valor real e o papel efetivo da cidadania numa democracia representativa e participativa, mas sobretudo a necessidade de que se compreenda cada gesto presente nessas ocupações como uma problematização de uma governamentalidade neoliberal que procura a todo instante criar estratégias de imobilização das resistências, das afecções e dos desejos.

Enfim, acerca de todos os processos de assujeitamentos aos quais são submetidos os estudantes, Foucault (2012) nos lembra que eles são objetivados a partir de uma função meramente repressiva sendo quase sempre relegados a um papel de exclusão, pois são postos em escolas que parecem funcionar a margem dos acontecimentos contemporâneos. Ali, os estudantes recebem meramente uma transmissão tradicional do que Foucault (2012) chama de *démodé* acadêmico, ou seja são apresentados a “(...) um saber que não tem nenhuma relação direta com as necessidades e com os problemas do mundo de hoje (FOUCAULT, 2012, p. 14)”. Nos espaços escolares formula-se ao estudante toda uma estrutura artificial de avaliação presente em sistemas curriculares que contribuem com sua humilhação perante à governamentalidade neoliberal. Por fim, ao término de toda uma vida escolar, o estudante torna-se um assimilado ingresso em uma “(...) *sociedade de papelão* (FOUCAULT, 2012, p. 14)” constituindo-se num perfeito animal domesticado pronto a defender toda forma de naturalização das desigualdades. Segundo aponta Veiga – Neto

A escola que hoje conhecemos, apesar das muitas transformações, ainda mantém um forte vínculo com a lógica disciplinar moderna. Essa escola disciplinar está alinhada à ética de adiamento da satisfação da sociedade de produtores. A escola moderna não foi pensada para ser uma escola de prazer, ou para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade e pelo esforço (VEIGA-NETO, 2013, p. 49).

Acompanhando as reflexões produzidas por Castelo Branco (2015) podemos afirmar que o efeito devastador dessa racionalidade neoliberal sobre a sociedade contemporânea faz circular uma espécie de capitalismo transterritorial, implicando, desse modo em novas formas ou processos de subjetivação que se recusam a participar do desgastado debate político das instâncias tradicionais. Justamente por isso que o grande ensinamento das ocupações seria o de percebermos como, dentro da realidade da sociedade brasileira no início do século XXI, procura-se intensificar formas de resistências que não toleram o que antes parecia ser tolerável passando, dessa maneira a projetar uma maquinaria do desejo que em outros momentos históricos seria impensável.

O desafio proposto por todo esse contingente de uma *outra política* consiste em procurar estabelecer a problematização elencada pelos estudantes secundaristas de uma contração qualitativa dentro do tempo que oportuniza o agônico embate entre o *kairós* e a governamentalidade neoliberal. Nesse sentido, há que se pensar, como sugere Pelbart (2016) nas ocupações estudantis como um acontecimento no sentido forte da palavra, um escapismo empreendido pelos governados que acaba por proporcionar a abertura de rupturas capazes de instituir outros modos de vida, como também ultrapassar os limites presentes nos processos de subjetivação da cidadania policialesca que nos é imposta há muito tempo.

As reivindicações estampadas em cartazes como *A Escola é Nossa, Escola Ocupada* ou *Não Reforme a Escola, Reforme o seu Governo* trazem consigo a constelação de uma força polifônica que não cessa de se chocar contra as vozes oficiais de uma mídia historicamente comprometida com as elites desse país. Nesse caso, o problema ligado ao conjunto de reivindicações faz proliferar uma arena na qual se encontram as posições conservadoras e abstratas da normose institucional (MORIN, 2000) e a transversalidade da luta empreendida pelos estudantes secundaristas. Enquanto que as primeiras fundamentam sua operatividade discursiva na institucionalização



fascista de que *a escola serve apenas para ensinar*⁶, as segundas fazem suas vozes eclodirem através de táticas de guerrilha.

Estamos diante do que podemos chamar de campo das minorias potentes, da repaginação do Movimento Estudantil que é da ordem do ingovernável, pois as ocupações refletem a atitude cínica de não se procurar limitar o agir político dentro de uma norma para garantir uma maior representatividade dos estudantes na nossa sociedade. Esses elementos atestam para as condições de possibilidade do agenciamento produzido pelos secundaristas não somente como uma forma de resistência, mas como o exercício político de uma vida não-fascista. Em defesa dessas lutas Passetti (2015) aponta que a potência das lutas políticas contemporâneas não consiste somente no direito das minorias em resistir aos acossamentos do poder. Na realidade, o problema está implicado na elaboração de uma luta pela vida. Trata-se, nesse contexto, de ultrapassar não somente os enunciados e os dispositivos, mas instituir um *ethos* esfacelador do sujeito universal provocando a abertura de outros processos de subjetivação.

Deste modo, percebe-se no gesto dos estudantes secundaristas um movimento de profanação da biopolítica na nossa sociedade contemporânea. Nesse sentido, há que se pensar nesses manifestos de ocupação como a orquestração de uma crítica em relação a própria razão de Estado, atitude que converge na possibilidade de se pensar a constante e necessária vigilância diante dos excessos do poder. Cumpre ressaltar aqui que o emprego da palavra crítica corresponde a tarefa de se produzir o estranhamento em relação as armadilhas dos dispositivos e práticas de assujeitamento.

Em seus estudos sobre a governamentalidade Foucault (2015) nos mostra os motivos pelos quais foram constituídas na nossa sociedade os elementos de uma prática de poder voltada para a administração da vida da população que põe em relevo o problema da conduta como elemento central da prática política. A governamentalidade presente nos regimes educacionais aponta para o fato de que as ocupações estudantis não devem ser interpretadas como um gesto de enfrentamento as superestruturas do Estado mas sim, na capilaridade da sublevação de forças que procuram ultrapassar as manifestações de uma teatralidade política perversa, supervisionada pelas instâncias tradicionais e normativas.

Nesse contexto, há que se perceber que as reivindicações estudantis não procuram promover uma grande questão política para a Educação, mas sim elaborar uma leitura sobre as estratégias constantes e necessárias de transformação das práticas de governamentalidade sobre as quais os paradigmas educacionais foram pensados e estruturados ao longo da história.

Correlativa a essa estratégia de (des) individualização encontramos a emergência de uma atitude crítica radical em relação a necessidade de se compreender o exercício político dessas ocupações como um gesto através do qual se articula a agonística da existência e os dispositivos da sociedade de controle. Isso significa que esse mar de anseios plurais assemelha-se à produção de práticas de liberdade que apontam para a positividade das contra condutas através da emergência do que Agamben (2013) compreende como o *ser qualquer*.

Dentre as formas de agenciamentos presentes nessas práticas de insurreição encontramos a presença da *coragem da verdade* (FOUCAULT, 2013) como elemento pelo qual os secundaristas fazem uso da palavra no sentido de reivindicarem um novo estatuto de visibilidade através de agitações políticas presentes nas suas lutas transversais por meio de um movimento aletúrgico que transpõem as formas miúdas de um fascismo cada vez mais abrangente na sociedade brasileira.

Um exemplo significativo dessa prática aletúrgica pode ser rastreado através da voz da estudante Ana Julia que, tomada pelo nervosismo e emoção subiu à tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná em 2016 e discursou sobre os reais motivos das ocupações estudantis

6 Há que se mencionar aqui nesse texto, o famigerado Projeto de Lei do Senado 193, conhecido popularmente por Escola sem Partido de autoria do senador Magno Malta. O presente projeto tem por finalidade pôr fim a um suposto sistema de doutrinação ideológica em salas de aula prevendo dentre outras insanidades que a atividade de ensino deva ser respaldada na mais absoluta neutralidade por parte dos professores.



naquele estado. Suas palavras destilaram todo o descontentamento por parte dos secundaristas com o atual governo que de forma arbitrária sem qualquer pauta de discussão procurava instituir a todos a famigerada PEC 241 – Emenda Constitucional que dentre outros retrocessos propõe a extinção das disciplinas de filosofia e de sociologia da base curricular obrigatória – bem como outras propostas completamente desfavoráveis a uma visão progressista de Educação. Ao mencionar a morte de Lucas assassinado em uma das ocupações, a jovem desafiou publicamente a estrutura hegemônica do Estado e sua incapacidade de promover ações que favoreçam a autonomia e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse momento houve protesto por parte do presidente da assembleia que ameaçou a todos com o encerramento da sessão. Ana Julia se retratou, mas imediatamente deu o golpe fatal nas vozes ortodoxas do Estado ao lembrar que segundo o Estatuto da criança e do Adolescente o Estado é o responsável pela garantia da integridade física dos estudantes.

Ana Julia - Ontem eu estava no velório do Lucas. E eu não me recordo de nenhum desses rostos aqui. Não me recordo de nenhum... e vocês querem me dizer... nós sabemos que nós estávamos preocupados sim. Vocês estão aqui representando o Estado e eu convido vocês a olharem a mão de vocês. As mãos de vocês estão sujas de sangue, sujas com o sangue do Lucas. Não só do Lucas, como de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso. O sangue do Lucas está na mão de vocês! Vocês representam o Estado.

Presidente – Eu peço... eu vou fazer uma intervenção, com o devido respeito a sua idade, a sua família, mas aqui você não pode agredir o parlamentar. Aqui nós democraticamente... eu vou encerrar a sessão...

Ana Julia – O ECA...

Presidente – Eu vou cortar a palavra e eu peço o silêncio de vocês senão eu encerro a sessão.

Ana Julia – O ECA...

Presidente – Do dia...

Presidente - Vossa excelência... aqui ninguém agrediu deputado na tribuna ontem, portanto eu como presidente exijo e exerço minha autoridade. Democraticamente permiti que você e ninguém será afrontado. Portanto, ela pode se expressar em relação a PEC, mas não afronte os deputados. Aqui ninguém está com a mão manchada de sangue não!

Ana Julia – Eu peço desculpa, eu peço desculpa, mas o ECA nos diz, eu peço desculpa, mas o ECA nos diz que a responsabilidade dos nossos adolescentes, dos nossos estudantes é da sociedade, da família e do Estado.

Como forma de expressão essa atitude aletúrgica nos convoca a pensar os desdobramentos das ocupações estudantis no sentido de compreender os seus efeitos através de uma política espiritual da revolta, a dobra que procura problematizar todos os acossamentos da biopolítica.

A questão que atravessa as insurreições estudantis aponta, portanto, para a necessidade de pensarmos as correlações entre as práticas de governamentalidade e a Educação como um todo. Contudo, essa tarefa desdobrasse na possibilidade de procurarmos enxergar nessa *política espiritual da revolta* os motivos pelos quais somos governados e quais seriam, precisamente, as práticas de governo em torno das quais poderíamos proceder a abertura das brechas criando fissuras alegóricas diante das práticas de poder, das estratégias de saber e dos processos de subjetivação. Dito de outro modo, a base da ação política presente nas ocupações estudantis desdobrasse perante a capacidade de colocarmos sob suspeita as ações de governamentalidade em que fomos constituídos através da criação de práticas de liberdade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A Comunidade que Vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



CASTELO BRANCO, Guilherme. *Michel Foucault: filosofia e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FOUCAULT, Michel. Teerã: a Fé Contra o Xá. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VI: repensar a política*. (pp.224-229). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. (pp. 12-24). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. É Inútil Revoltar-se? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. (pp. 76-80). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. (pp. 407-429). Rio de Janeiro: Graal, 2015.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRI, Antônio. Para Uma Definição Ontológica da Multidão. *Lugar Comum*, (19) (20), (pp.15-26), S/D. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120823Para%20uma%20defini%C3%A7%C3%A3o%20ontol%C3%B3gica%20da%20multid%C3%A3o%20-%20Antonio%20Negri.pdf. Acesso em: 25/01/2017.

PASSETTI, Edson. Prefácio. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Michel Foucault: filosofia e biopolítica*. (pp. 9-20). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PELBART, Peter Pal. *Tudo o Que Muda Com os Secundaristas*. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>. 2016. Acesso em 25/01/2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, Neoliberalismo e Educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. (pp. 37-52). Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



HETEROTOPIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS EM EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Cristina Monteggia Varela¹
Paula Regina Costa Ribeiro²

Grupo de Trabalho: Pesquisa e formação de professores

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso.
(FOUCAULT, 1967, p. 411)

Introdução

Os movimentos vivenciados na atualidade no âmbito educacional têm demonstrado a necessidade de se repensar os tempos e espaços destinados à formação de educadores/as. A pouca disponibilidade para participar de cursos de formação inicial e continuada em caráter presencial devido às exigências da rotina escolar têm levado educadores/as a procurarem outras formas de complementarem seus estudos e aprendizados.

Assim, encontramos no espaço virtual, na internet, um campo potente para a produção de práticas educativas diferenciadas, um ambiente que tem por excelência a possibilidade de conectar lugares distantes e tempos distintos. Para Barros e Brighenti (2004, p. 125)

O grande desenvolvimento tecnológico e científico atual impulsiona mudanças no desenvolvimento intelectual, social e cultural de todos os envolvidos com o processo educativo, pois a sociedade contemporânea exige a formação global dos indivíduos para que se adaptem facilmente às frequentes e rápidas mudanças tecnológicas.

Consideramos, nesse sentido, fundamental que se construam propostas de cursos de formação de educadores/as que não apenas se utilizem do espaço virtual da *internet* como ferramenta tecnológica para a transmissão de conhecimentos, como também que se proporcione a apropriação daqueles/as que participam desses cursos de tais ferramentas e passem a utilizá-las de forma integrada em seus espaços de atuação profissional.

Partindo desses pressupostos constituiu-se o *Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos*, um curso de formação de educadores/as ofertado de forma gratuita totalmente na modalidade *on-line*, preocupado em discutir os temas da educação para a sexualidade³, fortemente presentes no cotidiano educacional.

Entendendo o espaço de convívio do Videocurso como um espaço diferenciado de trocas, aprendizados e reflexões, consideramos relevante analisar a constituição do mesmo, entendendo-o como uma heterotopia (FOUCAULT, 2009; 2013), um *outro* espaço pensado para a formação

1 Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, crizokah@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pribeiro.furg@gmail.com.

3 Compreendemos que “A ‘Educação para a Sexualidade’ propõe-se a pensar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, pautada em relações de saber-poder, relativizando os discursos dados como verdades absolutas – permitindo, assim, questionarmos os discursos ditos como verdades, problematizando práticas e conhecimentos dados como naturais. Dessa forma, ampliamos o espaço de discussão da sexualidade no campo da educação, passando assim a acionar outros elementos como prazeres, desejos, erotismo, a produção das identidades” (VARELA & RIBEIRO, 2017, p. 18).



de educadores/as, preocupados/as em tratar de temas que atualmente têm sido considerados marginais na educação por algumas políticas públicas educacionais. Assim, objetiva-se nesse artigo apontar aspectos que permitam visualizar esse espaço como uma heterotopia analisando as narrativas dos/as cursistas do Videocurso.

Outros espaços

O filósofo Michel Foucault demonstrou em muitos de seus escritos uma preocupação em estudar e compreender a função dos diferentes espaços pelos quais transitamos. Grande parte de sua produção ateu-se em analisar espaços como os hospícios, as escolas, as prisões, os hospitais, dentre outros. Sua grande preocupação com o estudo dos espaços estava diretamente ligada às relações de saber-poder que se estabelecem nos mesmos.

Atrai-nos nesse momento uma pequena passagem da grande obra desse autor, no qual Foucault empreende o esforço de olhar para aquilo que irá denominar de *outros* espaços, apresentando uma descrição aguçada de determinados lugares, que como o próprio os caracteriza, lugares reais, espaços outros que coexistem com os espaços constituídos, que fogem ao controle dos espaços-tempo dos demais lugares, as heterotopias (FOUCAULT, 2009; 2013).

Nas palavras de Foucault,

Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas de repouso e moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que *contraespaços*. (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Assim, podemos entender as heterotopias, enquanto utopias localizadas, lugares reais, existentes em nossa sociedade que têm por característica principal constituírem-se em *outros* espaços totalmente distintos, fundamentalmente em relação à forma como nos posicionamos neles.

Tais posicionamentos se dão no conjunto de relações que estabelecemos. A exemplo disso podemos citar a forma como nos posicionamos nos ditos lugares de passagem como ruas e ônibus, nos lugares de parada provisória como bares e cafés, nos lugares de repouso como quartos e casas. E dentre todos esses posicionamentos que assumimos, existem espaços, que “têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2009, p. 414).

São esses *outros* espaços, denominados heterotopias, que Foucault nos propõe uma forma de estudo sistematizado, aquilo que será nominado pelo autor de heterotopologia, que teria por objeto “o estudo, a análise, a descrição, a ‘leitura’, como se gosta de dizer hoje em dia, desses espaços diferentes, desses outros lugares, uma espécie de contestação simultânea mítica e real do espaço em que vivemos” (FOUCAULT, 2009, p. 416). De modo a delinear esse estudo, o filósofo propõe cinco princípios com o objetivo de auxiliar no estudo e compreensão desses *contraespaços*.

Em sua heterotopologia, Foucault descreve nos cinco princípios propostos, exemplos de como esses outros espaços se constituem e nos levam a nos posicionarmos neles. O primeiro princípio assume que em todas as sociedades e culturas existem heterotopias, podendo elas se dividirem em dois grupos, as heterotopias de desvio e as heterotopias de crise, sendo exemplo delas os hospitais de internação psiquiátrica e os asilos respectivamente. Espaços destinados as pessoas que por algum motivo ou desviam do que é dito “normal” para a nossa sociedade ou vivenciam um momento de crise como a velhice.

O segundo princípio assume que uma mesma heterotopia pode assumir ao longo da história diferentes concepções, como o caso do cemitério que ao longo dos séculos, no ocidente, passou



de um lugar para resguardo dos mortos para um lugar de culto a morte e crescente preocupação com a higiene e medo das doenças.

O terceiro princípio indica que um mesmo lugar pode sobrepor diferentes espaços, como no caso dos teatros e cinemas, onde por meio de uma tela ou palco, diferentes cenas, acontecimentos, momentos acontecem.

O quarto princípio indica que as heterotopias ocorrem em recortes de tempo, “se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 2009, p. 418). São exemplos às bibliotecas e os museus, lugares que sobrepõem em seu espaço muitos outros espaços e tempos.

E por fim o quinto e último princípio aponta que o acesso a essas heterotopias não é completamente livre. Existe um sistema que permite a nós entrar e sair delas. Para Foucault, um exemplo dessas heterotopias são os hotéis, onde apesar de lá entrarmos com nossos carros, permanecemos fora, são eles os locais em que, segundo o autor, abrigamos nossa sexualidade fora da sociedade.

A partir das explanações de Foucault a respeito de sua heterotopologia, nos propomos a empreender o exercício de aproximação com o terceiro princípio, assumindo que o espaço virtual de aprendizagem compreendido pelo *Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos* é uma heterotopia, uma vez que entendemos que toda “heterotopia tem como regra justapor em um só lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (2013, p. 24). Porém antes de empreendermos tal exercício de análise consideramos fundamental apresentar como se constituiu o curso de formação de educadores/as *Videocurso Educação para a Sexualidade*.

Um outro espaço chamado Videocurso Educação para a Sexualidade

De modo que se possa realizar o processo de aproximação entre o conceito de heterotopia proposto por Foucault e o *Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos*, compreendemos ser fundamental inicialmente conhecer esse espaço e como o mesmo se constitui enquanto curso de formação de educadores/as. Desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O Videocurso tem como pressuposto teórico o entendimento que os corpos, gêneros e sexualidades são constructos históricos, sociais e culturais.

Assim, seu objetivo é de “contribuir com a formação de profissionais da educação, através de videoaulas, que tratam das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos, fomentando discussões que visem à promoção, o respeito e a valorização da diversidade sexual e de gênero, colaborando assim, para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica.” (VIDEOCURSO, 2015).

Com o intuito de proporcionar um espaço de aprendizagem mais dinâmico, possibilitando a utilização dos diversos recursos apresentados pelo ambiente virtual de aprendizagem no qual o Videocurso é proposto, o programa do mesmo está estruturado em forma de videoaulas, onze ao todo.

O material das videoaulas foi todo elaborado e produzido pelo GESE. Composto por uma narrativa direta e clara, as videoaulas procuram complementar o conteúdo apresentado com imagens, desenhos e infográficos ilustrativos sobre os mais diversos temas. Com duração aproximada de 10 minutos, cada videoaula é um convite a reflexão e aprendizado, sempre procurando tornar esse processo prazeroso e enriquecedor para os educadores/as que participam do Videocurso. São temas das videoaulas: a história da educação para a sexualidade no Brasil, a conceituação do termo educação para a sexualidade, a discussão sobre identidade e diferença como caminhos para a educação para a diversidade, as identidades de gênero, as identidade sexuais, a discussão sobre a violência de gênero com ênfase no sexismo e na homofobia, os corpos,



a prática do sexting, a AIDS, os gêneros nas mídias e por fim o currículo e o PPP escolar como meios para o trabalho da educação para a sexualidade.

Os espaços de diálogo com a equipe docente do curso sobre as videoaulas estão organizadas em quatro fóruns de discussão. Em cada um deles é cursistas e docentes são convidados a apresentar suas percepções sobre as videoaulas assistidas, dúvidas, reflexões e apontamentos diversos sobre acontecimentos contemporâneos. Desse modo, ao longo do curso, permanece constantemente aberto o espaço do diálogo aproximando todos/as na partilha de conhecimentos e saberes.

O Videocurso ainda conta com outros dois momentos de encontro, duas webconferências que ocorrem respectivamente no início e no final. Cada webconferência tem a proposta de trazer para o diálogo um pesquisador da área da educação para a sexualidade do Brasil, pensando em instigar o processo de debate e reflexão que será mantido ao longo dos três meses de acontecimento do curso. As webconferências acontecem por meio da ferramenta da plataforma GOOGLE, o *Hangout*, e são transmitidas ao vivo pelo *YouTube*. Durante todo o período de acontecimento da mesma, a equipe docente permanece em constante diálogo através do chat do canal, sendo possível cursistas e o conferencista realizarem trocas, perguntas e debaterem sobre o tema em questão.

Por fim, compreendendo a necessidade de se, não apenas estimular o uso das tecnologias para a aprendizagem e busca de conhecimentos, o Videocurso solicita como trabalho de conclusão do curso a produção de um Recurso Educativo Digital – RED. Este tem por principal objetivo instigar que os/as cursistas produzam materiais, a partir do uso das tecnologias digitais, para o desenvolvimento de projetos e ações de educação para a sexualidade em seus espaços de atuação profissional.

A partir dessa breve caracterizam do *Videocurso Educação para a Sexualidade*, podemos visualizar o espaço virtual em que se constitui o curso, e o quanto este, possibilita encontros, trocas e aprendizagens coletivas e colaborativas, procurando ao máximo utilizar os recursos virtuais para a formação de educadores/as. Nesse sentido, nos propomos nesse momento, apresentar breves vestígios nas falas dos cursistas que participaram das primeiras edições do videocurso, para que possamos corroborar nossa hipótese de que este espaço é uma heterotopia.

Videocurso Educação para Sexualidade, uma heterotopia na formação de educadores/as

Para que se possa refletir sobre como as singularidades que compõem o espaço do Videocurso nos permitem entendê-lo enquanto uma heterotopia, se faz relevante, mais uma vez retomarmos os vestígios apresentados por Foucault em sua análise sobre *outros* espaços.

Considerando que as heterotopias existem sempre em todas as sociedades e podem assumir formas das mais variadas, estando elas sempre em transformação, assim como a sociedade em que vivemos, se faz instigante pensar as novas heterotopias que tem surgido juntamente ao advento das tecnologias de informação e comunicação, junto ao estreitamento das relações nos múltiplos espaços virtuais de interação que tem se constituído na sociedade desde o final do século XX.

No espaço virtual, constituído pela crescente presença da *internet* em nosso cotidiano tem-se vivenciado a partir da realidade virtual novos espaços e tempos. Seriam esses outros espaços, distintos do mundo dito real. Assim, compreender a virtualidade, não significa assumi-la como oposição ao real, mas sim entendê-la enquanto potência para o real. Segundo Pierre Levy, “o virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão)” (1999, p. 47). O virtual enquanto potência para o real opõe-se ao atual, uma vez que vive nele a futura existência do atual.

Segundo o autor, “[...] ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, o virtual é real. Uma palavra existe de fato. O virtual existe sem estar presente” (LEVY, 1999, p. 48). É a partir dessas breves considerações que nos lançamos ao desafio de olhar o



Videocurso Educação para a Sexualidade para entendê-lo enquanto uma heterotopia, fazendo dessa forma a análise do seu espaço virtual.

Para Foucault (2013, p. 24),

A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis. É assim que o teatro fez alternar no retângulo da cena uma série de lugares que são estranhos uns aos outros; é assim que o cinema é uma sala retangular muito curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela em duas dimensões, vê-se projetar um espaço em três dimensões.

Compreendemos então, a tela do computador, atualmente, como a porta de entrada para o espaço heterotópico do Videocurso, onde estão justapostos múltiplos lugares reais, múltiplas pessoas que a partir de seus diferentes posicionamentos dialogam sobre saberes e aprendizados relacionados à educação para a sexualidade. É o espaço virtual do Videocurso, responsável por conectar múltiplos lugares, cidades espalhadas por todo o Brasil, diversas pessoas provenientes de culturas distintas, formações profissionais e experiências variadas, fazendo do virtual, potência para a constituição de realidades pautadas na vivência da formação de educadores/as para a educação para a sexualidade.

Para Mazzola (2010, p. 57):

A natureza da heterotopia de armazenar vários espaços sobrepostos, constituindo-se como espaço-outro, estende-se para o ambiente virtual. Nele, não só confluem textos, sons, imagens fixas ou em movimento, mas também espaços de comunicação que utilizam todos esses elementos, espaços de relacionamentos, de resgate de afetividades, de arquivamento de memórias, de representações icônicas, de encontros, de trocas, de viagens, de conhecimento, de ausência de regras, de coisas inúteis; é um espaço da informação, sobretudo, em suas diversas formas. Não é somente a sobreposição desses elementos que o caracteriza, mas também a interconexão de todos eles, seus links, suas redes, seus labirintos.

A partir dessas breves reflexões a respeito das relações que se estabelecem entre o espaço virtual do Videocurso em sua compreensão como uma heterotopia, achamos fundamental apresentar indicativos da compreensão de como se dá a vivência dentro desse espaço, presente nas narrativas dos cursistas que realizaram o curso.

Narrativa 1: A qualidade das videoaulas são impecáveis e o material de apoio disponível também é muito bom pois nos dá suporte para realizarmos outras pesquisas e nos aprofundarmos mais no assunto para quem tiver interesse. Também gostei muito dos fóruns onde podíamos interagir com outras pessoas e trocar ideias. Mesmo não tendo muito tempo para participar mais ativamente, ler o comentário e experiência das pessoas me fez refletir ainda mais sobre nossa prática professores.

Narrativa 2: Quero dizer que estou adorando o curso, aprendendo novidades, revendo conceitos e questionando pré-conceitos. As videoaulas são ótimas, possuem uma escalada crescente de tempo e de complexidade que auxiliam na conquista da gente enquanto aluna que aprecia o material; além disso, é bonito, tem movimento e as musicinhas são adoráveis.

Narrativa 3: Ótima apresentação dos estudos a serem realizados. A exposição foi bem elucidativa quanto aos objetivos e desenvolvimento do curso. Estou achando muito interessante o formato e conteúdo proposto.

Muitas são as passagens em que encontramos indícios de como tem sido a vivência do videocurso. Como podemos notar nos excertos apresentados acima, em cada uma das narrativas vê-se como o material e formato do videocurso tem sido considerado relevante para o sucesso da proposta do mesmo. Entendemos esses apontamentos como indicativos de ser o espaço virtual



do Videocurso um *contraespaço* na formação de educadores/as, proporcionando aprendizados e experiências completamente distintos daqueles que são vivenciados durante a formação inicial acadêmica nos cursos de graduação, bem como de muitos dos formatos de cursos de formação continuada propostos pelo Ministério da Educação.

Narrativa 4: Acredito que temos mesmo que aproveitar a tecnologia a nosso favor. Este curso em EaD foi excelente! Pessoas distantes puderam compartilhar tantas coisas que não seria possível presencialmente. Além de poder assistir esta maravilhosa conferência na própria casa!

Como podemos ver nesse excerto, a experiência de utilização das tecnologias é vista como um potente diferencial para a formação de educadores/as. Podemos supor, a partir da narrativa apresentada, que não basta apresentar uma proposta em EaD, tem que se constituir tal proposta que seja ao mesmo tempo instigante, informativa e dialógica.

Segundo Foucault (2013, p. 28) as heterotopias são a “contestação de todos os outros espaços”, assim consideramos relevante entender que mais do que um curso de formação de educadores/as, o videocurso se faz uma heterotopia por contestar os espaços já institucionalizados para a formação, propondo no ambiente virtual um *outro* espaço com formato diferencial, com materiais acessíveis e um diálogo contínuo e aberto entre cursistas e docentes. Ainda de acordo com Foucault (2009, p. 418),

[...] mas talvez o exemplo mais antigo dessas heterotopias, na forma de posicionamentos contraditórios, o exemplo mais antigo, talvez, seja o jardim. Não se pode esquecer que o jardim, espantosa criação atualmente milenar, tinha no Oriente significações muito profundas e como que sobrepostas. O jardim tradicional dos persas era um espaço mais sagrado que devia reunir dentro do seu retângulo quatro partes representando as quatro partes do mundo, com um espaço mais sagrado ainda que os outros que era como o umbigo, o centro do mundo em seu meio (é ali que estavam a taça e o jato d'água); e toda a vegetação do jardim devia se repartir nesse espaço, nessa espécie de microcosmos. [...] O jardim é a menor parcela do mundo e é também a totalidade do mundo. O jardim é, desde a mais longínqua Antiguidade, uma espécie de heterotopia feliz e universalizante.

Talvez possamos também pensar o espaço virtual do videocurso como um jardim, um espaço que é um pequeno pedaço do todo quando o consideramos como um lugar para trocas e aprendizagens de conhecimentos e saberes, mas também pode ser a potência para a sua totalidade, entendendo que dele pode-se multiplicar seus conhecimentos para muitos outros lugares e espaços-tempo distintos. O videocurso enquanto um *contraespaço* está em sua virtualidade a um passo para ganhar o espaço real. Como nos coloca a narrativa abaixo.

Narrativa 5: A cada videoaula, eu relacionava os temas com os trabalhos voltados às questões de gênero e diversidade, que estamos fazendo junto à Instituição em que atuo. Com certeza o trabalho de vocês terá multiplicadores, pois acredito que todos nós que tivemos a oportunidade de participar de um curso com tamanha relevância, teremos agora a missão de repassarmos isso aos nossos grupos. E é dessa forma que podemos entender que essas ações podem ter uma dimensão enorme... Iremos atingir e sensibilizar muitas e muitas pessoas, e assim contribuir para uma sociedade mais democrática, pacífica e que promova o RESPEITO em todas as relações.

Assim, como nos mostram os excertos destacados ao longo do texto, muitos são os vestígios encontrados que indicam a relevância do conceito de heterotopia para a educação, propondo-se não apenas a pensar os caminhos da formação de educadores/as no Brasil em tempos de reformas nas políticas públicas para a educação, mas fundamentalmente compreender a potencialidade



desse conceito proposto por Foucault para se pensar novos caminhos, tempos e espaços para a formação de educadores/as para a educação para a sexualidade.

Breves considerações

A partir do acima exposto consideramos válido o exercício empreendido ao olharmos para o *Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos*, enquanto uma heterotopia.

Ao analisarmos sua estrutura, proposta teórica, materiais disponibilizados bem como as narrativas apresentadas pelos cursistas que vivenciaram a experiência de participar do mesmo, pudemos encontrar indicações de que esse espaço apresenta traços semelhantes àqueles propostos por Michel Foucault para caracterizar uma heterotopia. Mas, pensar a proposta do Videocurso como uma heterotopia é, antes de qualquer coisa, compreender que este é um lugar fora de outros lugares, um lugar que nos inquieta, de certo modo nos subverte, pois assim são as heterotopias.

Entendemos assim, que análises como as realizadas nesse artigo são fundamentais para que possamos multiplicar propostas de formação de educadores/as como o videocurso, entendendo que, numa sociedade que não encontramos estes *contraespaços* de contestação da realidade que nos proporcionam discutir temas tão relevantes como a educação para a sexualidade, podemos perder nossa capacidade de sonhar e de nos aventurarmos pelos caminhos de uma educação mais humana, pautada no respeito às diferenças.

Conforme proposto neste artigo, consideramos ter atingido nosso objetivo, tendo aqui apontado os aspectos que permitam visualizar o espaço do *Videocurso Educação para a Sexualidade* como uma heterotopia ao analisarmos as narrativas dos/as cursistas que vivenciaram sua proposta. Propostas de análise como essas são um exercício fundamental para que possamos estar em constante aprendizado e reflexão sobre nossas práticas, objetivos e caminhos.

Referências:

BARROS, Daniela Melaré Vieira; BRIGHENTI, Maria José Lourenção. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO, Cléia L.; GALLO Silvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 125-144.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2009. Coleção Ditos & Escritos, v. 3, p. 411-422.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAZZOLA, Renan Belmonte. **Análise do discurso e ciberespaço**: heterotopias contemporâneas. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo: UNESP: 2010. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93941/mazzola_rb_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2016.



INCLUSÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS GESTORES

Priscila Oleto de Oliveira¹

Kamila Lockmann²

Este artigo vincula-se a uma pesquisa mais ampla que tem por finalidade estudar as tensões e paradoxos entre as políticas de inclusão escolar e as avaliações em larga escala, em especial a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta pesquisa se caracteriza por uma análise qualitativa, que pretende coletar informações por meio de três procedimentos distintos, mas articulados entre si: análise documental, entrevistas semiestruturadas com diretores e aplicação de questionários com professores de escolas. Este texto é referente a primeira e a segunda etapa empreendida. Para este artigo foram realizadas entrevistas desenvolvidas com duas diretoras em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Rio Grande/RS, as quais possuem em seu corpo discente alunos incluídos em classes regulares de ensino. A partir dos dados coletados foi possível visualizar um duplo movimento: um primeiro que se encontra mais fortemente presente nos documentos analisados e que evidencia a necessidade de todos participarem dessas avaliações, incluídos aí os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesses documentos prevê-se a participação de todos e a adaptação de materiais, assim como matrizes específicas para alunos incluídos. Porém um segundo movimento, percebido por meio das falas dos entrevistados, revela o paradoxo existente na diáde inclusão-avaliação em larga escala uma vez os diretores destacam que tais adaptações não acontecem e retomam a ideia da padronização e apagamento das diferenças. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a problematizar os discursos da in/exclusão escolar na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) compreendendo que a diáde in/exclusão e a avaliação como uma estratégia de governo, que opera no interior de uma racionalidade neoliberal. Para isso utilizaremos conceitos inspirados nos estudos foucaultianos, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, utilizando também autores contemporâneos como Veiga-Neto, Esteban dentre outros.

Palavras-chave: Processos de in/exclusão. Avaliação Nacional da Alfabetização. Discursos.

Contextualizando a pesquisa

O presente artigo vincula-se a uma pesquisa mais ampla que tem por finalidade estudar as tensões e paradoxos entre as políticas de inclusão escolar e as avaliações em larga escala, em especial a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³. Esta avaliação compreende os alunos matriculados no ciclo de alfabetização e serve como base referencial para a melhoria na “qualidade da educação”, sendo aplicada no período que se encerra o terceiro ano do ensino básico fundamental.

Esta pesquisa se caracteriza, por uma análise qualitativa que pretende coletar informações por meio de três procedimentos distintos, mas articulados entre si: análise documental, entrevistas

1 Fundação Universidade do Rio Grande-FURG; Graduanda do curso de Pedagogia; CNPq; prioletto@hotmail.com.

2 Fundação Universidade do Rio Grande-FURG; Professora Dra. do Instituto de Educação-IE; CNPq; Kamila.furg@gmail.com.

3 ANA é a sigla de Avaliação Nacional de Alfabetização, avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de todo o País. A prova é o instrumento do MEC para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2012, que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e matemática. Com os resultados da ANA, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando o ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.



semiestruturadas e aplicação de questionários. Esses instrumentos serão utilizados em etapas diferentes e para públicos também distintos.

Destacamos que a pesquisa tem como abrangência sete municípios gaúchos que foram selecionados pela disponibilidade dos pesquisadores que compõem a equipe do projeto. São eles: Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre, São Leopoldo, Lajeado, Bento Gonçalves e Alegrete. Em cada um desses municípios há uma Universidade parceira na investigação, assim como um pesquisador responsável. Cabe destacar que as discussões apresentadas neste texto se referem aos dados coletados em apenas uma das cidades participantes da pesquisa, qual seja: a cidade do Rio Grande

Metodologia

[...] qualquer objeto, qualquer problema de pesquisa está implicado nos conceitos/ferramentas utilizados. Em palavras mais simples, as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações teóricas extraído de um ou vários autores, que funciona como arcabouço da prática de pesquisa. (SOMMER, 2005, p.73).

O olhar que lançamos para diáde *inclusão-avaliação em larga escala* está impregnado por experiências, conceitos e teorizações que nos constituíram e conduzem as possibilidades de análise empreendidas neste texto. Entendendo a implicação sempre presente entre metodologia e teorização, pensamos que ao apresentar os caminhos trilhados por qualquer investigação é, igualmente importante, apontar os pressupostos teóricos que a sustentam, ou seja, mostrar por meio de que “óculos” teórico, de que grade de inteligibilidade se olha para o material de análise para produzir um *corpus* específico. Assim, nesta seção, tentaremos apresentar esse duplo movimento: os caminhos percorridos na investigação e os conceitos-ferramentas que escolhemos para operar sobre o material de análise.

A pesquisa, como anunciado brevemente na apresentação deste texto, divide-se em três momentos. Num primeiro momento, foi realizada uma análise documental sobre as leis e documentos que regulamentam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), principalmente, o documento básico publicado em julho de 2013. Para uma melhor compreensão dos documentos que compõem esta etapa construiu-se a tabela abaixo:

Documento	Síntese	Site
Avaliação Nacional de Alfabetização: documento básico	Torna pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf
Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto.	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013.	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 304 de 21 de junho de 2013.	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 120 de 19 de março de 2014:	Dispõe sobre os resultados Preliminares ANA 2013	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana



Portaria nº 468 de 19 de setembro de 2014.	Estabelece a sistemática para a realização da edição de 2014 da ANA	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Nota Explicativa – ANA - 2013	Apresenta explicação sobre a sistemática da ANA, seus instrumentos e metodologias.	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf

É importante ressaltar que escolha da ANA se deu por considerar que esta é uma das primeiras avaliações em larga escala a considerar a presença dos alunos de inclusão na aplicação das provas. Na grande maioria das avaliações em larga escala os alunos com deficiência intelectual, cegueira, surdez ou outras necessidades educacionais especiais devem realizar as provas, porém não são previstas adaptações no formato e apresentação dos materiais (letra maior, prova em braile, tradução em Libras etc.), e menos ainda adaptações em nível de conteúdo a ser abordado. Ou seja, por um lado se orienta que todos os alunos devam participar da realização das provas, mas por outro não são pensadas formas de atender suas especificidades nesse processo o que acabou comprometendo o desempenho de muitos alunos nos resultados atingidos, assim como das instituições de ensino. Todas essas críticas são bastante conhecidas e conduziram às discussões relativas às avaliações em larga escala nos últimos tempos. Parece-nos que tais práticas discursivas começaram a produzir movimentos, modificações e deslocamentos no próprio discurso das avaliações em larga escala.

A Avaliação Nacional de Alfabetização, pode ser compreendida como um primeiro movimento produzido nas avaliações em larga escala, uma vez que é a primeira forma de avaliação que cogita a possibilidade, não só, de elaborar instrumentos adaptados, mas também de discutir a construção de matrizes específicas considerando os alunos incluídos. Pode-se dizer que tal deslocamento inicia-se a partir da criação da Avaliação Nacional da Alfabetização, que passa a compor o SAEB a partir de 2013 e passa a ser incorporado, também, pela Prova Brasil e outras avaliações em larga escala. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como foco esta forma de avaliação e seu primeiro movimento constituiu-se em compreender os documentos e leis que a regulamentam. A segunda etapa definiu as escolas selecionadas em cada município para realização da pesquisa. Primeiramente foi realizado contato com as Secretarias de Educação a fim de coletar informações sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais por escola em cada Rede Municipal de Ensino.

De posse dessas informações, buscamos fazer a seleção de duas escolas em cada município considerando as escolas que tenham maior número de alunos incluídos considerando os laudos médicos e o critério de vulnerabilidade social. Selecionadas as escolas estamos realizando entrevistas semiestruturadas com as diretoras de cada unidade de ensino e aplicando questionários com os professores que trabalham no Ciclo de Alfabetização.

Este trabalho refere-se ao primeiro e segundo movimento empregado, qual seja a análise documental e ao levantamento dos dados coletados nas duas escolas do município de Rio Grande - RS, baseado nas entrevistas semiestruturadas feitas com as diretoras das respectivas escolas, tomando as informações que abordam o tema da inclusão escolar. A partir dos dados coletados buscamos compreender os processos de in/exclusão que estas percebem tanto no cotidiano escolar, como nas avaliações em larga escala.

Para esta análise, utilizamos o conceito de discurso a partir do pensamento de Michel Foucault o qual o compreende como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 1995, p.56). Com isso, podemos perceber, a partir do entendimento foucaultiano de discurso, uma “amarragem” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. Assim sendo, “[...] o discurso é um prática modeladora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o



visível e o dizível.” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193). Ou seja, a teorização na qual nos movimentamos coloca em xeque aquelas narrativas que afirmam o descompasso entre os discursos e as práticas, entre o que se diz e o que realmente se faz, enfim, entre as palavras e as coisas.

Sendo assim, trabalhamos com o entendimento de que o discurso dos diretores produz e, ao mesmo tempo, é produzido, por uma determinada forma de ser do pensamento atual e, nesse sentido, gostaríamos de analisar como os discursos que circulam por essa díade da avaliação-inclusão, vem produzindo determinadas formas de exercer a docência contemporânea.

Para este artigo foram realizadas entrevistas desenvolvidas em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Rio Grande/RS, possuindo em seu corpo discente alunos incluídos em classes regulares de ensino. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas diretoras. Entendemos que a entrevista semiestruturada, nos permitiu uma maior compreensão do tema a ser pesquisado. Compreendemos que a entrevista nesta modalidade, possibilita que mesmo sendo elaborados previamente os questionamentos estes venham a servir como um guia, e não como algo que seja necessário seguir rigorosamente. Esta flexibilidade permite ainda, que entre entrevistador e entrevistado, haja um diálogo mais aprofundado e significativo e que ao mesmo tempo abram-se outros direcionamentos na conversa, possibilitando que no decorrer da entrevista possam surgir e serem formulados outros questionamentos. Portanto, estes instrumentos de pesquisa tiveram como objetivo identificar e analisar quais as concepções que estes profissionais possuem a respeito da inclusão escolar. Bem como, identificar as maiores dificuldades enfrentadas por eles no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. Ao realizar a análise das práticas discursivas escolares, entendemos que o discurso narrado pelo entrevistado, não se distancia da sua prática pedagógica na escola, pois assim como afirma Sommer (2005, p. 66) “no meu entendimento, não se pode afirmar que exista uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas. O que se faz é condicionado pelo que se diz [...]”.

A análise dos dados articulando com as discussões teóricas

Na contemporaneidade, as questões sobre in/exclusão e Avaliação em Larga Escala ocupam espaço de destaque na área educacional. Assim, somos convocados a tomar posição neste processo, que vem a se tornar um imperativo comprovado por um lado, pela quantidade, cada vez maior, de alunos incluídos em classes de escolas regulares e por outro, pela proliferação de formas de avaliação em larga escala que visualizamos na atualidade. A complexidade destas questões comporta uma série de relações políticas, sociais e econômicas. Sendo assim, somos instigados a problematizar esses fatores que permeiam atualmente o cotidiano das instituições escolares e perceber os efeitos que eles vêm produzindo na ação docente e nas práticas pedagógicas.

Diante disso, o presente artigo propõe-se a problematizar os discursos da in/exclusão escolar na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) compreendendo que a díade in/exclusão e a avaliação como uma estratégia de governo, que opera no interior de uma racionalidade neoliberal. Este tipo de procedimento avaliativo em larga escala, é uma estratégia governamental que pretende mensurar e monitorar a qualidade de ensino, especialmente ao que se refere ao ensino público. Desta forma, a partir dos resultados destas avaliações é que se decide pela criação de políticas educacionais nacionais, bem como, recursos e financiamentos que venham a suprir as necessidades das escolas públicas. Compreende-se então que “a lógica gerencial lança mão de um arcabouço de avaliações de políticas públicas focadas exclusivamente nos resultados, prestando-se como parâmetros do financiamento em educação” (ZANARDINI, 2008, p. 30).

Podemos compreender então, que o Estado busca atender as reivindicações da sociedade em relação a melhorias tanto na qualidade do ensino, quanto na ampliação do acesso de todos a educação. Em contrapartida os docentes e os alunos contemplados por tal investimento, devem prestar contas dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e muitas vezes, sentem-se culpabilizados e responsabilizados por tais resultados.



Com um discurso de “melhoria na qualidade do ensino”, “igualdade para todos”, “apoio técnico, pedagógico e financeiro” entre outros, o poder público vai desenvolvendo uma ideia de democratização e legitimidade com um forte apelo moral. Porém, o que podemos compreender ao analisarmos mais profundamente estes tipos de avaliação, é que elas naturalizam as desigualdades sociais, responsabilizando os sujeitos pelo sucesso ou fracasso dos resultados e colocando o Estado numa posição de vigilante permanente. Trata-se de um Estado avaliador, controlador e vigilante. Em contrapartida, ao analisar os discursos dos diretores percebemos fortes resistências ao imperativo da avaliação, colocando em cheque algumas dessas verdades produzidas pelas avaliações em larga escala.

Partindo deste pressuposto, o que nos desacomoda, é pensar em uma avaliação que afere os resultados gerais de uma turma baseada em princípios técnicos. Portanto promovendo uma tentativa de padronização e homogeneização destas turmas sem considerar as especificidades. Sabemos que em uma turma existem inúmeras diferenças tendo assim, uma pluralidade cultural, social e histórica. Partindo do fato de que vários alunos incluídos de diversas ordens realizam o mesmo tipo de prova, percebemos as avaliações em larga escala como sendo:

[...] ações governamentais, dos mais diferentes âmbitos utilizam-se de estratégias estatísticas e, conseqüentemente financeiras, com intuito de implementar uma série de atitudes, consideradas pela população como correta, ética, ideal, dirigindo assim, sem maiores contestações, a ação dos sujeitos escolares. Há aí uma busca por uma ação pedagógica normalizadora, havendo um referencial do que deve ser trabalhado e também a maneira que os conhecimentos chegam até os alunos, assim todos aprendem de uma mesma forma, objetivando também um padrão de comportamento (GARBINI, 2012, p. 28).

A maior crítica em relação à utilização das avaliações em larga escala se referem ao reducionismo presente em sua proposta, tendo em vista que sua principal intenção é a análise

[...] apenas dos resultados das aprendizagens e não os processos que estariam sendo construídos durante ela, portanto, não teriam nenhum significado importante, já que a educação seria um fenômeno essencialmente qualitativo. Além disso, não respeitariam a diversidade de aprendizagens que se apresenta em diferentes contextos, nem mesmo a diversidade dos alunos. Assim, elas sinalizariam que todos os discentes deveriam aprender o mesmo e que todos os professores deveriam ensinar o mesmo. Este tipo de avaliação estaria, portanto, fortalecendo o poder nas mãos do Estado e, com isso, limitando a ação dos agentes locais (HORTA NETO, 2010, p. 87-88).

Partindo desta compreensão, entendemos a importância de não só refletirmos sobre estas avaliações em larga escala, mas também principalmente no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) incluídos nas classes regulares de ensino, que participam desta avaliação.

Para tanto, a seguir iremos destacar alguns excertos das entrevistas realizadas com as diretoras das escolas escolhidas, para que possamos compreender, qual o olhar destas profissionais frente à inclusão escolar, no que se refere à prática cotidiana dos envolvidos neste processo. No intuito de proteger a identidade das gestoras, iremos identificar as mesmas como sendo a gestora (A) e gestora (B).

A partir das análises realizadas, visualizamos dois movimentos: um primeiro que se encontra mais fortemente presente nos documentos analisados na pesquisa e que evidencia a necessidade de todos participarem dessas avaliações, incluídos aí os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém um segundo movimento, percebido por meio das falas dos entrevistados revela o paradoxo existente na díade inclusão- avaliação em larga escala uma vez os diretores retomam a ideia da padronização e dizem não haver adaptações na aplicação realizada nas escolas. Vejamos cada um desses movimentos com um pouco mais de atenção.



O Inep prevê na ANA o desenvolvimento de ações com vistas *ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais*. Nesse sentido, vem discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como *construção de matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados* (BRASIL, 2013, p. 7).

Além disso, a Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014 que estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) apresenta algumas estratégias para garantir condições de participação aos sujeitos incluídos nas escolas regulares. Ela destaca:

Art. 4º A ANA 2014 será realizada no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todos os Estados e no Distrito Federal. § 1º *O Inep disponibilizará provas ampliadas (em fonte 18) e superampliadas (em fonte 24) para os estudantes com baixa visão, de acordo com os dados fornecidos pelas unidades escolares no Censo Escolar 2014.* § 2º *Será assegurado tempo adicional aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais.*

Art. 5º Cada unidade escolar *podará fazer uso de seus recursos de Atendimento Educacional Especializado - AEE, para garantir melhores condições de atendimento, acessibilidade e participação nas avaliações aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais.* (BRASIL, 2014, p. 26).

Vemos aqui a necessidade que estas avaliações apresentam de capturar a todos os sujeitos. Ninguém pode ficar fora do jogo da performatividade e todos precisam ser contabilizados nos índices que medem os desempenhos dos alunos em alfabetização. Porém, no que se refere aos discursos dos diretores, vemos um movimento distinto que denuncia a padronização e a não contemplação das diferenças e das especificidades dos alunos nestes procedimentos avaliativos. Vejamos a fala de umas das diretoras entrevistadas:

[...] *avaliação não contempla as especificidades locais, as diferenças na turma. Quer dizer hoje se prega o ensino inclusivo uma educação acessível, uma avaliação diferenciada e eles mesmos promovem uma avaliação niveladora que coloca todo mundo no mesmo patamar e com os mesmos critérios de condição. [...] fica uma situação que não contempla a todos.* [...] eles participam da prova (os alunos incluídos), fazem normalmente como os outros. Para isso estão incluídos né independente, e outra coisa eles vêm previamente identificados na turma. Tem x número de alunos incluídos e ali eles fazem normalmente. Na época tínhamos um aluno surdo, até gora está na escola bilíngue, e ele fez a prova normalmente. [...] na época não tinha nenhum monitor e ele fez, normalmente. (17/maio/2016)

Partindo deste excerto podemos perceber que no discurso da gestora(A) entrevistada, o quanto este tipo de avaliação na perspectiva macro não consegue contemplar as especificidades dos alunos, buscando desta forma padronizar o comportamento e a aprendizagem dos educandos. Na fala da gestora podemos ver que estas avaliações geram resistências por parte delas, e isto torna-se interessante para possamos pensar outras formas de avaliar que considerem as individualidades e não apague as diferenças dos sujeitos, que atualmente estão subsumidas entre as estatísticas.

São justamente os questionamentos e as críticas levantadas pelas diretoras no que se refere a lógica performativa que evidenciam os paradoxos existentes em meio a esta trama. Tais paradoxos podem ser visualizados justamente na interseção entre a inclusão e às avaliações em larga escala. Como já comentado anteriormente as políticas de avaliação em larga escala destacam a necessidade de participação de todos os sujeitos nestas avaliações, porém é justamente aí



que reside o paradoxo uma vez que é a participação de todos que coloca em cheque os “bons” resultados dessas avaliações.

Hattge (2013) destaca que a inclusão se constitui no paradoxo da performatividade, o que não significa a mesma coisa que contradição ou oposição. A autora explica sua escolha pela palavra paradoxo por meio da sua constituição semântica. Enquanto a palavra contradição apresenta o prefixo “contra”, que dá a ideia de oposição, paradoxo apresenta o prefixo “para”, que traz em si a ideia de proximidade, de estar junto à. Trata-se, então, segundo Hagget (2013, p. 146), de que a inclusão precisa estar “junto à” performatividade, pois sem a inclusão a performatividade não se efetiva. É justamente aqui que o paradoxo entre inclusão e performatividade entra em funcionamento. Se por um lado exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação, ou seja, todos precisam estar incluídos; por outro lado é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos por essas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade. No bojo dessa discussão Hattge destaca que

Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar. (HATTGE, 2013, p. 155).

Eis o paradoxo que a diáde *inclusão-avaliação em larga escala* coloca em funcionamento ao conjugar padronização e diferenciação, medida comum e individualidades diferenciais. É na produção desse jogo paradoxal que podemos visualizar as resistências e os questionamentos produzidos pelos professores a essa diáde. Ela não só produz regulação e controle, mas também resistência, embate e enfrentamento às configurações forjadas pela diáde.

Outro questionamento presente na fala das diretoras refere-se a uso do censo escolar como instrumento revelador de determinada realidade escolar. Nos documentos que regulamentam a avaliação observamos: “A população a ser avaliada será definida com base nas informações coletadas pelo Censo Escolar 2014, até o dia 15 de agosto de 2014” (BRASIL 2014, p. 26). Quanto a isso, nossa entrevistada revela:

Uma coisa que eu acho bem importante sobre o censo, eles fazem pelo censo os alunos incluídos, a gente tem que colocar no censo né... só que no censo eles só aceitam alunos incluídos com laudo médico de autismo, down e surdos, TDH não é aceito no aluno incluído. Apesar da gente atender na sala de recurso multifuncional ele não é aceito. Então... na verdade a nossa... o número de alunos que aparece lá é muito menor do que o que a gente tem... principalmente no terceiro onde é feita a avaliação. A escola no total tem mil e cem alunos, só que esses laudados eles especificam quais são as inclusões aí basicamente isso, o TDH não entra como inclusão, por exemplo (18/maio/2016).

Temos aí outro movimento de questionamento e de resistência aos instrumentos utilizados por avaliações em larga escala como a ANA. Por mais que ela preveja em seus documentos a participação de todos, a fala dos diretores entrevistados revela os movimentos de in/exclusão produzidos por essa diáde.

A partir dos dados analisados nesta investigação, podemos visualizar as inquietações e os questionamentos que acompanham os diretores e professores de uma forma geral, em meio às práticas de inclusão e avaliação que eles precisam efetivar em seu cotidiano. É interessante perceber que o movimento de resistência às avaliações em larga escala é desencadeado e potencializado justamente no momento em que a diferença entra em cena. Podemos dizer que a diferença – presença constante no que tange a temática da inclusão – ao mesmo tempo que se coloca como problema a ser gerenciado, pois incide negativamente nos índices de desempenho da turma e da escola, também se apresenta como potência, pois a partir dela é que os questionamentos e as



resistências aos padrões estabelecidos pelas avaliações em larga escala começam a se intensificar e quem sabe produzir outros modos de existência possíveis. Quem sabe, seja por meio da diferença, do incomodo constante que sua presença coloca a lógica performativa, que possamos encontrar as brechas para viver de outros modos o currículo, a docência e até mesmo a avaliação.

Referências

BRASIL. Nota explicativa avaliação nacional da alfabetização – ANA 2013 – INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL, Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 10 de maio de 2016.

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e Inclusão no movimento todos pela educação*. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, São Leopoldo, 2013

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel E. (orgs). *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZANARDINI, J. B.. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: E O ESPAÇO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA?

Daiane Netto¹
Glauco Schultz²

Grupo de Trabalho: Currículo, espaço e tempo

Resumo: Atualmente o processo de ensino e aprendizagem de ciências vem enfrentando alguns desafios, dentre eles o enfoque disciplinar e a desvinculação entre a escola e a realidade. Na Educação do Campo tenta-se estabelecer a relação entre trabalho e ciência, vida escolar e vida social. O vínculo com o trabalho é o elemento que promove a relação da escola com a realidade (PISTRAK, 2003; CALDART, 2011). Este movimento deixa clara a importância do educador ser capaz de construir práticas educativas que possibilitem o enfrentamento e a superação das contradições sociais e econômicas que os atores do meio rural enfrentam (MOLINA e SÁ, 2011). O principal objetivo deste estudo é analisar os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Federais localizadas no estado do Rio Grande do Sul, identificando e destacando a importância da presença das Ciências da Natureza e seu caráter interdisciplinar, para fortalecer a relação contextualizada entre trabalho e ciência. A pesquisa caracteriza-se como exploratória (GIL, 2007), o levantamento e análise dos dados foi realizado através de pesquisa documental (FONSECA, 2002) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados demonstraram que vem se destinando cerca de 24 a 45% do total das disciplinas dos cursos analisados para as Ciências da Natureza e, dentre este percentual, de 10 a 54% dos componentes curriculares possui caráter interdisciplinar. A representação dos dados ainda precisa ser melhor analisada, porém destaca-se que a interdisciplinaridade deve ser mais explorada nos cursos em questão.

Palavras-chave: Educação Rural. Análise de Conteúdo. Ciências da Natureza.

1 INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores tem elencado as dificuldades referente ao ensino de ciências no país atualmente. Dentre as principais, há dificuldades relacionadas à formação de professores, questões estruturais e a própria dinâmica da sala de aula. Observa-se um distanciamento entre os cursos de formação com a escola e a realidade, pouca utilização de tecnologias, currículos distantes dos interesses dos alunos e o enfoque disciplinar são alguns exemplos de obstáculos a serem enfrentados (ARAUJO-JORGE, 2011).

De acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Ciências da Natureza têm o papel de situar o estudante como ator pertencente a realidade em que está inserido, além de facilitar a compreensão do mundo e suas transformações (BRASIL, 2000; BRASIL, 2012). Ainda assim a escola tem certa dificuldade para realizar a conexão entre o currículo e o cotidiano dos alunos, muitas vezes isso ocorre devido ao currículo estar organizado em disciplinas.

O enfoque disciplinar e a desconexão com a realidade local podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem de ciências. O conhecimento focado em disciplinas não permite a compreensão geral do mundo cotidiano, para Fourez (2003) tornar os conteúdos científicos com significado tornou-se uma das mais importantes questões do cenário educacional na sociedade atual.

1 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS), graduanda de Licenciatura em Química (IQ/UFRGS), daiane.netto2@gmail.com

2 UFRGS, Prof. Dr. da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE/UFRGS), Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS) e Agronegócios (CEPAN/UFRGS), glauco.schultz@ufrgs.br



Assim, um dos principais preceitos da Educação do Campo é que as práticas escolares devem ser desenvolvidas a partir das realidades locais (CALDART, 2011). Pedron (2011) explica que os princípios pedagógicos das escolas do campo devem relacionar a teoria e a prática, além de combinar a metodologia entre o processo de ensino e a capacitação, considerando sempre a realidade como base para a produção do conhecimento.

Na Educação do Campo tenta-se estabelecer a relação entre trabalho e ciência, vida escolar e vida social. O vínculo com o trabalho é o elemento que promove a relação da escola com a realidade (PISTRAK, 2003; CALDART, 2011). Este movimento deixa clara a importância do educador ser capaz de construir práticas educativas que possibilitem o enfrentamento e superação das contradições sociais e econômicas que os atores do meio rural enfrentam (MOLINA e SÁ, 2011).

Por isso, é importante que desde a formação de professores os currículos contenham componentes que permitam a abordagem interdisciplinar, já que esta permite que o processo de construção do conhecimento não seja fragmentado ou especializado, permite a construção de um conhecimento híbrido (SANTOS; INFANTE-MALACHIAS, 2008). Para que os professores sejam capazes de trabalhar nesta perspectiva com seus alunos, é importante que esse trabalho seja realizado nos cursos de graduação, com componentes curriculares que possibilitem a contextualização e a interdisciplinaridade.

Desta forma, o principal objetivo deste estudo é analisar os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Federais localizadas no estado do Rio Grande do Sul, identificando e destacando a importância da presença das Ciências da Natureza e seu caráter interdisciplinar ou não, para fortalecer a relação contextualizada entre trabalho, ciência e realidade local.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória (GIL, 2007), o levantamento e análise dos dados foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica (FONSECA, 2002) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Conforme Creswell e Clark (2013), no que se refere à abordagem, denomina-se como de Métodos Mistos, pois combina elementos metodológicos qualitativos e quantitativos. A finalidade da pesquisa de Métodos Mistos é aumentar o entendimento acerca de determinado tema, neste caso, a presença de elementos curriculares das ciências da natureza nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das Universidades Federais do estado do Rio Grande do Sul (RS).

A partir da pesquisa documental e bibliográfica foi possível realizar o levantamento das Universidades que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo no RS. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental muito se assemelham, mas distinguem-se quanto ao material utilizado em sua execução. A pesquisa bibliográfica faz uso de referências teóricas, publicadas em meios escritos e eletrônicos como artigos científicos, livros, páginas de web sites, dentre outros. Já a pesquisa documental faz uso de fontes diversas como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, relatório e vídeos (FONSECA, 2002).

A análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), é o tratamento da informação contida nas mensagens, pode ser uma análise de significados ou dos significantes. Conforme a metodologia proposta por Bardin (2011), o processo de elaboração de um estudo de Análise de Conteúdo é dividido em etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise é realizada a leitura e organização do material coletado e que será utilizado na análise. Primeiramente realizou-se uma busca pelas instituições de ensino superior federais que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do campo no *site* do Ministério da Educação (MEC), no RS, gerando cinco resultados. Ainda nesta etapa do estudo, coletou-se os currículos dos cursos analisados, disponibilizados nos *sites* das Universidades onde são ofertados.



Após essa fase, iniciou-se a exploração do material, que consiste em construir operações de codificações, considerando regras de contagem e classificação em categorias simbólicas. Nesta parte, cada currículo foi analisado separadamente, com o auxílio de tabelas do *Microsoft Office Excel*, contabilizou-se o percentual de horas/créditos dos cursos que são destinadas a componentes curriculares das ciências da natureza e demais áreas. Além disso, verificou-se o percentual de horas/créditos que possui caráter disciplinar e interdisciplinar.

Na terceira fase, a de interpretação dos resultados, realizou-se a comparação entre os currículos das instituições. A comparação foi realizada pela justaposição e elenca-se aspectos semelhantes e diferentes nas diversas categorias definidas na etapa de exploração do material.

3 RESULTADOS

A partir da busca realizada no *site* do MEC, encontrou-se seis currículos de Licenciatura em Educação do Campo de cinco instituições de ensino superior federais, com três diferentes habilitações, no estado do Rio Grande do Sul, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Relação das Instituições de Ensino e currículos considerados no estudo

Habilitação	Instituição de Ensino
Ciências da Natureza	Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha)
Ciências Agrárias	Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha)
Ciências da Natureza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Interdisciplinar	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Ciências da Natureza	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O IFFarroupilha e a FURG ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo com duas habilitações diferentes, Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, porém, no *site* da FURG encontra-se apenas uma grade curricular com acesso ao público em geral. Assim, apenas essa foi contabilizada no estudo, pois não há informações disponíveis sobre a qual das duas habilitações a grade se refere ou se é comum às duas. As demais instituições, UFRGS e UNIPAMPA, ofertam o curso com habilitação em Ciências da Natureza e somente a UFFS com ênfase interdisciplinar.

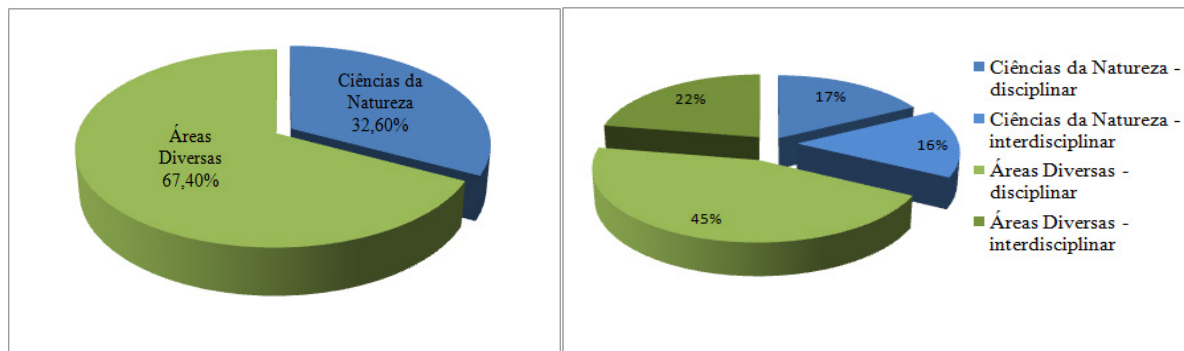
Todos os cursos incluídos neste estudo utilizam o método da Pedagogia da Alternância. Esse método articula o Tempo-Escola com o Tempo-Comunidade, em que os educandos permanecem um período de tempo na universidade e em outro retornam às suas propriedades familiares ou comunidades para colocar em prática os conhecimentos adquiridos (RIBEIRO, 2008).

Outro ponto comum em todos os currículos é a utilização dos chamados temas transversais. As atividades de ensino são articuladas através destes temas que englobam questões de Territorialidade, Educação Ambiental, Direitos Humanos, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Desenvolvimento Rural Sustentável, Mediação Sociocultural no Campo, Pesquisa como Princípio Educativo, Questões de Gênero, Geracionais e Étnico Raciais, por exemplo.

Após o levantamento dos cursos, para a análise dos currículos, explorou-se as ementas dos componentes curriculares e a elaboração da categorização utilizada no estudo. As disciplinas foram divididas em 4 categorias: Ciências da Natureza - disciplinar, Ciências da Natureza - interdisciplinar, Áreas Diversas - disciplinar e Áreas Diversas - interdisciplinar. Os gráficos da Figura 1 demonstram a distribuição dos componentes curriculares:



Figura 1 - componentes curriculares por categorias.



Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A partir dos gráficos da Figura 1 é possível perceber que aproximadamente 33% da carga horária total dos componentes curriculares analisados pertencem às disciplinas das Ciências da Natureza e cerca de 67% a outras áreas como Didática Geral e Específica, Fundamentos de Educação, Tecnologias e Metodologia de Pesquisa, por exemplo. Considerando a carga horária total dos componentes curriculares analisados, observou-se que 62,4% tem caráter disciplinar, sendo estas as disciplinas responsáveis pelo conhecimento de áreas específicas, onde há pouco espaço para a integração de temas diversos ou aproximação com a realidade cotidiana.

Considerando a categoria de Áreas Diversas, tanto disciplinar quanto interdisciplinar, os currículos analisados estão estruturados, geralmente, em núcleos ou eixos temáticos. Dentre estes, o denominado como específico é o que se destina às Ciências da Natureza, além do Núcleo/Eixo Comum e o Pedagógico, sendo denominados de forma diferente em cada grade curricular.

Observou-se que o Núcleo/Eixo Comum destina-se a apresentar conteúdos voltados para a formação cidadã com elementos histórico-culturais e éticos. São exemplos de disciplinas desse tipo, contidas nos currículos analisados: Configuração do Mundo Rural no Brasil, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, Introdução ao Pensamento Social, entre outras. As instituições de ensino têm destinado cerca de 33,4% a 52,2% dos componentes curriculares para disciplinas deste núcleo/eixo, em sua maioria de caráter disciplinar.

Destina-se, aproximadamente, de 33,4% a 52,2% do total das disciplinas dos currículos ao Núcleo/Eixo Pedagógico. Ele compreende disciplinas de História da Educação Brasileira e da Educação do Campo, Práticas Pedagógicas, Filosofia e Sociologia da Educação, Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, por exemplo. O objetivo é apresentar estratégias teórico-pedagógicas para capacitar a formação teórico-conceitual do futuro professor, de forma a articular aspectos das práticas docentes com a Educação do Campo.

Já no Núcleo/Eixo Específico a carga horária é destinada às disciplinas que propiciarão uma formação teórico-prática, com conteúdos específicos referentes à área de conhecimento correspondente à habilitação, as Ciências da Natureza. Em torno de 24% a 45,3% dos componentes curriculares de cada currículo são reservados para esse núcleo/eixo, com disciplinas específicas de matemática, química, biologia e física.

O foco deste estudo são as disciplinas de Ciências da Natureza e seu enfoque interdisciplinar, visto que esta é uma exigência das diretrizes curriculares da Educação do Campo e do processo de produção de conhecimento contemporâneo. Ainda assim, dentre o percentual total das disciplinas, as destinadas às Ciências da Natureza somam 33% e dividem-se em 17% de caráter disciplinar e 16% interdisciplinar. Ao analisarmos os currículos individualmente, o percentual de disciplinas das Ciências da Natureza com caráter interdisciplinar varia de 10,5% a 53,8%.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou que mais de 60% dos componentes curriculares que integram as propostas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possuem abordagem disciplinar. Assim, percebe-se que a interdisciplinaridade ainda precisa ser melhor explorada em cursos de formação de professores.

Observou-se que a distribuição da carga horária entre os núcleos/eixos temáticos tem sido aproximadamente equivalente. Desta forma, percebe-se que não há a intenção de direcionar a formação desses professores para um eixo ou outro, mas sim proporcionar um equilíbrio entre os conhecimentos específicos, de forma que se contemple também a realidade do campo e o educador desenvolva a habilidade de construir práticas educativas que possibilitem o enfrentamento e superação das contradições sociais e econômicas que os atores do meio rural enfrentam. Além disso, proporcionar alternativas pedagógicas que possam aproximar o conhecimento sistêmico do conhecimento popular.

Porém, os resultados demonstraram que vem se destinando cerca de 24 a 35% do total das disciplinas dos cursos analisados para as Ciências da Natureza e, dentre este percentual, de 10 a 54% dos componentes curriculares possui caráter interdisciplinar. A representação dos dados ainda precisa ser melhor analisada, porém destaca-se que a interdisciplinaridade deve ser mais explorada principalmente nestas disciplinas.

De forma geral, as propostas curriculares necessitam de mais atividades com abordagem interdisciplinar, salientando-se as disciplinas de Ciências da Natureza, para que os professores estejam aptos a realizar o exercício de produção de conhecimento contextualizado a partir de práticas interdisciplinares.

Referências

- ARAUJO-JORGE, T. C. *Ensino de Ciências no Brasil: problemas e desafios*. In: ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: SEMINÁRIO NACIONAL, 8, 2011, Niterói. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-3636.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.
- _____. *Análise de Conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Diário Oficial, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Por uma educação do campo*. Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (org.). 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. *Pesquisa de Métodos Mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUREZ, G. Crise no Ensino De Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, v.2, p. 109-123, 2003.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.



MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PEDRON, S. T. *Educação e MST: experiências educativas no ITEPA –Assentamento Antônio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçu/PR*. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2011.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SANTOS, S.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Interdisciplinaridade e Resolução de Problemas: Algumas Questões para quem Forma Futuros Professores de Ciência. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 557-579, mai./ago. 2008.



MAL-ESTAR DOCENTE: SEU IMPACTO NA SAÚDE DOS PROFESSORES E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Marilaine de Castro Pereira Marques¹
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba²

Grupo de Trabalho: Pesquisa e formação de professores

Resumo: O nosso objetivo com o presente artigo foi analisar bibliografia sobre o mal-estar docente e identificar a urgência de intervenção junto aos professores, para mitigar esse fenômeno que vem cada vez mais, afetando os referidos profissionais. Trata-se de um estudo bibliográfico preliminar de uma investigação de campo. Identificamos que alguns autores como Esteve (1999), Schwartz (2004), Bastos (2009) e Codo (1999) apontam que as condições de trabalho, a desvalorização profissional e a precária qualidade de vida são as causas principais do mal-estar docente. Outros, Lopes (2001) e Lipp (2002), afirmam que essa ocorrência é o resultado de um longo processo de *estresse* sofrido no ambiente laboral. Assim, a promoção de uma educação de qualidade social requererá sempre professores saudáveis, com condições dignas de trabalho. A situação requer que professores, entidades da categoria, os gestores dos sistemas educacionais e sociedade busquem alternativas para uma maior humanização das condições laborais dos docentes, pois ainda há uma grande distância entre o que se determina nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e a realidade vivenciada pelos profissionais docentes nos espaços de trabalho.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Trabalho docente. Saúde do trabalhador.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea os professores são levados a tomar decisões rápidas e complexas para enfrentar os desafios que emergem no ambiente de trabalho, no qual vivenciam experiências gratificantes e dolorosas. Estudos sobre a influência de estressores do ambiente laboral na saúde e no desempenho docente esclarecem que esses podem ocasionar diversas formas de adoecimento (Esteve (1999), Schwartz (2004), Bastos (2009), Codo (1999), Lopes (2001) e Lipp (2002), entre outros).

É comum encontrarmos professores com *disfonia*, alergia, doenças estomacais e vasculares, dores de cabeça, coluna, depressão e/ou outras patologias desencadeadas e intensificadas no ambiente de trabalho. Quando não tratadas adequadamente, determinadas doenças deixam sequelas profundas. Algumas vezes, essas ocorrências acarretam o desvio de função destes profissionais ou até aposentadoria por invalidez.

Nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, no caso de desvio de função, o profissional realiza diversas ações no interior da escola, invisíveis aos olhos de alguns, o que pode causar outros desgastes na saúde do professor. Para evitar mais traumas para o referido profissional, é mister que o coletivo de trabalho da unidade de ensino tenha a sensibilidade de tratá-lo com respeito e consciência de que ele desgastou muitas de suas capacidades, no exercício da docência. No que se refere à aposentadoria por invalidez, o professor tem, ainda, a desvantagem, de não receber remuneração integral e sim proporcional ao tempo trabalhado.

O *estresse* proveniente do ambiente escolar que permanece por tempo prolongado tem causado doenças para muitos professores, entre elas, o mal-estar docente. O tema vem sendo

1 Docente das Escolas Estaduais Dom Bosco e 19 de Maio de Alta Floresta – MT; Docente da Faculdade de Alta Floresta (FAF) e da Faculdade de Direito de Alta Floresta (FADAF). <marilainecastro@hotmail.com>.

2 Professor Adjunto efetivo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e colaborador da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Assessor de Políticas Públicas de Formação na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. <kapitango.samba@gmail.com>.



abordado nas instituições de formação docente, nas pesquisas de estudiosos de vários países, nos eventos científicos, carecendo de maior atenção, visto que causa prejuízos aos professores, aos estudantes, ao sistema de ensino e a toda sociedade.

Brasil (1998) esclarece que a saúde é um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. Uma pessoa que não está sadia tem menos possibilidades de atuar com eficiência. O professor é uma pessoa que ocupa posição estratégica na formação dos seres humanos e como outros profissionais que desenvolvem atividades de risco, deveriam ter assistência médica preventiva para que não chegassem a níveis elevados de adoecimento. Também deveriam ser remunerados de acordo com a complexa atividade que realizam.

O mal-estar docente vem sendo estudado por diversos campos do conhecimento, devido ao seu impacto nefasto na vida dos professores e na qualidade da educação. Considerando esses aspectos, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: qual é o cenário do mal-estar docente no ambiente escolar e as possíveis intervenções junto aos professores, para combater esse fenômeno?

O nosso objetivo com o presente artigo foi realizar uma análise bibliográfica sobre o mal-estar docente e identificar a urgência de intervenção junto aos professores, para mitigar esse fenômeno que vem cada vez mais, afetando os referidos profissionais. Trata-se de um estudo bibliográfico preliminar de uma investigação de campo sobre o mal-estar docente no ambiente escolar, bem como, a identificação de urgência de intervenção preventiva e terapêutica junto aos professores para mitigar esse fenômeno, que tem afetado um número crescente de profissionais do ensino. A análise bibliográfica foi realizada no período de junho de 2016 a fevereiro de 2017 e continua. A base da pesquisa bibliográfica advém de materiais publicados, tais como, materiais impressos e digitais e possibilita o acesso amplo de um assunto, sendo essa a sua principal vantagem (GIL, 2010). Nessa perspectiva, dedicou-se a abordagem do mal-estar docente de forma ampla, porém, sem a pretensão de apresentar um panorama aprofundado das produções existentes. Assim, buscamos analisar autores que tem estudado o fenômeno do mal-estar docente no ambiente escolar, no **âmbito nacional e internacional, entre eles:** Esteve (1999), Schwartz (2004), Bastos (2009), Codo (1999), Lopes (2001), Lipp (2002), Gatti (2000), Demo (2002), Cortesão (2002), entre outros.

Os aspectos que influenciaram a realização da pesquisa foi a constatação de aumento do número de casos de mal-estar de professores em Alta Floresta, Mato Grosso (MIRANDA, 2015)³, a existência de pesquisas de âmbito nacional e internacional que alertam para o crescimento do problema do esgotamento físico e mental dos professores; e também por trabalhar com a formação de professores e observar vários casos de profissionais afetados por esse fenômeno. A relevância desse trabalho reside no fato de: fomentar a necessidade premente de enfrentamento efetivo do mal-estar docente nos ambientes escolares, porque o mesmo flagela os professores e acarreta impactos negativos para a qualidade do ensino; e favorecer a obtenção de conhecimentos sobre o assunto.

O interesse pelo tema tem crescido, como podemos ver que de 18 a 20/10/2012 aconteceram o 9º Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP (LEPSI), com o tema Retratos do mal-estar na Educação, realizado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Na página inicial de apresentação do evento expôs-se um convite aos que se sentissem dispostos para debater o tema, que não é novo, mas muito polêmico. Fez parte dos Anais do Colóquio, um trabalho sobre uma alternativa intitulada "Plantão Institucional". Trata-se de um serviço de Psicologia Escolar do IP da USP criado em 1997, que já atendeu dezenas de instituições, com a finalidade de promover um espaço de interlocução para ampliar o repertório de enfrentamento do fenômeno (LERNER, FONTANA e SAYÃO, 2012). Em 02 de agosto de 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizou em Brasília, Seminário Nacional de Saúde do trabalhador em

3 Informação obtida durante a palestra "Saúde dos Professores", oferecida pelo Dr. Charles Miranda (Medicina do Trabalho) em Alta Floresta - MT, na Faculdade de Alta Floresta em 10/09/2015.



Educação. A finalidade do evento foi conhecer a realidade dos profissionais de Educação em seus estados para se elaborar políticas de prevenção de doenças que atingem os referidos profissionais. Para uma das palestrantes da abertura do evento (Leda Nabuco de Gouvêa), entre as doenças que atingem os educadores estão as geradas pelo pó de giz, ruídos em sala e jornadas excessivas de trabalho. A palestrante destacou também que a saúde dos profissionais da educação não pode ser tratada desvinculada de melhorias das condições de trabalho e salário (CNT, 2016).

A percepção da palestrante em voga reforça o ideário de que não basta combater as consequências, mas, sobretudo as causas que provocam o adoecimento dos professores e estas são multifatoriais, abarcando aspectos socioculturais, psicológicos, biológicos, ambientais, econômicos e políticos. Ou seja, não é suficiente promover ações terapêuticas, se não forem revistos os aspectos que provocam o adoecimento dos professores.

2 O MAL-ESTAR E PROFISSÃO DOCENTE

É consenso que precisa melhorar a qualidade da educação e o desempenho dos estudantes. Esse ideário está explicitado no Plano Nacional de Educação Decênio 2014/2024, bem como nos discursos de profissionais da educação e da sociedade em geral. A promoção da qualidade almejada depende também da qualidade de vida dos profissionais que atuam nos contextos educativos. Entende-se que não é simples discutir qualidade de vida, que muitos a relacionam com consumismo e não com o conforto social, proposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Contudo, é constatável que os professores da Educação Básica estão muito aquém desse conforto social, se consideradas as necessidades humanas básicas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica, lazer, para um cidadão que vive no século XXI. Muitos professores enganosamente conseguem viver próximo dessa linha de usufruto da qualidade social da vida e para isso, fazem tantos malabarismos que acabam por se escravizarem em busca de tal qualidade, para garantir a sobrevivência possível, permitindo-se por exemplo, a trabalhar em dois ou três contratos de trabalho.

No Brasil, muitos docentes que não têm condições de sobreviver a partir de suas carreiras - com jornada única - se lançam nas duplas e triplas jornadas de trabalho que, no decorrer de suas trajetórias profissionais causam, de forma antecipada, os efeitos das moléstias no exercício da profissão, como alertou Codo (1999) a partir de suas pesquisas. Dezoito anos após esse trabalho, não se observa grandes mudanças nesse setor, pois os professores não dispõem de valorização profissional que os tire dessa faixa de conflitos.

Um conjunto de variáveis agindo de forma interligada geram situações polêmicas para professores, estudantes, sistema de ensino e para a sociedade. Na sequência se apresentará um pouco dessas controvérsias no que tange ao mal-estar docente.

2.1 Causas do Mal-estar na vida dos professores

Na atualidade são impostas aos professores diversas incumbências, tais como: possuir conhecimentos multifacetados, ter compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e disposição para enfrentar o desconhecido de forma inovadora, conforme propagam Nóvoa (1992), Tardif (2012), Brasil (2001) e Zanon (2005).

De acordo com as Orientações Curriculares de Mato Grosso (Mato Grosso, 2012), também é dever dos professores desenvolver estudos por meio de atividades problematizadoras, contextualizadas e desafiadoras, que proporcionem aos educandos a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Para cumprir seus propósitos o professor envolve-se com o planejamento, com a criação de estratégias diversificadas, executa tarefas burocráticas, se ocupa com problemas administrativos e disciplinares, participa de conselhos de classe, estimula os



alunos a estudar, estabelece relações com a comunidade escolar, recebe e orienta os pais sobre o rendimento escolar de seus filhos.

Essas são exigências necessárias, contudo, as condições do trabalho docente, muitas vezes, não são coerentes com a complexidade do processo educativo. A intensidade da pressão física e psicológica imposta a esses profissionais pode influenciar, sobremaneira, a sua saúde mental e física e, conseqüentemente, o seu desempenho profissional.

Lipp (2002) informa que o *estresse* ocupacional é constituído por uma experiência desagradável, provocada por estressores localizados no ambiente de trabalho, que se associa a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão. Os fatores que desencadeiam esse fenômeno dependem das características individuais de cada trabalhador, estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho, clima organizacional e condições gerais do contexto do trabalho.

Os estudos sobre as fontes e os sintomas de *estresse* ocupacional em professores vêm ganhando destaque nas pesquisas de diversas áreas nas últimas décadas. Esteve (1999), Cortesão (2002) e Codo (1999) apontam que as condições de trabalho, a desvalorização profissional e a precária qualidade de vida são os fatores principais do mal-estar docente ou *burnout*, que é o resultado de um longo processo de *estresse* gerado pela pressão sofrida no ambiente laboral.

O fenômeno em voga não é recente. Lemos (2005) ressalta que nos países da Europa os profissionais da educação demonstraram sinais de alterações nas condições de saúde no início da década de 80 e que estudos publicados por Esteves (1987) indicaram que o *estresse* e a Síndrome de *Burnout* eram os principais problemas dos professores daquela década.

Lopes (2001) explica que mal-estar docente, *malestar* docente, *malaise enseignante*, *teacher's burnout* ou *stress in teaching* são termos utilizados pela comunidade científica para nomear uma crise na docência, provocada pelas mudanças nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação.

Lopes (2001) esclarece também que o mal-estar é composto por três dimensões: a exaustão emocional caracterizada pelo esgotamento dos recursos emocionais necessários para atender as pessoas que precisam de assistência; a despersonalização que se externa por meio da falta de sensibilidade, cinismo, endurecimento afetivo e pelo desinteresse de cuidar dos que dele necessitam; e a deteriorização do sentimento de dever cumprido, que tem como indicador a baixa estima em relação à competência profissional.

Para Carloto (2010) a carga de trabalho agrega esforços que são empregadas para a realização de uma tarefa, sendo esses esforços inerentes aos aspectos físicos, cognitivos e psicoafetivos. Ao trabalhar os professores se relacionam com as exigências e normas institucionais e lidam com as arbitragens que cada ser oferece ao próprio corpo, como destacam Schwartz (2004a), Bencine (2005) Naujorks (2003), Morrone (2006) e Silva (2006). Os autores alertam que é importante que o docente reconheça as causas de seu *estresse* e que procure ajuda quando sentir insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza sem motivo aparente, desinteresse, apatia, angústia, tremores, inquietação e sensação de esgotamento.

2.2 Possíveis enfrentamentos do fenômeno Mal-estar docente

A natureza inclui também os seres humanos e como outros seres da natureza, os humanos têm sido explorados ao limite do esgotamento. Reigota (2004) informa que as causas dessa e de outras mazelas humanas são oriundas do modelo de civilização dominante; assim, a construção de sociedades mais sustentáveis deve se fundamentar nos princípios da utopia, justiça e dignidade de todos os humanos.

O mal-estar docente tem ganhado destaque em muitos eventos nacionais e internacionais, nos quais a necessidade de viabilizar ações concretas de enfrentamento da situação emerge como



uma questão de urgência, para humanizar a carreira dos que atuam no magistério, tendo em vista que esses profissionais ocupam uma posição estratégica na formação dos seres humanos.

Para combater e amenizar os impactos do mal-estar docente são necessárias intervenções diretas nas condições de trabalho, na carreira, na formação e no ambiente laboral dos docentes. Para tanto é indispensável que haja políticas que tratem as questões da educação de forma sistêmica, com ações articuladas, com vistas a uma educação humanizadora.

Os movimentos que ocorrem nos espaços científicos, sindicais, políticos e dos direitos humanos com foco na saúde dos professores são importantes, porém se não alavancarem ações efetivas, com a rigorosidade que o fenômeno requer, esses movimentos serão apenas ilustrativos. O valor dos impostos que se paga no Brasil é muito alto, mas, seria justo, se fossem revertidos à melhoria da qualidade de vida da população. Desse modo, é indispensável que as políticas públicas voltadas para a valorização dos professores sejam aplicadas e não somente propagadas. Para tanto, toda sociedade precisa cobrar essa efetivação, exigindo **à aplicação dos recursos destinados a educação** e fiscalizando esse processo.

3 CONSIDERAÇÕES

Afirma Martins (2002, p. 51) que “só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou grupos representam a palavra”, o que significa que o desenvolvimento das pesquisas, não somente nessas ciências, deve auxiliar o entendimento da gravidade do mal-estar docente; os estudos e debates promovidos pelas instituições de formação de professores devem não somente chamar atenção para o fato, mas ir além da posição apelativa e propor mecanismo de ação; o Plano Nacional de Diretos Humanos (2009) ao tratar dos direitos e do desenvolvimento humanos aponta para a necessidade de humanizar os espaços de ação profissional.

Todos os possíveis movimentos são fundamentais para que ocorram mudanças, no entanto não é o suficiente. Então, por onde começar? Quando começar? Com quem contar? Como agir? Para que mudar? Esses são alguns dos questionamentos que podem ser utilizados para se refletir com intuito de ir além da reflexão. Não se tem a pretensão de apresentar soluções prontas nem de afirmar que é possível erradicar todas as mazelas do mal-estar docente. O que se destaca é o imperativo de sair da inércia e se posicionar nos espaços de luta coletiva em prol de profissionais e espaços mais humanizados a serviço da promoção de situações de aprendizagens efetivas, emancipadoras, proativas e com qualidade social compatível com o contexto das sociedades atuais.

Nesse sentido, docência é uma atividade sublime para o desenvolvimento multifacetado das sociedades e pessoal dos cidadãos, mas também, é uma profissão desgastante e desvalorizada. Dada a relevância do trabalho docente na formação dos seres humanos e para o progresso do país, é preciso que a saúde desse profissional seja tratada como questão de interesse nacional e internacional, visto que vivemos numa sociedade globalizada. Os professores, os sindicatos dessa categoria, o poder público e a sociedade carecem de alternativas para humanização das condições laborais dos profissionais da docência. O cenário dessa luta é um amálgama de muitas contradições socioculturais, políticas, econômicas, organizacionais e ambientais. É nessa complexidade que se deve germinar a utopia forjada principalmente pelos protagonistas da educação, cientes de que **é necessário e urgente** operar transformações que assegurem as condições laborais salutáveis.

Verificamos que o *estresse* proveniente do ambiente escolar que permanece por tempo prolongado tem acarretado doenças para muitos professores, entre elas, o mal-estar docente. O tema vem sendo abordado nas instituições de formação docente, nas pesquisas de estudiosos de vários países, nos eventos científicos, carecendo de maior atenção, visto que causa prejuízos aos professores, aos estudantes, ao sistema de ensino. A partir da análise feita, podemos concluir que o *estresse*, pode ser considerando, até certo ponto, como uma **síndrome** composta por três dimensões: a exaustão emocional caracterizada pelo esgotamento dos recursos emocionais necessários para atender as pessoas que precisam de assistência; a despersonalização que se



externa por meio da falta de sensibilidade, cinismo, endurecimento afetivo e pelo desinteresse de cuidar dos que dele necessitam; e a deteriorização do sentimento de dever cumprido, que tem como indicador a baixa estima em relação à competência profissional.

E, para promover uma educação de e com qualidade é necessário que os professores tenham também condições de qualidade dignas de trabalho decente. **É importante que os docentes reconheçam as causas de seu estresse** e que procure ajuda quando sentir insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza sem motivo aparente, desinteresse, apatia, angustia, tremores, inquietação e sensação de esgotamento. Diante das manifestações evidenciadas, os professores devem procurar ajuda médica o mais rápido possível e evitar que a situação se torne muito crítica. Geralmente os profissionais procuram tratamento quando se encontram debilitados a ponto de precisarem se afastar de suas funções para tal intervenção. Brasil (2001) ressalta que a prevenção do esgotamento profissional envolve mudanças na cultura da organização do trabalho, estabelecimento de restrições à exploração individual e diminuição da amplitude laboral.

Além do mais, nas instituições de ensino os diretores e coordenadores poderão contribuir com a melhoria dos espaços e das relações por meio de: organização de atividades escolares de forma que os docentes tenham apoio nas situações de conflitos que enfrentam, para que não se sintam solitários na identificação de alternativas para seus problemas; busca de parcerias com órgãos que possam prestar assistência aos professores com vistas na prevenção da saúde; formação contínua centrada nas necessidades dos professores; trabalho colaborativo e solidário onde todos se apoiem mutuamente, para os que se mostrarem carentes de tratamento sejam orientados a buscar ajuda o mais breve possível, evitando complicações mais severas. Verificamos também que os dilemas que afetam a carreira dos professores são muitos, entre eles, a qualidade da formação inicial e contínua, os baixos salários, a desvalorização profissional e social e as precárias condições de trabalho (GATTI, 2000). Para Demo (2002) as condições de trabalho e os salários dignos com a profissão docente estão entre os aspectos fundamentais na promoção da educação humanista, que é uma tendência influenciadora dos currículos escolares. Nessa oportunidade, o foco é o impacto do mal-estar docente na vida dos professores que vivenciam ou vivenciaram essa experiência nefasta.

Finalmente, vale ressaltar que os professores que não foram afetados por esse mal-estar não estão livres de serem acometidos por ele, considerando que estão envolvidos a todas as contradições da profissão. Dessa forma, o problema em questão deve constituir preocupação de todos os professores, que não são os únicos que devem enfrentar o caso, mas, os que precisam estar mais atentos.

Referências

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O Mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BENCINE, R. Stress – O (ex) inimigo número 1 do professor. **Revista Nova Escola**, São Paulo, SP. Editora Abril, Ano XX, n. 181, p. 34-35, abril, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. Representação no Brasil da OPAS/OMS. **Doenças relacionadas ao trabalho, manual de procedimento para os serviços de saúde**. Elizabeth Costa Dias (Org.): colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. – Brasília / DF: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.



_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos SEDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Membros. **Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. Presidência da República; Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. PNE; decênio 2014-2024.

GIL, A. C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. – Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Seminário Nacional de Saúde do trabalhador em Educação**. Brasília, 02/08/2016. Disponível em: www.cnt.org.br/index.php/. Acessado em 10/01/2017.

CORTESÃO, L. **Ser Professor: um ofício em extinção**. Instituto Paulo Freire, São Paulo – SP: Cortez, 2002.

DEMO, P. Professor e seu Direito de Estudar. In: NETO, Maciel (Orgs), **Reflexões Sobre a Formação de Professores**. Campinas – SP: Papirus, 2002. cap.3. p. 71- 88.

ESTEVE, J. M. **Mal-estar-docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. - Campinas, SP: Autores associados, 2000.

LEMOS, J. C. **Cargas Psíquicas no Trabalho e Processos de Saúde em Professores Universitários**. Florianópolis, 2005. 128 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Instituto de Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONTANA, Paula Fonseca e SAYÃO, Yara. Anais do **9º Colóquio do LEPSI - Retratos do mal-estar na Educação**. De 18 a 20/10/2012. São Paulo: FAPESF.

LIPP, M. E. N. **O stress do professor**, 2ª Ed. Campinas - São Paulo: Editora Papirus, 2003.

LOPES, A. **Mal-estar na docência: visões, razões e soluções**. Porto: ASA Editores, 2001.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8ª ed. São Paul: Cortez, 2002. Cap. 4. p. 47-58.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Mato Grosso. Educação Básica. **Orientações Curriculares de Mato Grosso - Área de Ciências da Natureza e Matemática**. Cuiabá: Defanti, 2012.

MIRANDA, C. (Medicina do Trabalho de Alta Floresta). **Saúde dos Professores**. Palestra realizada pelo Dr. Charles Miranda, para o Curso de Pedagogia, na Faculdade de Alta Floresta, em 10/09/2015.

MORRONE, L. C; CARDOSO, M.; REIS, E. **Revista Mensal de Saúde e Segurança do Trabalho - Proteção**. Outubro / 2006, Ano XIX p. 40- 44.

NAUJORKS, M. I. **Burnout Docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Cadernos de Educação Especial, 2003.

NÓVOA, A. In: NÓVOA, A. et. Al (Ed). **Os Professores e sua Formação**. LISBOA: Dom Quixote, 1992. p. 13 – 33.



REIGOTA, M. Educação Ambiental: compromisso político e competência técnica. In: SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

SILVA, D. M. A. **Quem ama não adocece**. 38ª edição-Rio de Janeiro: BestSeller, 2006, p.45 – 49.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 2004a. 2(1), p. 33-35.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZANON, D. Ap. (2005). **Ensinar e aprender Ciências com atividades investigativas**: Enfoque no projeto ABC na Educação Científica – mão na massa. São Carlos: UFSCar/DEME (Tese de Doutorado).



O ENSINO DE CIÊNCIAS E O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS: O DOMÍNIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Rosa Eulália Vital da Silva¹

Grupo de Trabalho: Pesquisa e formação de professores

Resumo: O presente artigo visa mostrar o Ensino de Ciências e o uso das tecnologias no fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais. A temática leva em consideração o grande mercado tecnológico que a cada dia se insere em nossa geração. Na educação, as influências que as tecnologias têm trazido mostram claramente as mudanças vividas pela sociedade. A atuação profissional dos professores ao ensinar Ciências Naturais no ensino fundamental e de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas, mas um referencial teórico que consubstancie a prática dos professores nos anos iniciais. O objetivo deste artigo é reconhecer a importância dos usos das tecnologias para a aprendizagem nos anos iniciais, visando novas possibilidades e avanços no campo das Ciências Naturais. Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano que atuam no âmbito da Secretaria Estadual de Ensino do Amazonas nos seguintes municípios: Urucará, Nhamundá, Itacoatiara e Manaus. É uma pesquisa qualitativa, permitindo considerar as experiências do ponto de vista dos sujeitos, estabelecendo um diálogo e uma abordagem que não é neutra. Os dados foram coletados por meio de um questionário composto de questões abertas. Os dados foram analisados segundo a técnica de Categorias de Codificação, conforme proposto por Bogdan e Bicklen (1994). Constatou-se a necessidade de desenvolver um espaço pedagógico, de discussões, informações, conhecimento, educação, ensino e aprendizagem, que possibilitasse ao professor a inserção, interação e comunicação de novas metodologias na construção do conhecimento. Em vista do exposto, da constituição do cenário amazônico dos desafios e potencialidades é que se evidencia a RECIENCIAS (Rede de Comunicação Interativa no Ensino de Ciências Naturais) mediado pela utilização do computador tendo com suporte tecnológico da internet, como recurso didático-pedagógico para o Ensino de Ciências Naturais – num espaço de produção de conteúdos pedagógicos digitais, estimulando a participação dos professores e alunos a construir novos conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Tecnologias. Informática na Educação.

INTRODUÇÃO

As disciplinas surgem a partir do modelo de ciência apresentado segundo o ideário cartesiano-newtoniano, que afirma que para se fazer ciência é necessário isolar o objeto de estudo para melhor analisá-lo, além de reduzi-lo a partes mais elementares, permitindo um conhecimento mais aprofundado. Entretanto, isso acarreta a perda das inter-relações existentes, as dinâmicas de intercâmbio que constroem a parte e o seu todo, ao mesmo tempo alterando sua compreensão e entendimento, porque uma das características da disciplinaridade é que ela separa o sujeito do objeto negando o fluxo das relações interativas existentes entre ambos no processo de construção do conhecimento.

Como destaca Morin (2002, p. 26), “esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência”. Essa dissociação separa o ser humano da natureza e dos outros seres humanos, o corpo da mente, negando a

1 FAMETRO, Curso de Pedagogia. E-mail: rosaeuliav@gmail.com



emoção, o afeto e a subjetividade. Ao propor uma objetividade tal que separasse o sujeito do objeto, procurava-se eliminar, com isso, toda subjetividade, tornando-a desta forma um objeto.

A interdisciplinaridade é uma tentativa de superação dessa visão de Ciência, fragmentadora de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que procura articular e produzir sentido entre as múltiplas ciências que foram surgindo na história da humanidade. O objetivo é dar uma tessitura, estar unido, uma visão de conjunto, ou ainda, uma identidade ao saber na multiplicidade de conhecimentos (LÜCK, 2000).

Esta forma de pensar leva Krasilchik (2000) a afirmar que as disciplinas de Física, Química e Biologia têm a função de desenvolver o espírito crítico através do método científico, pois o cidadão é preparado para pensar lógica e criticamente, ser capaz de tomar decisões com base nos dados e informações numa visão interdisciplinar.

Nesse aspecto, para Lück (2000, p. 62-63) a interdisciplinaridade deve ser compreendida,

[...] uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles, e com o sentido de alargá-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha o foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo.

Nesse caminho Ciência e Educação devem estabelecer um diálogo integrador e globalizador, pois a Ciência, para o seu desenvolvimento, necessita divulgar e comunicar sua produção para a sociedade, o que se dá, também, pelo processo educativo, que realiza essa mediação entre o conhecimento que se produz e o aprendizado das novas gerações. Desse modo não se pode desvincular uma da outra, mas aproveitar esse diálogo como mote para novas trocas entre os vários saberes, particularmente no contexto da escola com seu currículo.

1. O ENSINO DE CIÊNCIAS E O USO DA INFORMÁTICA NA ESCOLA

Os computadores modificaram as formas de como realizamos tarefas, das mais simples até as mais complexas, o que é chamada de revolução informática, revolução digital ou revolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Os computadores passaram a exercer uma grande influência no modo como a informação é armazenada e disseminada.

O que chama atenção de Brunner (2004, p. 25-26),

Hoje, em contrapartida o conhecimento aumenta e muda com grande velocidade. As revistas científicas passaram de 10 mil em 1900 a mais de 100 na atualidade. No caso da matemática, um analista assinala que se publicam atualmente 200 mil novos teoremas. E as publicações de história de somente duas décadas – entre 1960 e 1980 – são mais numerosas do que toda produção historiográfica anterior, desde o século IV a.C. No campo da química, entre 1978 e 1988 o número de substâncias conhecidas passou de 360 mil para 720 mil, alcançando em 1998, 1,7 milhão. E desde o começo dos anos 90, mais de um milhão de artigos aparecem a cada dois anos nas revistas especializadas dessa disciplina. O método utilizado inicialmente pelos biólogos para determinar a sequência de bases (as letras que codificam a informação do DNA) permitia determinar a sequência de 500 bases por semana em 1977; hoje, um centro de genômica pode determinar até um milhão de bases por dia.

Lévy (2007) afirma que com a digitalização das informações tornará o ciberespaço o principal canal de comunicações e suporte de memória da humanidade. Para Moran (2006), os computadores são cada vez mais poderosos recursos, com velocidade, programas de comunicação,



permitindo pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias, o que demonstra suas múltiplas possibilidades de uso em sala de aula.

Para Lucena (1997), educação e informática não devem ser pensadas como coisas separadas, mas como um todo, objetivando o benefício da sociedade, visto que a tecnologia, por sua natureza, não é emancipatória ou opressiva, mas seu uso e significado que lhe é dado pela sociedade nas suas aplicações, podendo promover os valores ou negá-los. Assumir a tecnologia como uma ferramenta para promoção da educação, não implica negar os valores humanos, mas, assumi-los, proporcionando o desenvolvimento da sociedade com meios mais eficazes e eficientes que atendam um número maior de pessoas em um menor tempo possível, opinião que é compartilhada por Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999), os quais afirmam, ainda, que a introdução das tecnologias na escola possibilita que ela cumpra seu papel de integração cultural e de diminuição das desigualdades sociais.

Para que isso se torne realidade de modo efetivo, é necessário reconhecer que a tecnologia educacional como ferramenta que realiza a mediação do homem consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e por isso possibilita uma gama maior de recursos, ao mesmo tempo em que representa um estilo de vida e sociedade, que está em constante evolução e transformação de suas estruturas, portanto do próprio conhecimento.

Esta visão permite compreender a tecnologia educacional como estando a serviço do conhecimento, e nas escolas especificamente contribuindo para a construção do conhecimento por parte do aluno. Haja vista que a escola tem por objetivo a aprendizagem deste, permitindo que se aproprie do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e realize sua síntese pessoal, com espírito crítico, propiciando a geração de sua autonomia. Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999) reconhecem nas tecnologias multimídias ferramentas que servem a uma pedagogia ativa, que faz do aluno um protagonista da sua educação e coloca a aprendizagem no centro da vida social, pois não se restringe apenas ao espaço da escola, mas que está acontecendo onde o aluno deseja aprender.

O computador conectado à rede se torna um meio de comunicação e uma ferramenta para o ensino e aprendizagem. Para Moran (2006), com a internet é possível modificar a forma de ensinar e aprender tanto em cursos presenciais quanto nos cursos à distância. A internet possibilita a construção cooperativa, o trabalho em equipe, favorecendo a aproximação tanto física quanto virtual, o envolvimento em uma pesquisa em tempo real ou em um projeto feito em grupo, um fórum sobre um tema atual.

Lucena (1997) reconhece, que com o computador, o professor dispõe de várias estratégias que possibilitam projetos colaborativos, pela criação de coleções, análise, crítica e discussão das informações em uma escola ou várias escolas em diferentes lugares do mundo, extrapolando as próprias fronteiras do país, desde que seja planejado de acordo com os interesses e projetos do professor, ou do planejamento e dos objetivos educacionais.

Para isso o professor deve motivar os alunos para o envolvimento nas atividades, mostrando o que vão ganhar com o uso dessa ferramenta e que, no desenvolvimento das atividades, não vão estar sozinhos, mas que o trabalho vai ser construído a partir da interação deles em sala de aula e de forma mais ampla com grupos de pesquisa, em fóruns, chats e outros meios que possibilitam a interação em tempo real ou não, implicando em extrapolar os limites dos muros da escola, da comunidade, da cidade e até mesmo do país, o que representa, para o aluno, sentir-se parte de algo maior, a comunidade planetária, estimulando a solidariedade com cidadãos de outros lugares.

Essa realidade permite a Lucena (1997) afirmar que, as atividades mediadas com o auxílio do computador, possibilitam ao aluno a compreensão mais imediata e profunda do mundo em que vive, além de enriquecer a formação do conhecimento em várias áreas de estudo. A autora relata que experiências educacionais pioneiras com o uso do computador se deram nas áreas do



ensino de línguas, Ensino de Ciências e disciplinas de caráter social, tais como História, Geografia e Ecologia.

A utilização do computador na escola exige a formação de uma parceria entre as políticas de informatização da escola e seus executores, ou seja, os professores. Almeida (2005), Lucena (1997), Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999), entre outros, apontam para a necessidade do estabelecimento desta parceria, visto que experiências de outros países falharam ao tentarem impor um modelo sem o estabelecimento da cooperação dos professores. Isso implica rever as formas de implantação da informática na escola, pois não basta comprar os equipamentos se os professores não souberem utilizá-los como ferramenta para o processo de ensino. Para tal fim, é necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores para que possam fazer uso dessa ferramenta na escola, visto que, apesar dos computadores estarem presentes no cotidiano deles e de seus alunos, seu uso nas escolas, ainda é limitado.

Capacitado para utilizar o computador e com a disponibilidade do laboratório na escola, o professor pode elaborar projetos de trabalho, a partir da criação de uma home page, para divulgação e encontro, servindo de referência para os alunos naquela disciplina ou conteúdo a ser trabalhado. Essa página marca um espaço de encontro não apenas presencial, mas, uma visualização virtual para os alunos ou outras pessoas (MORAN, 2006), divulgando o trabalho desenvolvido na escola para além dos muros, da cidade, do estado e até mesmo do país. Dessa forma, o professor não é mero transmissor de conhecimentos, devendo selecionar, interpretar e analisar conteúdos ensinados aos alunos. Não é mais um detentor do saber, pois o conhecimento é dinâmico como afirma Brunner (2004), o professor é eterno aprendiz, ou como afirma Freire (2002, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Quem ensina com prazer motivará com mais intensidade seus alunos para aprender com prazer, desmistificando a relação autoritária presente nas escolas. Por isso, não basta ao professor ser um especialista em informática se antes ele não for especialista em educação, se não reconhecer seus alunos, o ambiente em vivem, seus sonhos e aspirações.

Como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem por si só, o computador não resolverá os problemas sem a intervenção direta do professor, como orientador do processo, mediando a relação do aluno com a gama de informações disponíveis na internet, atuando em conjunto com seus alunos.

Para que essa realidade se torne concreta, é necessário que os alunos e professores dominem as ferramentas da internet, aprendam a navegar, tenham um e-mail fomentando uma conexão virtual que vá aumentando a partir da integração ao grupo de outros membros, e não apenas os alunos. A formação desse grupo permite uma orientação personalizada, a troca de bibliografia especializada, levantamento de questões e dúvidas que surgem na elaboração de projetos, espaço para envio de trabalhos e textos. Transformando o processo de ensino e aprendizagem como algo que transcende aqueles momentos em sala de aula, ampliando este espaço e tempo para muito além dos seus limites, permitindo pensar em novas relações entre professor, aluno e conteúdo a serem trabalhados, o que, para Moran (2006), significa transformar parte das aulas em processos contínuos de informação, comunicação e pesquisa que contribuem para construir o conhecimento, transformando o papel do professor em mediador, motivando e sensibilizando para que o aluno reconheça a importância de seu trabalho ativo na construção de si mesmo e de seu conhecimento.

Niquini (1996) aponta para as vantagens do uso da informática em relação aos métodos didáticos tradicionais em três categorias: vantagens de natureza técnica, logística e econômica. As vantagens de natureza técnica se devem à qualidade padronizada e homogênea dos cursos; à personalização do curso em relação à capacidade do aluno, seu ritmo de aprendizagem; redução do tempo médio de aprendizagem e automatização das funções de controle. Em termos de vantagens logísticas essa autora destaca a atualização instantânea do curso e distribuição, também, instantânea a todas as estações. Quanto ao aspecto econômico, são citados a redução



dos custos em relação aos cursos tradicionais; menores gastos com instrutores; eliminação de despesa com material impresso.

Niquini (1996) classifica as expectativas dos professores em relação ao uso dos computadores na escola, que vão desde o pessimismo radical ao milenarismo tecnológico. O pessimismo radical parte da compreensão do computador como ferramenta que desumaniza a relação professor-aluno mediada por uma máquina; o ceticismo parte do reconhecimento de que o computador não é a primeira nem a última novidade, por isso é apenas mais uma ferramenta para o ensino o reducionismo lúdico implica ver nessa ferramenta, mais um instrumento a ser apresentado aos alunos com todos seus recursos, sem, entretanto, transformar as práticas da escola; e o milenarismo tecnológico, que apregoa o fim da velha escola, o computador como instrumento capaz de concorrer com os meios de comunicação e o professor como um técnico de programação.

Nesse aspecto, a utilização do computador na escola, realiza uma mudança paradigmática, tornando o aluno ator de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo seu raciocínio lógico, crítico, sua capacidade de decisão, preparando para atuar em uma sociedade em que a manipulação de informações é seu eixo principal (LUCENA, 1997).

Um das características do ser humano é sua capacidade de trabalhar em grupo, agir em conjunto, interagir em comunidade, formando novos grupos, o que possibilitou o surgimento de várias comunidades virtuais.

Lucena (1997) aponta para algumas ferramentas criadas para promover o trabalho intelectual em grupo, tais como o quadro-negro, os projetores de slides, alto-falantes, o correio postal e o telefone. Esta autora define *groupware* como “um sistema baseado em computadores que dá suporte a grupo de pessoas engajadas numa tarefa comum e que possui uma interface adequada para o uso de um ambiente compartilhado” (LUCENA, 1997, p. 30). Os participantes podem estar ao mesmo tempo em lugares diferentes, com comunicação simultânea ou em tempos diferentes.

Lévy (1997) destaca que o ciberespaço possibilita a comunicação e a interação, visto que o que podia ser feito pela televisão, rádio ou telefone pode ser feito por modelos digitais, que são inovações em relação às técnicas de comunicação anteriores.

O ciberespaço permite o acesso à distância de diversos recursos de um computador remoto que possibilitará a execução de tarefas que a memória ou capacidade do computador pessoal não possui, com uma informação que seja pública.

2. O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O processo educativo é gerador de mudanças que afetam os sujeitos envolvidos bem como o contexto social no qual eles estão inseridos. Freire (2002) diz que não é possível fazer educação sem se “molhar”, ou seja, deixar-se envolver por um processo no qual se está plenamente envolvido em todos os seus aspectos. O fazer pedagógico é imbuído dessas características, pois o professor encontra sua razão de ser nas suas práticas.

Por isso o papel do professor como agente de mudanças tem influência significativa nesse momento, visto que a ele cabe a responsabilidades de formar o caráter e o espírito das novas gerações (DELORS, 2003). Entretanto, há o reconhecimento de que para melhorar a qualidade da educação é necessário aprimorar a formação e as condições de trabalho dos professores. Sacristán (2002, p. 85) recorda o dito popular que reconhece: “ninguém pode dar o que não tem”. Levantando a questão, como professores que não cultivam a cultura, podem dar cultura? Se não a tem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis elementares segundo este autor.

Essa realidade dos professores é reconhecida por vários autores (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; FOUREZ, 2007; FREIRE, 2002; HENNIG, 1998), porém, apesar de terem perdido em grande parte a preeminência que tinham na educação, professores e escolas encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os



alunos, fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Visto que os problemas da sociedade que envolve a todos não podem ser deixados do lado de fora da escola, pois pobreza, fome, violência, gravidez na adolescência, drogas, entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas.

Ao mesmo tempo em que há emergência de uma educação científica para todos, aliada ao fracasso escolar e rejeição dos estudos científicos e atitude negativa em relação à ciência (CACHAPUZ et.al. 2001), apesar de o mundo estar repleto de produtos resultantes da elaboração científica com sentidos próprios, delimitando espaços e definido papéis a partir de seus usos.

O aluno que frequenta a escola convive com as mudanças que a sociedade do conhecimento lhe proporciona, são estimulados pelas múltiplas interações que acontecem pela tela da televisão, dos computadores, games e outros jogos interativos, além de um gigantesco volume de informações (DELORS, 2003). Esse contato com a tela da TV e dos computadores, em que “tudo” pode ser acessado através do controle remoto ou do clique do mouse, gerou o que é chamado de “geração zap”, ou seja, uma geração em que a relação com as coisas e pessoas torna-se superficial devido à rapidez com que acontece, e, diante de qualquer dificuldade mudam de tela, não enfrentando o problema que se apresenta, o que acaba refletindo na relação do aluno como se dá o processo de ensino e aprendizagem na escola. Entretanto, essas características são apenas uma das muitas faces dos alunos que frequentam as escolas, haja vista o contexto múltiplo do estado do Amazonas ou dos lugares variados onde se inserem as instituições educativas.

Na escola, a relação com o conhecimento, que não acontece de forma fácil, devido a problemas como condições físicas dos prédios inadequadas; o desestímulo dos professores em virtude dos baixos salários; a má formação acadêmica; além da falta de acompanhamento por parte da família; são problemas que no seu conjunto contribuem para geração de um desconforto com a escola e com a escolarização.

Daí a necessidade da relação pedagógica ser pensada de forma desafiadora por aqueles que planejam e executam a tarefa de ensinar no contexto da escola, pois como instituição, ela só pode manter-se se atender as necessidades da sociedade que lhe cobra que cumpra suas finalidades. Isso requer que as práticas, ou seja, o saber fazer dos professores seja questionado a partir do cotidiano das escolas como faz Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) ao afirmarem que o Ensino de Ciências praticado no Brasil, na grande maioria das escolas de nível médio e fundamental e, em grande extensão, também nas universidades, pressupõe uma atitude passiva dos alunos que não favorece a criatividade, a inovação e a transformação de conhecimento em riquezas.

Cachapuz et. al. (2001) apontam para tradições docentes que consideram o ensino como tarefa simples, que para sua efetivação basta conhecer o conteúdo e ter alguma prática. Esta visão simplificadora, para estes autores dificultam uma evolução no Ensino de Ciências.

No entanto, as aulas práticas no Ensino de Ciências servem a diferentes funções para diversas concepções do papel da escola e da forma de aprendizagem. Como no caso de um currículo que focaliza primordialmente a transmissão de informações, o trabalho em laboratório pode se tornar motivador da aprendizagem, levando ao desenvolvimento de habilidades técnicas e principalmente auxiliando a fixação, o conhecimento sobre os fenômenos e fatos, permitindo que as aulas práticas tornem-se mais lúdicas, levando à formulação e reformulação de conceitos encontrados nos livros didáticos, o que retira o aluno de seu papel passivo de receptor de informações, para ser aquele que busca, integra, cria novas informações; e o professor, aquele que auxilia o aprendiz a procurar e coordenar o que aprende dentro de um esquema conceitual mais amplo.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E O DOMÍNIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O Ensino de Ciências deve privilegiar espaços de aprendizagem que possibilitem ao aluno a ressignificação de saberes adquiridos no contexto da experiência de cada um deles. A utilização



desses espaços privilegiados de ensino e aprendizagem é responsabilidade os professores que assumem, com discernimento, o seu fazer pedagógico. Implica ainda em reconhecer que não se pode ensinar ciências do mesmo modo que os outros conteúdos, visto que ele possui suas especificidades (CACHAPUZ et. al., 2001).

Assim, o desenvolvimento tecnológico é um traço constitutivo do nosso tempo e, com isso, a escola não pode ficar distante desse fato, o que levou os professores a pensar o discurso educativo e sua interação com esse elemento inegável do nosso tempo, apesar do discurso, ainda presente, de que a escola está distante dos avanços tecnológicos. Na verdade, a tecnologia penetra na escola com os alunos que trazem aparelhos celulares, laptops, MP3, e toda uma parafernália eletrônica que faz parte do universo vivido por eles e que eles dominam, até melhor que seus professores.

Nesse aspecto, Brunner (2004, p. 18) questiona o fato de que a educação e do discurso educativo “tenham podido desenvolver-se com independência quase completa do fato técnico, inclusive da tecnologia entendida como instrumento” e aponta a necessidade de os professores se adaptarem às exigências do mercado educacional que apresenta novos produtos, apontados como salvadores do processo de ensino e aprendizagem.

Lévy (2007), discorrendo sobre a sociedade da informação reconhece que as informações chegam para as pessoas como se fosse um dilúvio que invade todos os espaços e do qual não se pode fugir fomentando uma nova cultura. Decorre que as crianças cada vez mais cedo são imersas nesse universo, por isso Lucena (1997) afirma que a criança quanto mais cedo for introduzida no mundo da computação, maiores oportunidades terá de preparar-se física e mentalmente para enfrentar a alta tecnologia, com isso adquirindo menos temores e preconceitos quanto às máquinas; apresentará melhores condições de formação e construção do conhecimento a partir das estruturas lógicas formadas na relação em rede; além de possuir um comportamento mais natural em relação à tecnologia na sociedade, o que leva Lucena (1997) a citar Papert (1996), para quem as crianças de hoje constituem a geração dos computadores. Já para Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999) as tecnologias são uma oportunidade de animar o debate sobre a educação ao mesmo tempo em que ajuda a reformar a prática da educação.

Peixoto (2006), entretanto, recorda que é necessário ver o professor como um ser social, não como uma abstração, imerso na sociedade da qual partilha sua cultura: conhecimentos, valores e atitudes. Cultura assumida na construção de suas inter-relações em um processo que dura a vida toda, com características objetivas e subjetivas, incorrendo necessariamente em perceber o contexto, com seus fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de caráter mais amplo que atravessam a vida social ou grupal.

Brunner (2004) afirma que no encontro entre educação e novas tecnologias surge uma poderosa indústria, a indústria educacional, opinião compartilhada por Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999). Segundo Brunner (2004), estas duas juntas gastam aproximadamente 10% do produto interno dos países, gerando uma série de transformações à sua volta e a aura de uma modernidade global, promessa que, entretanto, esta promessa ainda não se concretizou.

Apesar disso, Martinez (2004) aponta o desafio imposto aos países em desenvolvimento de promover o acesso à educação a suas populações, sem importar o tamanho, condição econômica e localização geográfica das comunidades. Além de oferecer uma educação que considere a diversidade cultural e a necessidade de desenvolvimento.

É a partir deste contexto que as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) ganham cada vez mais espaço. Devido suas características de comunicação por satélite, que permitem aproximar as grandes distâncias, colocando frente a frente, pelas câmeras de vídeo, professor e alunos que estão em pontos distantes geograficamente, entretanto, próximos por esta ferramenta.

Nesse aspecto, Martinez (2004, p. 96) define as novas tecnologias da informação e da comunicação como o “conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações



que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio”, as quais permitem uma interação com elas e seus recursos. Martinez denomina de tecnologias “convencionais”: televisão, rádio, reprodutores de vídeo, materiais impressos e outras tecnologias por estarem convergindo em redes e em aplicações que utilizam o TCP/IP.

Para Martinez (2004), as novas tecnologias não vão substituir as tecnologias convencionais, visto que estas continuarão sendo utilizadas, o que se deseja é uma complementação das tecnologias no intuito de tornar mais eficiente os processos de ensino e aprendizagem. Não há um recurso que seja capaz de alcançar sozinho o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, por isso cabe ao professor identificar o recurso, ou recursos, que sejam mais adequados ao ritmo de aprendizagem de seus alunos, ao contexto em que estão inseridos, os conhecimentos prévios que possuem suas características pessoais e interesses, pois, dessa maneira, ele pode almejar o sucesso na tarefa de ensinar. Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999) compreendem que o papel da tecnologia é realizar esta mediação pedagógica, estando a serviço das estratégias pedagógicas, visto que o que mais influencia a aprendizagem são os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aquilo que ele já sabe. Assim, no processo pedagógico leva-se em conta as representações que os alunos possuem, pois, a partir deles, serão construídos os novos conhecimentos.

Lembramos que há diferenças entre informação e conhecimento. A internet propicia um volume gigantesco de informações e, para extrair conhecimento dessa imensidão de dados, é necessário um conhecimento básico daquele que se deseja transformar em conhecimento, reconhecer quais as fontes são confiáveis e, principalmente, pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico para selecionar, organizar, analisar e interpretar todas as informações disponíveis para transformá-la em conhecimento.

O conhecimento não é algo fragmentado, mas conectado, tecido a partir das múltiplas relações e sentidos que se dá a cada experiência. Por isso, conhecer significa dar sentido à realidade, expressando a totalidade compreendida naquele momento e naquela situação particular. Isso leva a pensar o conhecimento como mutável, incerto, o que possibilita o seu desenvolvimento contínuo.

Os meios de comunicação propiciam o desenvolvimento do conhecimento ao realizarem a ligação do mundo, pelas mais variadas informações que são apresentadas. Eles apresentam uma sociedade globalizada, uma crescente interconexão de atividades que atinge a todos, em todos os lugares do planeta, seja nas metrópoles ou nas pequenas comunidades. Basta um sinal de satélite para captar a programação da televisão ou do rádio, ou em lugares que possuam acesso à internet para se ter imagens e áudios em tempo real ou conteúdos gravados recentemente noticiados pelas agências de notícias, para o cidadão sentir-se parte da grande comunidade humana ou como membro de uma pequena aldeia em que tudo o que acontece, torna-se de conhecimento comum. Brunner (2004) ilustra esse fenômeno com o ponto de vista do Banco Mundial, para quem, devido aos avanços da era digital é possível separar os que têm acesso às redes e os que não têm, formando um fosso cada vez maior entre os países e povos do mundo, divisão que não se dá apenas em relação aos países, mas pode ser notado na relação entre os grupos e pessoas.

O que se vislumbra a partir da utilização das novas tecnologias em sala de aula, como uma das ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem é o início de uma revolução tecnológica da informação e da comunicação a partir das suas múltiplas interconexões possibilitando a construção de saberes nos mais variados espaços, sem levar em conta as distâncias e o tempo que as separam, o que torna algo revolucionário nesse aspecto.

Brunner (2004, p. 22) cita a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) a qual prevê que:

As redes de comunicação e as aplicações interativas multimídias estão proporcionando os fundamentos para uma transformação das ordens socioeconômicas existentes, tendo em vista uma sociedade da informação. Está é concebida como o resultado de uma mudança



de paradigma nas estruturas industriais e relações sociais, semelhante à revolução industrial, que no seu momento transformou as sociedades agrárias.

Neste aspecto, Martinez (2004) afirma que a globalização impôs aos países latino-americanos a necessidade de impulsionar a educação, através de programas de qualidade, o que leva à incorporação de programas e projetos que utilizam sistemas de satélites, televisões, informática, além de outras multimídia. Ou na afirmação de Moran (2006, p.12) “é ter cada classe conectada à internet e cada aluno com notebook”.

Isso reforça a ideia de que é necessário pensar em uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, a qual necessita se utilizar das ferramentas através de uma educação que atenda às exigências do momento atual, que requer um perfil diferenciado de professor e aluno em uma escola que transcenda os padrões e se projete para as novidades trazidas por essas tecnologias. O problema da educação não é o de encontrar a informação, mas oferecer o acesso a ela sem excluir ninguém, ao mesmo tempo em que oportuniza aos alunos condições de avaliá-la, interpretá-la e usá-la de acordo com as situações que encontrar em seu cotidiano. A internet, a televisão e o rádio já oferecem uma vasta gama de informações, mas oferecer os meios, as estratégias para que estas se transformem em conhecimento de forma adequada é responsabilidade da escola.

Não é suficiente, para que aconteça o aprendizado, simplesmente oferecer computadores para os alunos, se os professores não se sentirem estimulados a utilizar essa ferramenta, o que impõe a necessidade de ter domínio sobre ela, o que demanda tempo, esforço, empenho e vontade de mudar. Martinez (2004) aponta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos cujo título já fala por si mesmo: “Computadores na sala de aula: muitos vendidos e pouco utilizados”, ou seja, não basta pô-los diante dos alunos se os professores não se colocarem como orientadores do processo de aprendizagem.

Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999) afirmam que os primeiros projetos de equipagem das escolas visavam sensibilizar os professores e alunos para as novas tecnologias, a partir de um movimento da sociedade que passa por um processo de informatização e descobre a grande variedade de usos dessa ferramenta, o que levou seus governos a compreenderem que estavam diante de um enorme desafio econômico e cultural. Os autores citam, para se ter ideia do impacto das novas tecnologias a revista Newsweek que elegeu o microcomputador como o homem do ano em 1985.

O professor precisa saber aprender para que possa corresponder adequadamente ao desafio de fazer o aluno aprender (DEMO, 2000). Por isso, sua centralidade no processo ou na noção de que o professor deve ser também um pesquisador para o preparo de suas aulas e assim atingir seus objetivos no processo de ensinar.

Educar, de acordo com Moran (2006), é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem conforme apresenta Delors (2003) em seu relatório para Unesco, contribuindo para que o aluno construa sua identidade, alcance seu desenvolvimento profissional, realize seu projeto de vida, pelo desenvolvimento de suas habilidades, ou seja elabore uma síntese pessoal, integrando as experiências vividas, o conhecimento teórico elaborado pela humanidade ao longo de sua história; entre o real e o projeto de cada pessoa; entre ciência e arte.

Isso leva a pensar a tecnologia como uma ferramenta para o trabalho pedagógico (PAGNEZ, 2006), a qual deve estar a serviço da educação, por isso deve haver clareza quanto aos objetivos que se deseja alcançar no processo de equipagem da escola, ou seja, que educação, que homem, que sociedade se almeja com o projeto educativo (MARTINEZ, 2004). Isso acarreta os modos de utilização dessas tecnologias, não descuidando do envolvimento dos professores, atores indispensáveis nesse processo, o envolvimento da comunidade, dos pais dos alunos em uma ação organizada para que todos se sintam responsáveis pelo projeto educativo. Ensinar com tecnologias não é simplesmente disponibilizar uma ferramenta a mais, se não houver quem oriente (os



professores), quem incentive (os pais) e, principalmente, quem reconheça sua importância como tal (os alunos).

Em pesquisa desenvolvida por Peixoto (2006), em pesquisa desenvolvida junto aos professores afirma que o computador pode ser compreendido tanto como uma caixa preta (inacessível, estranho, assustador) quanto como um parceiro (quando dominado), tornando necessário o seu domínio como ferramenta pedagógica, inicialmente através do conhecimento teórico pedagógico sobre o uso desse instrumento e depois através do conhecimento técnico.

Ao envolver pais, professores e alunos no processo de incorporação das NTIC, Martinez (2004), afirma que se constrói a possibilidade de fortalecer o papel social que a escola desempenha no desenvolvimento da comunidade como um todo.

4. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para Candau (2002), o mundo é marcado pela fluidez de fronteiras no campo econômico, cultural e pelo redimensionamento das categorias de tempo e espaço, devido aos avanços tecnológicos que representam novos cenários que podem ser pensados por analogia como um emaranhado de teias. Essas questões são postas no cenário educativo, caracterizado como complexo, devido às peculiaridades do ambiente escolar como microrepresentação da sociedade na qual está imerso.

O que suscita a questão de como articular Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na escola é que esse ambiente torna-se cada vez mais exigente frente às constantes mudanças que caracterizam a sociedade atual, resultantes de avanços tecnológicos cada vez mais rápidos e põem em xeque as formas de pensar, agir, relacionar, comunicar, nas quais a escola tem papel fundamental por ser parte integrante da trama tecida pelos fios da globalização. Essa situação causa certa tensão entre o global e o local (CANDAU, 2002; DELORS, 2003), o que impõe, pouco a pouco, a necessidade de tornar o aluno cidadão do mundo sem perder suas raízes que formam sua identidade, mas o levam a assumir uma responsabilidade pela sociedade mundial.

Este caráter dinâmico da sociedade não pode escapar da sensibilidade daqueles que pensam a educação, como uma necessidade de compreender as relações sociais e em que medido o desempenho dos educadores pode contribuir para retardá-los ou acelerá-los, no sentido de pleno desenvolvimento do país. Os professores podem assumir uma postura mais conservadora, tarefa delegada pela sociedade à escola de transmitir às gerações mais jovens o acervo cultural das gerações mais velhas, o que garantiria a continuidade das condições de vida social. No entanto, se o que planeja são alternativas ao modelo de sociedade, a tarefa dos professores é questionar as relações de poder que são conflitantes e estão na arena da escola, que advêm do conhecimento produzido pela ciência e são transformados em produtos para serem consumidos prontos, ou a elaboração e questionamento do modo como eles chegam às mãos dos alunos e passam a ser utilizados no cotidiano da escola.

No entanto, as instituições educacionais são responsáveis, através de suas manifestações concretas que se estabelecem e regulamentam os mecanismos de transferência cultural, de especializações, de hierarquia, das formas de conhecimento socialmente úteis, do domínio de técnicas de ação social, enfim de todo esse verdadeiro universo cultural que constitui o conjunto de conhecimento que o homem moderno domina.

Lévy (1993) sustenta que a tríade técnica, cultura e sociedade não pode existir como se fossem entidades autônomas, considerando que a técnica é produto de uma cultura, de uma sociedade. Assim, questiona-se: como será que está se moldando o impacto das novas tecnologias sobre os alunos nos ambientes escolares? Será que eles se dão conta das relações de poder/saber que se estabelecem no domínio da interação homem/máquina?

As tecnologias não são neutras, tampouco vazias de significado político, ideológico; todavia não se pode esquecer que ela amarra enquanto conjunto de nós, que em si mesmo, podem



representar uma rede de amplas possibilidades de participação, socialização dos diversos campos de conhecimento.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) apontam o desafio de disseminar o saber científico entre a população que, nos últimos, anos ingressou na escola oriundas de classes e culturas que, até então não frequentavam a escola. O aumento do número de alunos é apenas uma das mudanças constatadas. A mais importante, talvez, seja a comprovação de que o aluno é outro devido às mudanças no contexto, social, político, econômico e cultural o que exige postura diferenciada por parte dos professores, no intuito de promover um Ensino de Ciências para todos.

O ensino científico e tecnológico proporcionado à maioria da população escolarizada deve ser de uma apropriação crítica desses saberes e que seja incorporado ao universo das representações sociais, constituindo-se como cultura (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002). O Ensino de Ciências buscará demonstrar que o processo de produção da ciência e da tecnologia é resultante da atividade humana, que sofre as determinações culturais.

A importância de um ensino voltado para as realidades nas quais o aluno está imerso, deve-se ao contexto de que as relações de trabalho, de lazer, as formas de as pessoas se relacionarem mudam a todo instante, imprimindo novas exigências em relação à educação (DELORS, 2003). Nessa realidade mutável, é necessário formar pessoas capazes de lidar com problemas atuais e até aqueles de que ainda não se tem ideia. Por isso Morin (2002) afirma que uma das finalidades da educação é preparar para lidar com o inesperado e com a incerteza. Para Lévy (2007, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”.

Diante das constantes mudanças, Delors (2003) delega à educação a responsabilidade de fornecer os mapas do mundo complexo e a bússola que permita navegar por ele. Isso implica fornecer aos alunos condições para que construam sua identidade pessoal e senso de cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que uma das finalidades da Educação Básica é a formação para a cidadania, a qual exige que as escolas preparem de maneira adequada os alunos para tornarem-se sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, assumindo uma postura de autonomia e de crítica frente à sociedade, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade da sua atuação em benefício desta.

Cidadania é compreendida como participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, ou seja, tudo que esteja relacionado às suas práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, esportivas, de lazer, enfim, todos aqueles aspectos relacionados à existência humana, o que implica no reconhecimento do espaço escolar como lócus privilegiado para o aprendizado da cidadania.

Ser cidadão significa estar firmemente localizado em um espaço no qual se possui certo status e se está investido em direitos e deveres. Isso torna necessário pensar as mudanças sociais (ocasionadas pela emergência das tecnologias), as competências intelectuais a serem desenvolvidas pelos alunos e a relação com o saber que a escola pretende formar. Sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola, como afirma Perrenoud (2000).

Moran (2006) aponta para a expectativa de que as novas tecnologias trarão soluções rápidas para o ensino, mas reconhece que o ensino não depende somente delas, pois ensinar e aprender são grandes desafios em todas as épocas e, particularmente, nesse momento da história em que há transição de modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Nesse ínterim, a característica interativa dos produtos tecnológicos multimídia possibilita que sua utilização na escola, o manuseio de informações se dê de forma natural e não forçada, pois a atividade cognitiva não funciona de forma linear, em que uma informação leva necessariamente a



outra, visto que o aparato cognitivo trabalha com associações entre informações que nem sempre parecem lógicas. Desse modo a utilização de recursos variados: som, imagem, estimulando o variado aparato orgânico utilizado para apreensão do mundo permitiria um aprendizado mais significativo, pois essas tecnologias permitem uma aproximação ao trabalho cognitivo natural. Segundo Primo (1996), as informações em um produto multimídia podem ser cruzadas, confrontadas e conjugadas a qualquer momento, além de poderem ser avaliadas nas mais variadas ordens e até desordenadamente, tornando-a uma fonte de informações que oferece poucos limites à atividade cognitiva normal.

Há várias pesquisas que revelam o número de horas em que as crianças e adolescentes passam diante das mídias. Grande parte delas afirma que o número de horas é sem dúvida superior ao tempo em que crianças e adolescentes passam na escola. Moran (1993, p. 61), por exemplo, nos informa que:

A criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas de escola. A televisão é agradável, não requer esforço e seu ritmo é alucinante. É sua primeira escola. Quando chega aos bancos escolares, já está acostumada a esta linguagem ágil e sedutora. É a escola não consegue chegar perto dessa forma de contar. A criança julga-a a partir do aprendizado na televisão.

Diante das diferentes culturas e classes sociais, os alunos convivem com novas mídias e aparatos tecnológicos que não fizeram parte das experiências das gerações anteriores, recebem, processam e apresentam as informações de maneiras diferentes, de acordo com seus estilos próprios de aprendizagem. É necessário considerar estes estilos, prever formas distintas de trabalho com o intuito de motivá-los e envolvê-los de maneira participativa e responsável nesse processo.

À medida que se explicitar a perspectiva Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia, promove-se a formação de um cidadão crítico, que compreende seu cotidiano pela ciência, que incrementa tecnologia requerida pela sociedade atual, resgatando assim, a importância do conhecimento nesse contexto.

Para os educadores, entretanto, urge que se faça um uso crítico dessas novas tecnologias enquanto dispositivos que possam ir além da mera instrumentalização, permitindo analisar aspectos da realidade, proporcionando a construção de novos referenciais, novos modelos de análise social e tecnológica.

Nesse aspecto, é importante lembrar a ideia da transversalidade como abertura à multidimensionalidade, incorporando novos saberes além daqueles produzidos na academia, valores que, de certo modo, governam a existência.

A biosfera como ecossistema sustenta a ideia de uma terra-pátria na afirmação de Morin e Kern (1995), o que implica uma nova ética sobre a responsabilidade para com o planeta e para com toda a vida que este planeta abriga, pois todos partilham de um destino comum, visto que este planeta é nossa casa e nossa pátria. Daí a necessidade de uma Educação Ambiental como elemento integrador de um projeto de construção de cidadania em suas múltiplas dimensões, seja local, seja regional, seja nacional, seja planetária, haja vista que uma das características da vida é sua autoprodução como traço constitutivo dos seres vivos, desde os mais simples até os mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Urge neste momento, analisar a escola frente às questões que se apresentam, como pensar ciência e tecnologia e suas imbricações nas relações sociais em vista de formar cidadãos em vez de meros consumidores passivos de produtos, visto que a situação brasileira caracterizada pela qualificação insuficiente do seu sistema educacional ainda enfrenta problemas como evasão,



repetência, alto índice de analfabetismo, desqualificação dos docentes, infraestrutura inadequada para atender a demanda e outros tantos problemas que atravessam o cotidiano, aliado ao que Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) chamam de senso comum pedagógico, ou seja, de que o conhecimento ocorre pela simples transmissão mecânica de informações, em oposição a um ensino que seja novo, destinado à discussão de problemas, à organização de trabalhos e à apresentação de resultados; partindo de uma motivação natural para o estudo ao estimular a curiosidade dos alunos pela apresentação de temáticas sob a forma de projetos.

Portanto, a tarefa da escola, dos professores é de alterar de forma significativa o viés do ensino por meio das tecnologias educacionais e, conseqüentemente, da sociedade, visto que são exigidos um novo perfil do sujeito, capaz de superar velhos hábitos sociais para aquisição de novas competências para conviver na sociedade tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

CACHAPUZ, António et. al. *A emergência da didática das ciências como campo*

específico do conhecimento. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414108>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s) – questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André e PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUREZ, Gerard. *Crise no Ensino de Ciências?* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102839200000100010&script=sci_arttext&lng=>Acesso em: 04 mai. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 fev. 2008.

GUZZELLI, Iara Regina Bocchesi; CARVALHO, Wanderley. Princípios epistemológicos para uma educação biológica – uma proposta a partir de um olhar crítico sobre a globalização, a cultura, o consumo e a tecnociência. In: ARAÚJO JR, Carlos Fernando de; AMARAL, Luiz Henrique. *Ensino de Ciências e Matemática – tópicos em ensino e pesquisa*. São Paulo: Andross, 2006.



HENNIG, Georg J. *Metodologia do ensino de Ciências*. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

KINALSKI, Alvina Canal et al. Situação de Estudo: proposta transdisciplinar da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio do Centro de Educação Básica Francisco de Assis. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. (org.). *Construção curricular em rede na Educação em Ciências*. Ijuí: Unijuí, 2007.

KRASILCHICK, M. *Prática de ensino de Biologia*. São Paulo: Habra, 1996.

_____. *Reformas e realidade - o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva. vol.14 no.1. São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102839200000100010&script=sci_arttext&tlng=Acesso em: 04 dez. 2007>

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da Informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Cibercultura*. 6ª Reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2007.

LUCENA, Marisa. *Um modelo de escola aberta na internet: Kidlink no Brasil*. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NIQUINI, Débora Pinto. *Informática na Educação – implicações didático-pedagógicas e construção do conhecimento*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 1996.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. *Projeto Eureka: a implantação da informática educativa na rede municipal de Campinas no período de 1989-1997*.

disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000200007&script=sci_arttext >
Acesso em: 13 mai. 2009.

POUTS-LAJUS, Serge; RICHÉ-MAGNIER, Marielle. *A escola na era da internet – os desafios do multimídia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.



O PAPEL DE JEAN MARC GASPARD ITARD NA INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MEDICALIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO SÉCULO XIX

Leandro Calbente Câmara¹
Andréia Borho Borba²

Grupo de trabalho: Diferença e inclusão

Entre os séculos XVIII e XIX, ocorre uma importante transformação na maneira como as sociedades ocidentais exercem o governo. É nesse momento que o processo de governamentalização do Estado começa a ganhar força, dando origem a uma intensa produção de saberes, práticas, técnicas, táticas, discursos, instituições, regulamentos e outros mecanismos que permitem a transformação do ato de governar em um exercício constante do poder sobre populações e indivíduos visando a condução da conduta de todos e cada um. Assim, a partir de então, o exercício do governo se confunde cada vez mais com o exercício de um poder sobre os homens³.

É no interior desse processo de governamentalização do Estado que inúmeras instituições passaram a desempenhar papéis importantes no funcionamento de mecanismos que permitiam o exercício desse poder sobre os homens. Tanto em sua dimensão disciplinar, quanto biopolítica, o exercício do governo passou a se associar, cada vez mais, ao funcionamento de instituições nas quais as relações de poder ganhavam materialidade e permitiam o exercício do governo. Foi assim, por exemplo, que espaços como a prisão, o manicômio, o hospital e a escola se tornaram peças centrais para a organização das sociedades ocidentais⁴.

Não é por acaso que é justamente entre os séculos XVIII e XIX que ocorre uma intensificação do processo de institucionalização escolar na Europa e na América. Ainda que o processo de invenção do moderno modelo escolar tenha iniciado no século XVI, quando surgem os primeiros espaços destinados a instrução de crianças e jovens, a implantação de instituições escolares começa efetivamente a ganhar força no referido período. E é durante o século XIX que os primeiros projetos visando a ampla escolarização da sociedade começam a ser efetivados em determinadas regiões do planeta.⁵

Além disso, esse foi também um momento no qual a produção de um campo científico voltado para o governo da infância ganhou força e autonomia. Trata-se da formação do campo pedagógico estruturado em torno de inúmeras técnicas e práticas voltadas para a construção das melhores táticas para a escolarização da infância e a construção de sujeitos dóceis e úteis para a sociedade e para o desenvolvimento econômico do mundo liberal.⁶

1 Unicamp, Doutorado em Educação, CAPES, calbente@gmail.com

2 Unicamp, Doutorado em Educação, CAPES, andreiaborba@gmail.com

3 Sobre o conceito de governamentalidade, cf. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979 e _____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

4 Para uma excelente análise do processo de transformação da escola em uma instituição que possibilita o exercício do governo, cf. NOGUERA-RAMIREZ, **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Além disso, é importante lembrar da obra clássica de Michel Foucault sobre o papel desempenhado pelo sistema prisional no funcionamento de mecanismos disciplinares em nosso mundo: _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Portugal: Almedina, 2014.

5 RESENDE, Haroldo, "A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade". In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 132.

6 "A palavra dócil é derivada do termo latim doceo que significa 'fazer aprender, ensinar'". E "docile se refere à capacidade de receber instrução, mas também a quem é doce e obediente ou se deixa governar; docilité é a qualidade de voltar dócil, submisso ou próprio para ser instruído; também quer dizer disposição para a obediência" In: NOGUERA-RAMIREZ, op. cit. p. 121.



Foi a partir dessas mutações institucionais e epistemológicas, inseridas no processo mais amplo de governamentalização do mundo ocidental, que se organizou o ideal de uma sociedade educativa, na qual todos os indivíduos devem ingressar, em algum momento de suas vidas, no interior de instituições escolares. Porém, para que isso seja efetivado, não bastava escolarizar os indivíduos considerados “normais”. A sociedade educativa se constituiu a partir de um constante movimento de inclusão mesmo daqueles que eram considerados fora da norma.

Nesse sentido, como afirmam Maura Corcini Lopes e Tatiana Luiza Rech, “o que hoje reconhecemos como inclusão carrega a herança do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX”. Não são apenas os súditos ou cidadãos considerados normais que deveriam se tornar úteis ao Estado, mas o conjunto da população. Assim, passou a ser necessário «além da vigilância constante sobre os corpos, criar instituições capazes de educar todos os recém-chegados (crianças e jovens), bem como aqueles considerados anormais.» E nessa política de controle de todos, «a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, bem como na preparação de cada um para viver em sociedade»⁷.

Ora, para entender os limites e as aporias do processo de inclusão no presente, bem como traçar linhas de resistência e crítica às maneiras como governamos e somos governados, é fundamental realizar uma análise genealógica da construção da ideia de inclusão, especialmente daquilo que se constituiu como o campo da educação especial voltado para pessoas com deficiência ou que, de alguma maneira, se encontrassem fora dos parâmetros de normalidade estabelecidos pela sociedade.

Nesse caso, um momento crucial para a análise da emergência da ideia de educação especial é o início do século XIX, quando se consolidam algumas iniciativas importantes para a inclusão escolar de pessoas surdas, cegas, com deficiência intelectual, entre outras. Há debates intensos entre diferentes métodos e perspectivas pedagógicas, sobre quais seriam as melhores formas de organizar as instituições escolares e formar professores, bem como sobre o papel de outros saberes (especialmente a medicina) no processo de institucionalização dos indivíduos inseridos na esfera da anormalidade físico-mental.

A análise desse processo envolve a discussão da obra de diferentes pedagogos, médicos e outros intelectuais que se ocuparam dessas questões e que ajudaram a produzir as relações de saber/poder que possibilitaram o alargamento do alcance das instituições escolares e a inclusão de setores cada vez mais amplos da sociedade. No caso do presente artigo, a proposta é analisar as obras de uma das figuras que desempenhou um papel importante nesse processo, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard⁸.

Itard nasceu em 24 de abril de 1774 na cidade de Oraison, na região francesa da Provença. Ele estudou em uma escola localizada na comuna de Riez e também em um colégio dos oratórios em Marselha. Após concluir seus estudos, Itard acabou se envolvendo nas guerras revolucionárias iniciadas em 1792. Porém, como sua família tinha grande influência política no interior da França, Itard escapou de se tornar um soldado e conseguiu um cargo de cirurgião de terceira classe mesmo sem ter qualquer formação médica. Isso acabaria provocando uma mudança importante em seu percurso e abrindo o caminho para se tornar um dos mais importantes médicos da França na primeira metade do século XIX.

O cargo de cirurgião permitiu que Itard passasse a frequentar cursos de anatomia e patologia, o que lhe abriu caminho para ocupar um posto no hospital militar de Val-de-Grâce

7 LOPES, Maura Corcini e RECHT, Tatiana Luiza. “Inclusão, biopolítica e educação”. In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago, 2013, p. 211.

8 Marie de Maistre explica que Jean Itard foi um dos principais precursores daquilo que ela chamou de “pedagogia dos inadaptados”, já que ele foi o “primeiro a ter a ideia de uma educação especial, destinada a provocar o desenvolvimento das faculdades mentais” das pessoas com deficiência. MAISTRE, Marie. “La pédagogie des ‘inadaptés’ et ses spécialistes”. In: AVANZINI, Guy. **La pédagogie au 20e siècle**. Toulouse: Privat, 1975, p. 233.



em Paris em 1796. Esse hospital ficava muito próximo do Instituto Nacional de Surdos-mudos, primeira instituição pública voltada para a educação de pessoas surdas na França. Por conta dessa proximidade, em 1800, ele acabou prestando socorros a um surdo que precisava de um cirurgião, iniciando uma amizade com o então responsável pela instituição, o abade Sicard.

Tal relação acabou possibilitando a instalação definitiva de Itard como médico do Instituto em 31 de dezembro de 1800. Além de se tornar o médico responsável pelos alunos surdos que estudavam na escola, ele também se tornou o responsável pela educação do menino selvagem de Aveyron.⁹ Foi a partir de seu trabalho com esse menino que Itard iniciou o desenvolvimento de um “tratamento médico-pedagógico” voltado para a institucionalização de indivíduos incapazes de serem escolarizados por meio de estratégias convencionais.

Para entender a importância do menino selvagem é necessário lembrar que, entre o século XVIII e início do século XIX, existia um grande interesse intelectual no problema das crianças selvagens. Estas eram vistas como uma espécie privilegiada de laboratório da linguagem, capazes de fornecer informações importantes sobre a origem da linguagem e das diferentes maneiras pelas quais os seres humanos comunicam suas ideias. A questão da origem da linguagem, da formação das diferentes línguas e conhecimentos humanos ocupou um papel importante nas obras de importantes filósofos iluministas como Jean-Jacques Rousseau e Étienne Bonnot de Condillac. O problema é que essas teorias não podiam ser demonstradas concretamente, já que remontavam a uma etapa ancestral da história da humanidade.

Nesse sentido, a descoberta de uma criança selvagem, desprovida de linguagem ou de contatos com as sociedades humanas, abria caminho para uma investigação sistemática sobre o processo de formação da linguagem e de todos os conhecimentos humanos, já que seria possível registrar o processo de desenvolvimento da criança selvagem até seu pleno desenvolvimento intelectual. Assim, era como se estas crianças oferecessem uma via de acesso ao próprio processo histórico de desenvolvimento humano, na medida em que elas seriam deslocadas de um estado selvagem (a ausência de linguagem) a um estado civilizado (o domínio da linguagem e das regras sociais), o qual seria o correlato acelerado do processo civilizacional das próprias sociedades humanas.

Entretanto, esse tipo de acontecimento era incomum e até então não fora possível realizar observações sistemáticas de nenhuma criança selvagem. Foi por isso que a descoberta do menino selvagem de Aveyron, que recebeu esse nome por ter sido capturado nessa região da França, estimulou a curiosidade de muitos eruditos, médicos e pedagogos durante o século XIX.

As primeiras notícias do menino selvagem foram registradas entre 1797 e 1799 quando ele foi capturado pela primeira vez. Porém, acabou fugindo novamente para os bosques da região. No início de 1800, ele foi recapturado e dessa vez a notícia de sua existência passou a interessar a alguns eruditos franceses. Estes fizeram as primeiras observações sobre o estado mental do garoto e produziram relatórios e estudos sobre suas capacidades intelectuais e a (im)possibilidade de educá-lo. As dificuldades encontradas para se comunicar com o garoto acabaram fazendo com que as autoridades regionais decidissem enviá-lo a Paris, onde ele poderia ser observado e tratado por especialistas mais aptos.

Na capital da França, o garoto foi examinado por uma das principais autoridades médicas do início do século XIX, Philippe Pinel. O médico é considerado um dos precursores da moderna psiquiatria e foi responsável por mudanças importantes na organização dos manicômios franceses. O propósito de seu exame do garoto era identificar se ele poderia ser educado, sofrendo apenas os resultados de uma vida isolada na natureza até então, ou se ele apresentava alguma forma de “idiotismo”, o que evidenciaria a impossibilidade de educá-lo.

9 Todas as informações biográficas de Itard foram retiradas de LANE, Harlan. **L'enfant sauvage de l'Aveyron: evolution de la pedagogie, d'Itard a Montessori**. Paris: Payot, 1986, p. 57-60.



Após observar sistematicamente o garoto, Pinel produziu um relatório no qual fez uma descrição detalhada das capacidades do menino e comparou estas com as capacidades de muitos pacientes idiotas que viviam nos hospícios do período. O resultado dessa análise foi a elaboração de uma espécie de quadro comparativo e classificatório, uma espécie de topografia do idiotismo. Esta estava organizada em torno de uma curva de normalidade na qual as posições mais distantes indicariam os graus mais graves de idiotismo e as posições mais próximas da curva de normalidade evidenciariam condições mais leves de idiotismo.

A partir desse sistema classificatório, Pinel chegou à conclusão de que o garoto não se encontrava impossibilitado de se comunicar com o restante da sociedade por ter vivido na condição de selvagem, mas por conta de sua condição anormal de idiota. Sendo assim, não existiriam condições de reabilitá-lo e ele deveria ser institucionalizado da mesma maneira que outros idiotas, em um hospício.¹⁰

Porém, diferentemente de Pinel, o médico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos defendeu a tese de que o menino não sofria nenhum tipo de idiotia. Para Itard, o problema do garoto era que ele viveu seus primeiros anos de vida sem o contato com a civilização, o que impossibilitou seu pleno desenvolvimento intelectual. Essa tese evidenciava a forte influência que a filosofia de Condillac teve no pensamento de Itard, na medida em que esse filósofo defendia que existia uma íntima relação entre o desenvolvimento de aspectos fisiológicos e morais do indivíduo.

Ao se encontrar isolado da civilização, o garoto não pôde desenvolver os aspectos morais de sua personalidade, tampouco as potências fisiológicas dos sentidos humanos. Por conta disso, ele se encontrava impossibilitado de formar as ideias necessárias para o desenvolvimento da linguagem e de todos os outros saberes necessários para a vida em sociedade.¹¹

Com base nessa perspectiva, Itard trabalhou com o menino selvagem entre 1801 e 1806 e, como já mencionado anteriormente, esse trabalho resultou na criação de um “tratamento médico-pedagógico”, ou seja, um esforço combinado para o aperfeiçoamento das capacidades fisiológicas (o desenvolvimento dos sentidos) e das capacidades morais do garoto (o desenvolvimento de suas competências intelectuais). Nesse sentido, Itard afirmava que existia uma profunda interligação entre os saberes médicos e os pedagógicos e só por meio dessa combinação seria possível promover avanços no que se sabe sobre o processo de desenvolvimento físico e moral das crianças.¹²

A proposta desse tratamento era reverter os efeitos do isolamento e desenvolver a inteligência do menino selvagem. Para isso, Itard estabeleceu cinco metas principais que deveriam organizar toda a reabilitação: interessá-lo pela vida social, despertar a sensibilidade nervosa; ampliar a esfera de suas ideias; levá-lo ao uso da fala; exercitar as operações da mente.¹³

Assim, o primeiro passo era domesticar os hábitos negativos e promover uma sensibilização dos sentidos por meio de estímulos diversos: banhos longos, exposição do menino ao frio, fricções na coluna, cócegas, entre outros. Esses primeiros estímulos promoveram um rápido desenvolvimento do tato, olfato e do gosto, mas a visão e a audição não apresentaram melhorias tão significativas quanto os demais sentidos.¹⁴

10 Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 64-76.

11 Lane, Harlan, **op. cit.**, 1986, p. 78.

12 “É provável, com efeito, que se a educação física e moral das crianças se encontrassem esclarecidas pelas luzes da medicina filosófica, sua marcha se tornaria mais segura e seus resultados mais felizes. (...) O homem moral, mais que o homem físico, tem suas idiossincrasias ou suas diferenças individuais; e pertence a medicina, mais que todas as outras ciências, de lhes estudar e de fazer servir a sua justa apreciação e a seu desenvolvimento todos os recursos de nossos conhecimentos fisiológicos. A medicina é considerada enobrecida em nossos dias pelo tratamento moral dos alienados mentais; ela pode adquirir ainda um novo brilho, esclarecendo a marcha do ensino”. In: Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 81-82.

13 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 135-136.

14 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 146.



Da mesma forma que os sentidos precisavam ser estimulados, Itard entendia que o menino precisava de treinamento para desenvolver suas habilidades comunicativas. A tese de Itard era que o menino selvagem encontrava dificuldades para se comunicar por falta de exercício para o desenvolvimento dos órgãos da fala. Nesse caso, era necessário submetê-lo a uma rotina intensa de treinamentos para estimular estas habilidades.

No entanto, Itard enfrentou dificuldades para conseguir que o menino entendesse a lógica significativa da fala. Um exemplo evidencia bem essa situação: o médico tentou ensinar o garoto a articular a palavra leite por meio do estímulo de seu apetite pelo alimento, o que deveria ajudá-lo a articular a palavra para atender sua vontade e satisfazer sua fome, porém o resultado foi bastante inexpressivo. Na realidade, após muito esforço, o menino conseguiu imitar o som da palavra leite, mas o fez como uma forma de expressar a alegria por ter ganhado o alimento. Ele não associou o significado da palavra com o nome do alimento. Posteriormente, ele continuou utilizando a palavra leite para expressar alegria quando outras de suas vontades eram atendidas.¹⁵

Ainda que o menino tenha encontrado dificuldades para associar o uso da fala com uma expressão simbólica, ele conseguiu dominar alguns rudimentos de comunicação não-verbal para expressar seus desejos: sinais de que desejava passear, brincar ou se alimentar. Por isso, Itard entendeu que ele conseguiu desenvolver uma “linguagem com pantomimas”.¹⁶

Para desenvolver a inteligência do menino selvagem, Itard utilizou o método de ensino elaborado por Sicard para trabalhar com crianças surdas, já que a audição do garoto era tão pouco desenvolvida que ele agia tal qual um surdo. Nesse caso, o procedimento deveria funcionar a partir de um sistema em duas etapas: primeiro, Itard desenhava na lousa os objetos e tentava estimular a associação entre o desenho e a coisa em si mesma.

Apesar de alguns percalços, essa etapa foi apreendida pelo garoto; a segunda, um desdobramento da anterior, consistia na inclusão do nome do objeto na lousa. Em seguida, o desenho era apagado e o aluno deveria realizar uma nova associação, relacionando a palavra (ainda entendida apenas como o correlato de um desenho) com a coisa. Porém, essa etapa jamais foi plenamente dominada pelo menino selvagem.¹⁷

Para manter a disciplina do menino, quando ele começou a se mostrar insatisfeito com a difícil rotina de exercícios, Itard utilizou uma estratégia que consistia em provocar grande terror no menino, de modo que ele reprimisse seus instintos mais rebeldes e parasse de se rebelar contra os exercícios. Para isso, ele passou a assustar o garoto com a possibilidade de jogá-lo de grande altura, o colocando de forma agressiva na janela da casa. Isso fez com que ele passasse a se comportar de forma mais dócil posteriormente.¹⁸

Outra estratégia utilizada por Itard foi imprimir em cartolinas grossas todas as letras do alfabeto e passar a exercitar o menino com essas letras. Após muitos esforços, ele teve sucesso em ordenar as letras de modo a produzir a palavra leite. Inclusive, utilizou isso para pedir o alimento na casa de um cidadão onde ele costumava se alimentar.¹⁹

Posteriormente, quando relatou o conjunto de suas experiências em um relatório elaborado em 1807, Itard afirmou que o trabalho de treinamento sistemático dos sentidos e da inteligência possibilitaram o domínio de algumas palavras e aspectos gramaticais da língua escrita, inclusive a escrita de palavras pela memória do garoto. Com isso, foi possível “expressar suas necessidades, solicitar os meios de satisfazê-las e apreender pela mesma via a expressão das necessidades ou da vontade dos outros”.²⁰

15 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 158-159.

16 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 160-162

17 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 166-168.

18 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 170-171.

19 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 172-174.

20 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 213.



Por outro lado, todas as tentativas de ensinar a articulação das palavras fracassaram e Itard precisou reconhecer que o menino permaneceu em um “mutismo incurável”. Além disso, afirmou “que, por uma consequência da nulidade quase absoluta dos órgãos da audição e da fala, a educação desse rapaz ainda está e deve ficar para sempre incompleta; que, por uma consequência de longa inação, as faculdades intelectuais se desenvolvem de uma maneira lenta e penosa; e que esse desenvolvimento que, nas crianças educadas na civilização, é fruto natural do tempo e das circunstâncias, é aqui o resultado lento e laborioso de uma educação totalmente atuante, cujos meios mais poderosos são usados para obter os menores efeitos; que as faculdades afetivas, que saem com a mesma lentidão de seu longo entorpecimento, acham-se subordinadas, em sua aplicação, a um profundo sentimento de egoísmo, e que a puberdade, em vez de ter-lhes impresso um grande movimento de expansão, parece só se ter pronunciado fortemente para provar que, se existe no homem uma relação entre as necessidades de seus sentidos e as afeições de seu coração, essa concordância simpática é, como a maioria das paixões grandes e generosas, o feliz fruto de sua educação”²¹.

Dessa forma, Itard reconheceu um fracasso parcial em suas experiências com o menino selvagem. Isso, porém, não foi atribuído diretamente a problemas em seu método, mas na amplitude dos danos causados pelo distanciamento da civilização. Por isso, ele retomou suas experiências com outras crianças. A diferença é que estas não eram selvagens, mas surdas. Entre 1805 e 1808, ele desenvolveu experiências para ensinar seis jovens surdos a falar.

Nesse caso, a preocupação de Itard em encontrar uma forma de ensinar os surdos a falar visava criar meios para melhor incluí-los na sociedade e garantir que eles tivessem acesso a uma escolarização mais próxima da normalidade. Por isso, pode-se dizer que a oralização das pessoas surdas era concebida por Itard, tanto como uma forma de garantir a inclusão desses indivíduos no ambiente escolar e, posteriormente, torná-los aptos a viver plenamente em sociedade, como também em promover o desenvolvimento moral dos surdos.

Isso porque, assim como o menino selvagem apresentava um desenvolvimento moral imperfeito, Itard entendia que a surdez era também causa de problemas no processo normal de formação da moral do indivíduo, resultando em uma personalidade desconfiada, morosa, misantropa, hipocondríaca e que aumentava a chance de outros desarranjos físicos. Além disso, a surdez impunha uma barreira que impedia o contato entre o surdo e o mundo intelectual, isolando esses indivíduos e impossibilitando o pleno desenvolvimento de suas competências intelectuais e seu interesse pelos assuntos da pátria.²²

Para Itard, o isolamento dos indivíduos surdos os colocava em uma posição inferior aos povos selvagens, já que mesmo estes possuíam meios para se comunicar entre si: “[o surdo] é um ser que apresenta no exterior as maneiras de um homem civilizado; no interior, a barbárie e a ignorância de um selvagem: e mesmo esse último é superior ao surdo se ele tem uma língua falada, por mais limitada que ela seja”.²³

A surdez era vista por Itard como um defeito que provocava, então, uma séria limitação nas possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral do surdo. Por isso, o médico propôs duas formas distintas e combinadas de operação sobre o corpo do surdo: o tratamento médico propriamente dito e a educação fisiológica e moral do surdo.²⁴

No caso do tratamento médico, Itard tentou diversas experiências com medicamentos e técnicas cirúrgicas, além de realizar autópsias de cadáveres visando entender melhor as causas fisiológicas da surdez e encontrar uma maneira de reverter cirurgicamente as perdas auditivas. Ainda que ele não tenha alcançado uma técnica que permitisse superar a surdez de forma

21 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **op. cit.**, p. 228.

22 ITARD, J. M. G. **Dictionnaire des sciences médicales**. Paris: C. L. F. Panckoucke Éditeur, 1821. p. 211-212.

23 ITARD, J. M. G. **op. cit.**, p. 212.

24 ITARD, J. M. G. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition**. Paris: Méquignon-Marvis Fils, 1842, p. 297.



cirúrgica, ele foi responsável pelo desenvolvimento de procedimentos de cateterismo da trompa de Eustáquio e aperfeiçoou um instrumento médico, importante até hoje, para o tratamento médico dos ouvidos, a sonda de Itard.²⁵

Já os aspectos propriamente educativos de suas experiências ajudaram a consolidar um amplo campo de práticas oralistas (aquelas que permitem o desenvolvimento do aparelho fonador para a emissão de som articulado) voltadas para a educação dos surdos ao longo do século XIX. Essa educação fisiológica e moral funcionava por meio de uma tripla operação: a sensibilização dos sentidos, de acordo com as necessidades individuais de cada surdo, o treinamento do aparelho fonador e o desenvolvimento da respiração, necessária para a articulação do som.

Além disso, Itard defendia que esse trabalho só poderia ter sucesso caso o surdo fosse isolado de qualquer contato com a língua de sinais, do contrário “a criança adia seus esforços de atenção que é necessário empregar para falar ou para escutar, terminando por criar uma língua de ação ou sinais manuais com os quais ela vai exprimir suas necessidades. Uma vez que esse meio encontrado tolerado, o ouvido perde sua sensibilidade, a laringe sua mobilidade e a criança permanece para sempre surda-muda”.²⁶

Não cabe nos propósitos do presente texto explorar detalhadamente as implicações institucionais das propostas formuladas por Itard a partir de seu trabalho com esses alunos surdos, vale apenas destacar que tais teses foram rapidamente acolhidas por sociedades médicas do período, as quais passaram a defender a implantação dessas práticas oralistas em escolas de surdos. Além disso, Itard foi responsável pela criação de uma sala de educação mista no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris em 1827, na qual eram realizados os procedimentos necessários para a oralização de surdos.

Mais importante do que isso foi o impacto das ideias de Itard nos trabalhos de outros professores, pedagogos e médicos que trabalharam nas instituições de surdos, e também em indivíduos que se dedicaram em criar meios para a escolarização dos chamados idiotas e retardados mentais ao longo do século XIX. No caso da surdez, pode-se dizer que Itard foi uma peça-chave na consolidação de uma perspectiva oralista da educação dos surdos, a qual acabaria se tornando a via exclusiva de escolarização dessas pessoas a partir das últimas décadas do século XIX e até meados do século seguinte.

Já no caso das crianças com deficiência intelectual, a denominação atual que englobaria aquilo que era chamado de idiotismo e retardo mental no século XIX, as ideias de Itard foram retomadas por Édouard Séguin, responsável pela criação de inúmeras instituições voltadas para a escolarização dessas pessoas na França e nos Estados Unidos. Além disso, ele produziu inúmeras obras que sistematizaram e ampliaram as propostas de Itard, consolidando um conjunto de práticas e saberes que possibilitaram a institucionalização de um grande número de crianças com deficiência²⁷.

Nesse sentido, o aspecto mais importante das propostas de Itard que foram retomadas por Séguin foi a questão da educação sensorial e sua importância no desenvolvimento intelectual completo do aluno. Essa temática se constituiu em um elemento central das ideias de Séguin. E segundo ele, isso não era necessário apenas para a educação das crianças com deficiência, mas deveria se constituir no elemento central da educação de todas as crianças.²⁸

Assim, há um processo de deslocamento no qual as propostas pedagógicas voltadas para alunos especiais acabam sendo lentamente assimiladas no interior mesmo das propostas pedagógicas mais amplas, promovendo uma mutação importante na maneira como se concebia o

25 Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 321.

26 Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 204.

27 Sobre a obra de Séguin como herdeira e continuadora das propostas de Itard, cf. MAISTRE, Marie. “La pédagogie des ‘inadaptés’ et ses spécialistes”. In: AVANZINI, Guy. **La pédagogie au 20e siècle**. Toulouse: Privat, 1975, p. 236-238.

28 Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 277.



processo educativo e possibilitando a construção de táticas de escolarização capazes de incorporar setores cada vez mais amplos da sociedade. Todos aqueles que se mostravam ineducáveis ou resistentes às práticas tradicionais poderiam se beneficiar dessa proposta de educação sensorial, muito mais centrada no desenvolvimento das capacidades individuais das crianças do que na simples apresentação de uma lista de conteúdos que deveriam ser assimilados pelos alunos.

No fundo, a proposta da educação sensorial como concebida por Itard e posteriormente incorporada nas propostas de Séguin nada mais é do que um aperfeiçoamento radical das técnicas disciplinares que foram sendo elaboradas no interior da instituição escolar desde o século XVI. É como se coubesse às escolas criar meios para individualizar as necessidades de cada aluno e criar meios para aperfeiçoá-las e amplificá-las a partir de um diagnóstico constante de suas potencialidades²⁹.

Não é por acaso que as propostas de Itard e Séguin foram retomadas e aperfeiçoadas por outra importante figura na construção dos saberes pedagógicos contemporâneos: Maria Montessori. Em linhas gerais, o método montessoriano retoma os princípios centrais elencados por Itard para tentar educar o menino selvagem e as crianças surdas, porém de maneira muito mais sistematizada e estruturada a partir de um conjunto muito mais amplo de experiências e saberes.³⁰

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que as práticas e saberes inclusivos se constituíram em um campo voltado para a assimilação e a normalização daquilo que se constituía como uma diferença que escapava à própria lógica de governo da escola (o selvagem, o surdo, o idiota), ela também abriu caminho para a intensificação dos próprios mecanismos escolares, estruturando novos métodos de escolarização muito mais próximos do corpo individual e voltados para a produção de uma disciplina muito mais eficiente para a docilização do corpo infantil.

Essa dupla dimensão da inclusão resulta em um constante processo de atualização da própria lógica de normalidade, na medida em que ela produz uma variação cada vez mais infinitesimal das curvas de normalidade: em alguma medida, todos apresentam habilidades que lhes são próprias e que escapam de um modelo normal de desenvolvimento. E apenas um investimento direto no aperfeiçoamento dessas habilidades individuais pode promover o sucesso do processo de escolarização de todos e cada um.

As propostas de Itard podem ser entendidas como um verdadeiro *acontecimento* no interior do processo mais amplo de consolidação da escolarização das sociedades ocidentais, na medida em que ele ocupou uma posição fundamental para a construção de relações de saber/poder que permitiam uma operação combinada de práticas disciplinares e biopolíticas sobre o corpo daqueles que eram escolarizados, visando a inclusão daqueles mesmos que resistiam de forma mais obstinada a esse processo. E mesmo seu fracasso diante do menino selvagem não bastou para impedi-lo de continuar nesse projeto e aperfeiçoar suas técnicas e táticas.

Cabe, então, refletir sobre as implicações ainda presentes dessa concepção de inclusão escolar em nossos projetos políticos e no funcionamento das instituições escolares contemporâneas, bem como sobre os desdobramentos que essa lógica modular e infinitesimal de normatização produz em nossas práticas de governo e subjetivação no presente.

Referências

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001.

²⁹ Como explica Françoise Mayeur, “as descobertas dos mecanismos mentais dos débeis [propiciada pelo trabalho de Montessori e outros médicos a partir da retomada de ideias de Itard e Séguin] serviu para elaborar um método geral aplicável a todas as crianças”. In: MAYEUR, Françoise. **Histoire de l’enseignement et de l’éducation III. 1789-1930**. Paris: Perrin, 2004, p. 669.

³⁰ Lane, Harlan, **op. cit.**, p. 277-284.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, 2014.

ITARD, J. M. G. **Dictionnaire des sciences médicales**. Paris: C. L. F. Panckoucke Éditeur, 1821.

_____. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition**. Paris: Méquignon-Marvis Fils, 1842

LANE, Harlan. **L'enfant sauvage de l'Aveyron: evolution de la pedagogie, d'Itard a Montessori**. Paris: Payot, 1986.

LOPES, Maura Corcini e RECHT, Tatiana Luiza. "Inclusão, biopolítica e educação". In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago, 2013.

MAISTRE, Marie. "La pédagogie des 'inadaptés' et ses spécialistes". In: AVANZINI, Guy. **La pédagogie au 20e siècle**. Toulouse: Privat, 1975.

MAYEUR, Françoise. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930**. Paris: Perrin, 2004

NOGUERA-RAMIREZ, **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RESENDE, Haroldo, "A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade». In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



O QUE É TER UMA IDEIA EM PESQUISA EDUCACIONAL?

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci¹

Resumo: Em uma célebre conferência pronunciada na *Foundation Européenne pour les Métiers de l'Image et du Son* [FEMIS] no ano de 1987, posteriormente publicada sob o título de *O que é o ato de criação?*, Gilles Deleuze lançou a seguinte indagação ao seu público, composto majoritariamente por cineastas: “o que é ter uma ideia no cinema? Fazendo ou querendo fazer cinema, o que significa ter uma ideia?” (Deleuze, 2016, p. 332). Partindo da premissa de que ter uma ideia é um acontecimento raro, “uma espécie de festa”, Deleuze discorre sobre as condições contingenciais responsáveis por permitir a emergência de uma ideia em um determinado campo, seja ele o cinema, a filosofia ou a ciência. O pensador francês ressalta três condições importantes, quais sejam: a) as ideias estão sempre engajadas em determinados modos de expressão, e, por esse motivo, cada uma restringir-se-ia a um campo ou a uma linguagem específicos; b) ter uma ideia envolve um processo de criação, devemos, pois, sempre tomá-la sob a égide da invenção; e, por fim, c) uma ideia só pode partir de uma necessidade, colocada a partir do encontro com uma urgência vital que violenta nosso pensamento (Deleuze, 1985). Propomos, com esse trabalho, desdobrar essas questões e deslocá-las para o campo educacional, indagando: o que é ter uma ideia em pesquisa educacional? Dado que o cinema inventa blocos de movimento/duração, a filosofia, conceitos e a ciência, funções, o que resta à educação inventar? Qual o sentido em pesquisar no campo educacional e por quais razões Deleuze tem sido evocado por essa área como um parceiro importante para tanto? Tal indagação prossegue inquietações desenvolvidas alhures (Vinci, 2014) e com as quais lidamos atualmente em um projeto de maior fôlego, procuraremos, desse modo, apresentar os rumos de uma pesquisa em andamento e a questão norteadora de nosso trabalho. A partir de uma cartografia de publicações da área, envolvendo a temática da pesquisa em educação, propomos pensar esse tema a partir de vetores extraídos da filosofia da diferença deleuzeana, problematizando certos discursos consolidados no campo.

Palavras-chave: Gilles Deleuze. Criação. Pesquisa Educacional. Invenção. Pensamento.

Introdução

O que significa ter uma ideia em pesquisa educacional? Embora soe um pouco estranha, ou ao menos deslocada, essa pergunta traz à tona uma série de problemas para muitos pesquisadores. De acerto deleuzeano, tal questão parte do pressuposto de que ter uma ideia – independentemente do campo de saber – não é algo corriqueiro ou trivial, pelo contrário. Deleuze chegou a afirmar que as ideias são “uma espécie de festa, pouco corrente” (Deleuze, 2016, p. 332). Trata-se de um verdadeiro acontecimento, uma espécie de *fenômeno de vidência*, a partir do qual uma sociedade passa a vislumbrar, de súbito, aquilo que ela continha de intolerável ao mesmo tempo em que passa a desejar a possibilidade de construir coisas outras; ou, em outros termos, expressa uma reordenação dos afectos e aponta para o surgimento de novas maneiras de sentir (Deleuze, 2016a). Ter uma ideia é sempre algo disruptivo e rarefeito. Por esse e outros motivos, o questionamento sobre o significado de uma ideia em pesquisa educacional é um problema para muitos pesquisadores, acostumados em trabalhar com a definição de ideia alastrada pelo senso comum.

Para o senso comum, ideias são representações mentais que remetem a uma realidade objetiva. Funcionam, portanto, como uma espécie de mediação entre um sujeito e o mundo que o rodeia. Forma de apreensão do real, para alguns, ou um modo de subsumir o universal no particular, para outros, a ideia é sempre representacional, remete a algo que estaria alhures. A ideia diz o real, mas não o inventa.

1 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bolsista FAPESP. E-mail: christian.vinci@usp.br.



Ter uma ideia de pesquisa, nesse rincão, significa buscar apreender – ou “descobrir” –, a partir de balizas dadas aprioristicamente, certas situações. Por exemplo, ainda que por demais trivial, um grupo x acredita ser possível aumentar os índices de alfabetização de uma determinada região passando a aplicar um modelo de aprendizagem y , modelo este teorizado por z e aplicado anteriormente em uma região w . Há muitos elementos dados de antemão nessa pesquisa: a comunidade escolhida por sofrer com altos índices de analfabetismo, o modelo y a ser aplicado embasado pela teoria de z e com bons resultados obtidos quando de sua aplicação em w e assim por diante. Há, em resumo, muitas mediações entre o dito real e o pesquisador. O senso comum não se recusaria em conceder que essa pesquisa parte de uma ideia válida, quiçá original, qual seja: adaptar para uma realidade local, um modelo abstrato criado alhures.

Em um diapasão deleuzeano e/ou deleuze-guattariano poderíamos afirmar que essa pesquisa comporta alguma ideia? A resposta tenderia para a negativa. Tal pesquisa parece buscar, antes, a conformação do pensamento a um simulacro, ou a validação de uma imagem de pensamento, a fim de criar grades interpretativas para lidar com o real. Não é uma pesquisa criativa, mas reativa. Ela reage, condicionada que está a tantos pressupostos, à uma situação de maneira ordenada – pesquisa de campo, tabulação dos dados, análise dos dados, análise argumentativa etc. etc. etc. Nesse sentido, não seria um fenômeno de vidência, não é acidental. Não nos condiciona a sentir o problema do analfabetismo em uma determinada localidade de outro modo, a não ser por meio daqueles ditados pela doxa. O outro possível inventando por essa pesquisa imaginária, ademais, não passa da aplicação ou da replicação de uma solução vislumbrada alhures. Não há imanência nesse pesquisar, apenas transcendência. E, embora o exemplo utilizado por nós seja demasiado caricato, a maioria das nossas pesquisas padece, de um jeito ou de outro, desse problema, mesmo aquelas ditas inventivas. Fazer pesquisa em Educação, a partir do conceitual elaborado por Deleuze e Deleuze-Guattari, é algo extremamente difícil. Por esse motivo talvez seja interessante nos debruçar sobre a questão norteadora desse trabalho como maior vagar, lembrando-a: afinal, o que significa ter uma ideia em pesquisa educacional?

Os sentidos de uma pesquisa ou sobre a ideia

Quando perguntamos pelo significado ou sentido de uma pesquisa, estamos problematizando a validade das representações elaboradas por tantos pesquisadores. Normalmente, tendemos a perguntar sobre a relevância de uma ideia e não o seu significado. A medição da relevância, normalmente, é feita a partir do impacto de um trabalho. Uma pesquisa de impacto, bem o sabemos, não é apenas aquela lida e comentada pelos pares – elogiada pelos colegas e indicada para a publicação pela banca –, mas uma pesquisa que atende alguns dos pré-requisitos do fazer científico: clareza teórica, metodologia rígida, argumentação precedida por premissas válidas, análise de dados consistente, grau de sua aplicabilidade etc. Pesquisas científicas são significativas, não necessariamente trazem um significado, pois o significado de uma pesquisa é a ideia que a mesma expressa. Bem, conforme comentamos, ter uma ideia é algo extremamente raro para Deleuze e Deleuze-Guattari.

Perguntar pelo significado de uma ideia em pesquisa, portanto, implica perguntar acerca daquilo que ela expressa ou inquirir sobre as novas possibilidades de pensamento-vida abertas por ela. Não em termos de impacto do trabalho sobre um campo, mas em termos dos fluxos de pensamento disparados. Em outros termos, significa inquirir sobre a sua acontecimentalização, qual o intolerável é vislumbrado por essa pesquisa e quais novos campos de possíveis emergem a partir da ideia que expressa. Não há realidade objetiva nessa toada, pois esse tipo de pesquisa se abstém de pensar o mundo que a rodeia, antes preocupa-se em produzir variação nessa realidade. Tampouco há representações mentais, uma pesquisa em termos de acontecimentalização não opera a partir de imagens de pensamento dadas, antes inventa novas imagens para si ou, até mesmo, se abstém de pensar por imagens. Não é uma pesquisa apaziguadora, ou conservadora. O real, ou o suposto objeto desse tipo de pesquisa, é singular, também ele inventado. Mas não se trata de qualquer invenção, é uma invenção que se faz em ato. Ao pesquisar, ou ao ter uma ideia



em pesquisa educacional, o pesquisador inventa um real ao mesmo tempo em que o problematiza. Nada existe a priori, as próprias teorias só servem como ferramentas, utilizadas conforme a demanda posta pela própria pesquisa, e não como diretrizes ou horizonte desta. Tudo é expresso na e por meio da ideia.

Foi Gilles Deleuze quem atentou para essa outra concepção de ideia. Em uma célebre conferência publicada sob o título de *O que é o ato de criação?*, Gilles Deleuze lançou a seguinte indagação ao seu público, composto majoritariamente por cineastas: “o que é ter uma ideia no cinema? Fazendo ou querendo fazer cinema, o que significa ter uma ideia?” (Deleuze, 2016, p. 332). Deleuze passa então a discorrer sobre as condições contingenciais responsáveis por permitir a emergência de uma ideia em um determinado campo, seja ele o cinema, a filosofia ou a ciência. O pensador francês ressalta três condições importantes, quais sejam: a) as ideias estão sempre engajadas em determinados modos de expressão, e, por esse motivo, cada uma restringir-se-ia a um campo ou a uma linguagem específicos; b) ter uma ideia envolve um processo de criação, devemos, pois, sempre tomá-la sob a égide da invenção; e, por fim, c) uma ideia só pode partir de uma necessidade, colocada a partir do encontro com uma urgência vital que violenta nosso pensamento (Deleuze, 1985). Pretendemos discorrer um pouco sobre cada uma dessas condições, a fim de salientar o quanto elas colocam ou não em xeque a visão dogmática do pesquisar alastrada pelo senso comum.

a) a linguagem específica

Em primeiro lugar, a questão da linguagem específica. Deleuze constantemente lembra-nos que cada disciplina possui o seu conteúdo específico: a filosofia, por exemplo, opera por conceitos, inventando-os. Isso não significa que as áreas de saber não se comunicam, pelo contrário. A filosofia, lembram-nos Deleuze e Guattari, “precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não-filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência. Elas não precisam de seu negativo como começo, nem como fim no qual seriam chamadas a desaparecer realizando-se, mas em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 279). A não-filosofia, para esses autores, é condição necessária para o exercício da filosofia. E isso serve para toda e qualquer área. Não obstante autônomas, a filosofia ou a arte ou a ciência ou até mesmo a educação, precisam, em cada instante de seu devir, se relacionar com aquilo que difere delas. Em verdade, essa diferença é constitutiva dessas ciências, a diferença é ontológica.

O campo não-filosófico envolve e é envolvido pelo próprio filosofar, como notam os autores de *O que é a Filosofia?* Todo filosofar envolve uma compreensão não-filosófica do conceito. E isso, em nenhum momento, culmina em um movimento dialético. A filosofia, como disciplina, não encerra em sua definição final o seu negativo, na realidade não há negatividade nessa definição de filosofia proposta por Deleuze e Guattari. O não-filosófico é o diferente do filosófico, aquilo que, em regime de imanência, possibilita o seu devir. O não-filosófico, em suma, é uma positividade. Nesse sentido, o conceito filosófico comporta sempre uma dose de perceptos da arte e de funções da ciência para existir. Esses perceptos e essas funções habitam o conceito, em regime de imanência. Não há, em Deleuze e Guattari, o movimento da ideia para o ideado e vice-versa, ou da negação para a afirmação, tal qual no movimento dialético hegeliano.

Atentemos para o seguinte, o objetivo final de Deleuze e Guattari não é afirmar uma indiscernibilidade disciplinar, a filosofia e a arte tornadas uma só. A questão é que, para produzir variação em seu campo de saber – ou ter uma ideia –, uma disciplina precisa retornar ao caos que a originou a fim de extrair novas e potentes forças. O conceito, para a filosofia, é uma forma de habitar esse caos.

Para nós, do campo educacional, essa posição já traz consigo alguns problemas. Em primeiro lugar, o que é específico da educação? O que nos faz habitar o caos, esse espaço de potências inauditas? Não nos referimos aqui aos temas específicos trabalhados pelas(os) pesquisadoras(es)



em educação – relação ensino-aprendizagem; currículo; avaliação; etc. –, mas sim o que a nossa área cria propriamente? O que a pesquisa educacional cria? Não são conceitos, pois esses são os objetos da filosofia. Tampouco são perceptos, objetos da arte, e muito menos funções, objetos da ciência. Qual é a criação própria da educação? Muitos se apressariam em afirmar que a pesquisa educacional cria currículos. Talvez, mas guardemos essa afirmação para diante. As questões evocadas nos conduzem ao coração da segunda condição deleuzeana para termos uma ideia, qual seja: ter uma ideia envolve sempre um processo de criação.

b) Ideia como criação

Conforme notamos pouco tempo atrás, a ideia, para Deleuze, não preexiste ao acontecimento que a gera, antes lhe é imanente. A ideia, em outros termos, gera e é gerada pelo acontecimento. Sua erupção é responsável por transmutar um estado de coisas dados, tornar intolerável algumas coisas vistas até então como fáceis demais, e abrir novas possibilidades de vida. A ideia não comunica algo, não explicita uma representação mental de um dado sujeito ou descreve uma realidade objetiva, mas invoca uma forma futura em ato. A ideia, portanto, é sempre algo da ordem da criação. E criação, para Deleuze, implica sempre uma afirmação ou potencialização da vida. De acordo com o autor de *Nietzsche e a filosofia*: “Só há criação propriamente dita à medida que, longe de separarmos a vida do que ela pode, servimo-nos do excedente para inventar novas formas de vida” (Deleuze, 1976, p. 154).

A vida separada do que ela pode, um tema recorrente em Deleuze, significa a vida mediada por aquelas representações mentais tão valoradas pelo senso comum. Representações mentais responsáveis por criar ficções que nos dizem o que é certo e o que é errado no âmbito do fazer e do pensar, representações responsáveis por servir de bússola a cada gesto mínimo de um vivente. Dar à vida a potência que lhe é devida significa apenas apagar essas mediações, elidir com as representações e eliminar todo e qualquer a priori. Desse modo, abre-se espaço para composições vitais inauditas. Em outros termos, é um longo trabalho de eliminação de clichês.

O trabalho de quem tem uma ideia, em termos deleuzeanos, assemelha-se, portanto, ao trabalho do pintor, conforme o descreve Deleuze:

É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco. (...) O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. Em suma, o que é preciso definir são todos esses “dados” que estão na tela antes que o trabalho do pintor comece. E, entre esses dados, quais são um obstáculo, quais são uma ajuda ou mesmo o efeito de um trabalho preparatório (Deleuze, 2007, p. 91).

Dado o excerto supramencionado, acreditamos que não recaímos em erro ao afirmar que ter uma ideia assemelha-se muito à limpeza de clichês por parte do pintor – Deleuze tem em mente Francis Bacon mais precisamente. Pois, antes de termos uma ideia ou criarmos algo, precisamos definir os dados disponíveis em determinado suporte – a tela, o campo de saber ou mesmo a vida –, para que possamos observar o que é um obstáculo e o que pode ser uma ajuda. Bem, esse é o típico trabalho do pesquisador. A pesquisa, de um certo modo, é preparatória do ato criativo e ao mesmo tempo acontece em consonância com este, sendo uma espécie de sua própria condição de possibilidade. Então, ao perguntarmos o que significa ter uma ideia em pesquisa, não estamos sendo de todo precipitados. Só é possível ter uma ideia pesquisando, ou, em termos



deleuzeanos, experimentando. Deleuze raramente fala de pesquisa, quando muito refere-se a cabeças pesquisadoras - conforme *Mil Platôs*.

Cabeças pesquisadoras, em resumo, são o contraponto a rostidade. Contra o regime de rostificação, marcado pela estratificação de fluxos ou a conjunção de forças em imagens estáticas a partir das ditas representações mentais, Deleuze e Guattari propõem pensarmos com cabeças pesquisadoras. Um modo de pensamento rizomático, interessado em vivenciar os fluxos de pensamento de modo imediato, sem qualquer apriorismo ou representação mediadora. As cabeças pesquisadoras, dizem-nos os autores, “conduzem os fluxos em linhas de desterritorialização positiva ou de fuga criadora” (Deleuze; Guattari, 2007, p. 60). É um processo de pura experimentação, haja visto não haver nada que anteceda esse movimento. E isso nos conduz ao coração da terceira condição para se ter uma ideia, lembremos: uma ideia só pode partir de uma necessidade, colocada a partir do encontro com uma urgência vital que violenta nosso pensamento.

c) a ideia como violência ao pensamento

Ter uma ideia, tal qual pensar, não são atos voluntários para Deleuze. Não podemos, de uma hora para outra, optar por pensar de modo rizomático. Não é assim que as coisas funcionam no universo deleuzeano, só pensamos coagidos por uma violência que nos força a pensar, só temos ideias coagidos. As cabeças pesquisadoras só fazem rizoma coagidas. Mas de que ordem é essa coação?

A coação, ou a violência, não envolve um ato bruto, mas é imposta por uma questão. Uma questão urgente. Que questão é essa? Obviamente que um bom pesquisador não a conhece, não tem a mínima ideia de que questão é essa. No texto *O ato de criação*, ainda, Deleuze nos fornece o exemplo das personagens de Dostoiévski e Kurosawa para ilustrar esse problema. Diz-nos o filósofo francês:

Nos personagens de Dostoiévski, produz-se muitas vezes algo bastante curioso, que pode dizer respeito a um pequeno detalhe. Geralmente, eles são muito agitados. Um personagem sai de casa, desce até a rua e diz: “Tânia, a mulher que amo, me pede ajuda. Vou correndo, ela morrerá se eu não for”. Ele desce a escada e encontra um amigo, ou vê um cão atropelado, e esquece, esquece completamente que Tânia o espera, à beira da morte. Ele se põe a falar, cruza com outro camarada, vai até sua casa tomar chá e, de súbito, diz novamente: “Tânia me espera, é preciso que eu vá”. O que significa tudo isso? Em Dostoiévski, os personagens são perpetuamente vítimas da urgência e, ao mesmo tempo em que eles são vítimas dessas urgências, que são questões de vida ou morte, eles sabem que há uma questão ainda mais urgente, embora não saibam qual. E é isso que os paralisa. Tudo se passa como se, na maior urgência — “É um incêndio, é preciso que eu vá” —, eles se dissessem: “Não, existe algo ainda mais urgente. Não moverei um dedo até saber do que se trata”. É “O Idiota” (romance de Dostoiévski filmado por Kurosawa). É a fórmula de “O Idiota”: “Veja, há um problema mais profundo. Qual problema, não saberia dizer ao certo. Mas me deixe. Tudo pode arder... É preciso encontrar esse problema mais urgente”. (Deleuze, 2016, p. 336-7)

O problema mais urgente é a questão vital do idiota, é também a questão vital do pesquisador. O pesquisador vive em busca dessa questão inaudita, tão difícil de ser capturada. Acessar essa questão, enunciá-la, significa ter uma ideia. Por qual razão? Para acessarmos essa questão, temos de nos livrar de todos os pressupostos. É preciso um grande esforço para ultrapassarmos os limites do saber e as condições da ação. É uma violência que exercemos contra nós mesmos e contra o mundo. A violência, a coação, nos obriga a ter uma ideia e, como em todo bom regime de imanência, expressa a própria ideia e, com isso, acaba atritando com um estado de coisas. Pensar de um outro modo, recusar o intolerável cotidiano e buscar produzir uma nova economia dos afectos, isso é ter uma ideia. Não por outra razão, os conceitos filosóficos, para Deleuze e



Guattari, são ideias, e, justamente por esse motivo, comportam sempre modos de existência. Cada ideia implica a criação, em ato, de um modo de existência. Mas um modo de existência não deve ser interpretado como a resposta possível àquela questão vital. Essa questão não comporta resposta de nenhuma ordem, aliás. Deleuze, retomando novamente sua análise das figuras de Kurosawa, nos lembra que:

A única resposta consiste em fornecer novamente dados, em reabastecer o mundo com dados, em fazer circular alguma coisa, na medida do possível e por menor que seja, de tal modo que, através desses dados novos ou renovados, surjam e se propaguem questões menos cruéis, mais alegres, mais próximas da Natureza e da vida (Deleuze, 1985, p. 237).

Em regime de imanência, a vida é uma pura experimentação, a vida é um puro pesquisar. E, por esse motivo, não encontramos jamais apaziguamento, apenas deparamos com o intolerável que nos leva de um lado para o outro a fim de descobrir uma questão, a fim de ter uma ideia. Essa ideia, inevitavelmente, é violenta: violenta-nos e violenta o mundo no qual emerge, lançando dados. É um verdadeiro acontecimento, raro e impossível de ser vivenciado duas vezes. Por isso, não podemos replicar ideias alheias, isso não é possível. Poucos são aqueles que viveram para ter uma ideia, uma única e miserável apenas. E isso é ter uma ideia, de acordo com Deleuze.

Considerações finais

Convém, após esse longo preâmbulo, retomar novamente a pergunta norteadora desse trabalho: o que significa ter uma ideia em pesquisa educacional? Não sabemos, não temos como saber. Qualquer tentativa de resposta a essa questão acabará, inevitavelmente, criando um campo transcendente de pesquisa, ou um conjunto de regras norteadoras do pesquisar. Justamente aquilo que Deleuze e Guattari evitam. Não basta, portanto, afirmar que a pesquisa deve ser rizomática, essa afirmação já impõe mediações demais entre o pesquisador e a sua pesquisa. O rizoma deve ser criado e não replicado.

Cada pesquisador, contudo, deve portar consigo uma pergunta desse calibre, sobretudo se estiver interessado em desenvolver pesquisa em Educação a partir do pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari, mesmo que não possa respondê-la. Em companhia dessa indagação, outras questões emergem. Como é o caso, nesse trabalho, da pergunta: o que a pesquisa educacional cria? Sugerimos como resposta, sabendo os riscos de tal ato, que a educação criaria currículos. Currículos singulares, diga-se de passagem: nômades, rizomáticos ou, até mesmo, caretas. Um currículo, ao fim, é um conjunto de diretrizes, um meio para alcançarmos determinados fins. Poder-se-ia argumentar que currículos nômades operam na imanência e não trazem consigo uma finalidade, não possuem *télos*, mas com isso corremos o risco de criar uma finalidade indefinida apenas. O currículo parece antes o efeito de um encontro educacional, a ocasião na qual uma ideia de pesquisa toma a forma de um afecto. Bem, não é o espaço para discutirmos isso, tal discussão necessitaria de maior espaço para ser desenvolvida, mas essa é uma questão com a qual temos de, hora ou outra, deparar. E encerramos aqui com esse convite de pensamento: afinal, o que cria a pesquisa educacional?

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: Imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2007.



DELEUZE, Gilles. “Maio de 68 não ocorreu”. In: _____. **Dois Regimes de Loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 245-249.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Taurus editores, 1976.

DELEUZE, Gilles. “O que é o ato de criação?”. In: _____. **Dois Regimes de Loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 332-343.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.



OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO QUE MOBILIZAM O DISCENTE NORMAL AO PROJETO INCLUSIVO

Camila Bottero Corrêa¹

Grupo de Trabalho: Diferença e inclusão

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, que buscou investigar como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governo que operam sobre os sujeitos normais. Nesta pesquisa compreende-se que os discursos da inclusão se proliferam na contemporaneidade cada vez mais, possuindo um caráter benevolente e salvacionista. Esses parecem marcar um momento em que é necessário se mobilizar por algo, que se apresenta como ideal, como uma verdade a ser efetivada em uma determinada época.

Ao direcionar o olhar para esses discursos, percebo a importância de colocá-los sob suspeita, uma vez que compreendo que não há neutralidade nos mesmos. Os discursos que circulam em nossa sociedade pertencem a uma lógica discursiva mais ampla que os regula, definindo aquilo que será considerado verdadeiro, legítimo e aceito em nosso tempo. É esta lógica que determina um conjunto de regras que irão dar condições para o funcionamento do discurso e que vão controlar aquilo que pode ser dito. Mais do que expor certos significados compreendo que tais discursos fabricam modos de ser e de pensar que correspondem a uma série de regras pertencentes à ordem discursiva de uma época como a nossa, que se encontra entrelaçada aos princípios neoliberais, gerando efeitos em cada sujeito da população.

Por meio de palavras como igualdade, diversidade, tolerância e aceitação esses discursos são apresentados à sociedade com o objetivo de sensibilizá-la e convocá-la na busca por tornar efetiva a inclusão. Desta forma, entende-se que a inclusão tem funcionado como uma estratégia de governo, ou seja, como ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005) que permite os sujeitos agirem sobre os outros e sobre si, tornando-se agentes de execução da inclusão e sensíveis a presença do outro.

A partir destes entendimentos, nesta pesquisa, foram analisados os discursos presentes nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, sendo: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (2004); Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (2005); Educar na diversidade: material de formação docente (2006). Como aporte teórico utilizou-se os estudos pós-estruturalistas. As análises foram construídas por intermédio de duas unidades analíticas: 1. as estratégias de governo direcionadas ao sujeito docente normal a partir da tríade convocação – sensibilização – condução; 2. as estratégias de governo direcionadas ao sujeito discente normal a partir da tríade reflexão – simulação – colaboração. Neste trabalho, será apresentada a segunda unidade, onde irá ser explorado os três movimentos citados.

Reflexão – Simulação – Colaboração: a tríade que age sobre o discente normal

Ao analisar os documentos oficiais, foi possível perceber práticas discursivas que são direcionadas ao professor e que impõe claramente como os mesmos devem agir para sensibilizar os alunos normais à inclusão. Para dar conta da proposta inclusiva, observa-se, nos discursos analisados, que os docentes são interpelados por práticas discursivas que tendem a mobilizá-los por intermédio de orientações para o desenvolvimento de ações que garantam a continuidade

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, CAPES, camilabttc@gmail.com.



da circulação dos anormais pelos mesmos espaços que os normais. Nestas práticas discursivas observa-se que, em alguns momentos, o professor é o objetivo de estratégias que visam conduzir a sua conduta através da autocondução e, em outros, instrumento para agir sobre o comportamento dos discentes normais. Ou seja, nestes documentos, as ações inclusivas não se dão diretamente sobre os discentes normais. Eles tornam-se alvos de tais ações, por meio de um processo de *governamento em cadeia*. Este, conforme aponta Klein (2017, p. 77), se constitui enquanto

[...] um processo de governo (condução das condutas) que se instala a partir de um fim específico [...] e atua de forma descendente, a partir do poder em uma instância a nível macro [...] desdobrando-se, acoplando-se e incorporando as demais instâncias, até chegar ao nível micro [...], onde está a finalidade do seu exercício. É o nível micro que responderá [ou não] à finalidade da cadeia, que se instala agora no sentido ascendente, funcionando de forma idêntica, até retornar ao nível macro, onde se instituiu. O governo em cadeia não pode ser entendido de forma linear, e sim, de forma rizomática, pois, a cada instância formam-se novas cadeias, algumas microcadeias para garantir que o poder chegue até as extremidades.

Entendo deste modo que os discursos em questão produzem essa espécie de efeito dominó sobre os sujeitos escolares, não se tornando necessário agir diretamente sobre os discentes normais para sensibilizá-los a inclusão, ainda que o objetivo seja alcançá-los. Tais discursos mostram que as ações de condução do trabalho docente são estratégias econômicas, pois qualificam esse profissional a conduzir a conduta do discente normal, permitindo que ele seja subjetivado a aceitar a inclusão através de investimentos mínimos de poder.

Assim sendo, ao explorar os discursos que conduzem a prática docente evidencio a existência de uma tríade que age sobre o sujeito discente normal, composta por estratégias de reflexão, simulação e colaboração. Estas serão apresentadas por meio de três momentos. Passo assim, a explorar o primeiro deles, onde analiso as estratégias de reflexão que o professor é orientado a desenvolver com os alunos normais. Vejamos uma dessas estratégias:

Conhecendo e tornando familiares os equipamentos

AS COISAS QUE NOS AJUDAM

Coloque numa caixa de papelão diversos objetos que usamos em nossas atividades e tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, um par de escova de dentes, um par de óculos, uma chuteira, equipamentos de mergulho, uma régua, um capacete, talheres, etc. Inclua também alguns equipamentos usados por pessoas com deficiência: um aparelho auditivo, um livro em Braille, uma bengala longa, uma muleta, um aparelho ortopédico, etc. Reúna um pequeno grupo de alunos e peça a cada um deles que selecione e retire um objeto da caixa. Você pode incentivar uma discussão sobre como aqueles objetos podem ser úteis. Essa ideia é adequada principalmente para crianças pequenas, e tem por objetivo ajudá-las a perceber as limitações sob uma ótica mais positiva, por meio da **familiarização com equipamentos de apoio usados por pessoas com deficiência**. [...] **Quando os objetos usados pelas pessoas com deficiência são intercalados com os objetos usados pelas pessoas sem deficiência, as crianças aprendem que, da mesma forma que elas usam a escova de dentes para fazer a tarefa de realizar a higiene bucal, as pessoas com deficiência visual usam o alfabeto Braille para ler e a bengala longa para se locomover; as pessoas surdas usam o aparelho para ouvir; as pessoas com deficiência física usam muletas para se locomover, etc.** [...] Essa atividade pode ser complementada com uma outra, durante a qual as crianças escolhem um objeto usado por pessoas com deficiência e fazem um desenho de alguém que o esteja utilizando. [...] Geralmente, quando as crianças travam um primeiro contato com uma pessoa que usa um equipamento diferente, elas se sentem tão curiosas e atraídas por esse objeto estranho. Proporcione uma oportunidade para que os alunos conheçam cadeiras de rodas, próteses de membros, bengalas, muletas, botas, aparelhos ortopédicos e de surdez, bengalas



para cegos, livros em Braille, regletes (objetos para escrever em Braille.). [...] Você pode pedir emprestados esses equipamentos a entidades e instituições de sua cidade e aos educadores especiais, os quais poderão ajudar você a conhecer mais sobre seu uso, assim como lhe dar noções da língua de sinais, etc. [...] O contato inicial das crianças com os equipamentos é interessante, pois ele permite que elas façam perguntas, que os toquem e que descubram o que são e para que servem, sem constranger ou prejudicar o usuário. **Quando, posteriormente, pessoas com deficiência visitarem a escola, as crianças já estarão familiarizadas com os equipamentos e prestarão mais atenção à pessoa do que aos objetos que ela usa.** (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 11-12-13).

A atividade de reflexão destacada é um exemplo de estratégia que faz parte do que compreendo como um movimento de aceitação, tolerância e respeito à diversidade. Para que os normais possam aceitar a presença do outro, é necessário que as diferenças existentes não lhes causem estranhamento. Em outras palavras, é preciso que a presença do outro seja naturalizada. Desta forma, entendo que ao orientar os professores a fazer uma reflexão junto aos alunos normais, esta atividade busca contribuir para o desenvolvimento do processo de naturalização das diferenças.

Conforme é possível visualizar, a atividade de reflexão destacada acima propõem a aproximação e a familiarização dos alunos normais com casos e objetos utilizados por pessoas que possuam alguma deficiência. Por meio dela, pretende-se que os alunos normais estabeleçam uma relação de correspondência entre os objetos utilizados por pessoas com deficiência e os objetos úteis e necessários para a realização de ações corriqueiras, que fazem parte do seu dia-a-dia. Eles são, assim, estimulados a perceberem as familiaridades existentes entre o cotidiano do sujeito deficiente e as suas atividades diárias, bem como a exercerem atividades de autorreflexão, de modo a criar um conhecimento sobre si e sobre o outro. Nesse sentido essa atividade contribui para que os alunos normais visualizem as diferenças com naturalidade e é a partir dessa naturalização, à medida que os normais internalizam para si que “um aparelho auditivo é tão normal quanto uma escova de dentes”, que a noção de normalidade se amplia.

Nessa atividade, observa-se que a “[...] inclusão passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto (entendido como condição mínima necessária mas não suficiente para as ações de inclusão).” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 70). As ações inclusivas desenvolvidas sobre os normais têm por objetivo tornar natural a presença do outro, isto é, buscam normalizar o anormal a partir da naturalização da

[...] sua presença na população entre aqueles que compõem o gradiente social em que participa, o indivíduo, além de ser “tratado” a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

A naturalização das diferenças faz com que a noção de normalidade se alargue, de modo a abarcar uma variedade de tipos e formas o que dá ensejo ao aparecimento das normalidades diferenciais. Estas podem ser entendidas como aquelas diferenças que ocupam o lugar da anormalidade, mas que são aceitas e vistas como naturais pelos sujeitos normais, a partir de ações pautadas pelo viés da diversidade, podendo transitar/circular por diversos espaços sociais, ocupando níveis de participação ou gradientes de inclusão.

Observa-se assim, que embora os discursos destacados contribuam para a naturalização das diferenças e, por isso, com o alargamento da noção de normalidade, a fronteira entre normal e anormal permanece existindo, no entanto, com uma demarcação mais sutil. Um segundo conjunto de estratégias, que gostaria de destacar neste momento, reforça essa ideia. Trata-se das técnicas de simulação sugeridas aos professores para realizarem junto aos alunos normais, conforme veremos a seguir:

COMO É SER UM DEFICIENTE VISUAL?



Objetivo - Ajudar as crianças a perceberem como é precisar de ajuda e como oferecer e dar ajuda a uma pessoa com deficiência visual.

Material - Vendas pretas para todo o grupo.

Simulando as deficiências

Procedimento - Divida o grupo em pares, sendo que enquanto uma criança representará a pessoa cega, a outra será o acompanhante. Após um certo tempo, a dupla deverá inverter os papéis, de forma que aquele que representou a criança cega, será agora o acompanhante, enquanto que aquele que foi o acompanhante, será agora a criança cega. Explique claramente que todos os alunos terão a oportunidade de vivenciarem os dois papéis: o de criança cega e o de acompanhante. [...] Explique que o papel do acompanhante é estar ao lado do cego para oferecer ajuda e dar essa ajuda quando for solicitada, ou aceita. Explique que **é importante perguntar se ele precisa de ajuda** e de que forma essa ajuda pode ser dada. Os pares serão orientados a realizar diversas atividades, tais como: ler um material escrito na biblioteca da escola, tomar água no bebedouro, pedir uma informação na secretaria, dar um passeio no pátio da escola, utilizar o banheiro, etc.

Discussão - Em pequenos grupos formados pelos pares originais, discuta as seguintes questões:

1. Como você se sentiu simulando uma pessoa com deficiência?

2. Você acha que ficou mais atenta para perceber os sons e sentir os objetos?

3. Como você se sentiu simulando o acompanhante?

4. Como acompanhante quais as coisas que você fez para ajudar seu colega cego?

5. Seu colega cego concorda com você?

6. Você sentiu mudança na sua atitude quando estava vivenciando ser cego e quando estava sendo acompanhante?

7. Qual a melhor forma que você e seu companheiro cego encontraram para fazer as atividades juntos?

8. Foi mais difícil ser o cego ou o acompanhante? Por quê (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 13-14-15).

O discurso destacado é um exemplo dessas práticas de condução do trabalho docente que visam colocar em operação procedimentos para sensibilizar o aluno normal às deficiências. Constitui-se, desta forma, em uma estratégia que busca despertar no discente normal sentimentos de comoção como pena, tolerância, respeito, compaixão, solidariedade pelas deficiências e, que, por isso, correspondem à lógica da diversidade. Esta, tratada muitas vezes como sinônimo de diferença, é expressa com recorrência nos materiais analisados, tornando-se assim importante de ser problematizada, já que se encontra associada aos discursos aqui apresentados.

Ao se buscar pelo conceito de diferença e de diversidade é possível observar que eles compartilham de uma rede de significação semelhante que “permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico.” (FERRE, 2011, p. 195). No entanto, observa-se que, nos discursos da inclusão torna-se importante fazer algumas distinções entre eles. A diversidade está associada a um referente estático, limita-se a reafirmar o que já existe (SILVA, 2014), pois conserva identidades e compreensões hegemônicas ao possibilitar o reconhecimento de outras culturas através de uma política de tolerância. Esta, ao mesmo tempo em que admite a existência das diferenças, pressupõe a superioridade de uns sobre os outros, já que para tolerar alguém é preciso que se estabeleça uma relação de dualidade, onde um ocupa o papel de tolerante (da superioridade) que aceita a existência daquele que ocupa o papel de tolerado (da inferioridade). Pode-se dizer assim que “a tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades: quanto mais fragmentado se apresenta o mundo, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se toleram formas desumanas de vida.” (SKLIAR, 2003, p. 133).



Já a diferença está relacionada à multiplicidade. Pode ser entendida como um movimento múltiplo, que se dissemina; como tudo aquilo que escapa a classificações e que por isso “[...] recusa a se fundir com idêntico.” (SILVA, 2014, p. 101). Elas não são, portanto,

[...] uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 22-23)

O excerto destacado dos documentos marca assim as deficiências pelo viés da diversidade, com o objetivo de familiarizar os normais aos deficientes. Conforme se pode observar, o excerto apresenta uma técnica de simulação onde os docentes são orientados, primeiramente, a propor que o aluno normal vivencie a experiência de ser deficiente e, em um segundo momento, a realizar uma discussão com os alunos normais, propondo um exercício de autorreflexão, onde os mesmos são indagados e, desta forma, estimulados a expressar o que sentiram no momento em que vivenciaram as deficiências, de modo a construir uma subjetividade discente inclusiva.

Neste primeiro momento, em que é proposto aos docentes a realização de uma atividade para que o aluno normal vivencie a experiência de ser deficiente, observa-se que todas as simulações sugeridas se dão a partir da deficiência como perda, uma vez que, ao serem convidados para ocupar o lugar do outro, os alunos normais são privados de um dos seus sentidos. Desta forma, ao mesmo tempo em que essa atividade apresenta os deficientes como sujeitos inferiores aos não-deficientes, ela também reduzem a deficiência a esta experiência, criando a ilusão, de que, por alguns momentos, o discente normal pode vivenciar de fato a cegueira e a paralisia cerebral a partir da suposta perda de um sentido. Ao colocar-se no lugar do outro, o discente normal é levado a representar, portanto, as deficiências a partir das experiências que possui de si mesmo, constituindo-se como parâmetro em relação ao qual elas são construídas e avaliadas.

Nesse sentido observa-se que a noção de diferença só aparece nessa técnica de simulação como ato ou processo de diferenciação. De acordo com Silva (2014, p. 81) “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”. Sendo assim, ao vivenciar a experiência de ser deficiente, o discente normal constrói para si um sistema de significação sobre o que é ser deficiente e o que não é, ou seja, a ele é permitido realizar uma série de operações de classificação que demarcam as fronteiras, indicando características que permitem definir a si mesmo e o outro. A deficiência não deixa de aparecer nessa técnica como um “complemento do mesmo, mas também como aquilo que gera e determina o próprio conteúdo central da mesmidade. Assim, por exemplo, o deficiente restitui ao eu mesmo seu não-ser-deficiente e também o constitui em relação às suas amplas margens [...] de normalidade.” (SKLIAR, 2003, p. 120). Nesse processo, os normais, não só tem sua normalidade exaltada, reforçada, como também se familiarizam com as deficiências, construindo saberes sobre elas, tornando-as mais conhecidas e, por isso, menos estranhas.

Nesse processo de diferenciação observa-se que ao se colocar no lugar do outro deficiente é possível que os discentes normais o produzam a partir de um diferencialismo igualitarista. Ou seja, ainda que os documentos expressem a importância de olhar para as possibilidades e potencialidades das deficiências, pode-se dizer que nas simulações propostas, os discentes normais são levados a considerar a deficiência expressa em cada técnica a partir dessa perspectiva que compreende a diferença como um



[...] mito do arquétipo cultural, sustentado na suposição de que cada cultura está fundada em um padrão que outorga sentido pleno e coerência à vida, às ações e os intercâmbios de cada um de seus indivíduos. Assim, todos os negros vivenciem sua negritude da mesma maneira, todas as mulheres vivem seu gênero do mesmo modo, todos os mulçumanos experimentam uma única forma cultural de ser mulçumanos, todos os deficientes vivem sua deficiência de forma idêntica etc. (SKLIAR, 2003, p. 135).

A cultura do outro é apresentada nessas técnicas de forma superficial, como se a deficiência determinasse o sujeito, de modo que todos que possuíssem a mesma deficiência passassem pelas mesmas experiências, dificuldades e limitações. Nessa atividade, não se questiona, portanto, “as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças e das identidades culturais.” (LUNARDI, 2004, p. 12). Tampouco, se constrói o deficiente como um sujeito em potencial. No entanto, ela permite e ajuda a construir “um respeito à diversidade, que nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal[...].” (LUNARDI, 2004, p. 9).

Após vivenciar a experiência de ser deficiente, o discente normal participa de uma discussão, em que o professor aparece como coordenador e mediador. Nessa discussão ele passa a ser alvo das *tecnologias do eu*², a fim de construir uma subjetividade discente inclusiva. Conforme é possível observar no excerto destacado, a partir de uma série de perguntas, busca-se fazer o aluno normal expor os sentimentos que vivenciou ao colocar-se no lugar do outro. Tal exercício possibilita ao discente normal julgar suas atitudes e comportamentos para com o outro, a partir da avaliação que faz sobre como é ser deficiente. Não se trata, portanto, de uma autorreflexão de forma direta, pois ela implica primeiramente o discente normal ver-se, expressar-se e narrar-se como sujeito deficiente a partir dos seus sentimentos, isto é, a expor o modo como compreende o outro. Este é constituído, deste modo, por meio de uma representação colonial, de “[...] um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originalmente só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade [...]” (SKLIAR, 2003, p. 106) sobre a deficiência.

Externalizados seus sentimentos e, desta forma, expressada a verdade sobre a deficiência, o discente normal é levado a fazer uma autorreflexão a partir da experiência de si, pensando na relação que estabelece com o outro. Observo assim que a discussão proposta neste segundo momento das técnicas de simulação faz parte de uma pedagogia da sensibilização que torna os discentes normais alvos do que Larrosa identifica como sendo uma educação moral. Nas palavras do autor,

[...] a educação moral tem a ver com elementos do domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores, mas de uma forma muito particular. Não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas (LARROSA, 1994, p. 45).

Entendo desta forma que, ao ser proposto que os discentes normais reflitam sobre a experiência de ser deficiente, busca-se sensibilizá-los a um conjunto de regras e valores que compõe uma moralidade dos comportamentos que correspondem a lógica da diversidade. O objetivo dessa prática consiste na “criação de atitudes de aceitação e convívio com a diversidade” (MACHADO, 2015, p. 139), o que permite que o discente normal cultive sentimentos que lhe possibilitam hospedar, tolerar e acolher o outro.

2 [...] técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, sobre seus próprios pensamentos, suas próprias condutas, e isso de maneira a transformarem a si mesmos, de modificarem a si mesmos e a atingirem um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 2011, p. 155).



Pode-se dizer, assim, que as técnicas de simulação contribuem para a naturalização da presença do outro, pois, a partir delas, permite-se que a deficiência seja vista como uma normalidade diferente, na medida que a diferença que ostenta não gera ao sujeito normal estranhamento. Além disso, tais atitudes de aceitação e acolhimento da diversidade produzidas pelas técnicas de simulação se mostram essenciais para a construção do último conjunto de práticas que compõe a tríade, identificada nos documentos e que visa agir sobre a conduta do discente normal. Trata-se do que se pode chamar de cultura da colaboração.

Embora ela seja mais explorada no campo das ciências econômicas, observa-se que a crescente demanda contemporânea por sujeitos que tenham a competência de atuar em tarefas cooperativas atinge o campo da educação. Já é possível visualizar a cultura da colaboração sendo discutida como uma proposta importante de ser colocada em prática no contexto inclusivo em alguns documentos oficiais, como os que foram analisados nesta pesquisa. Nestes materiais, ela aparece como mais uma das formas de agir sobre a conduta do discente normal e de sensibilizá-lo a assumir uma postura acolhedora, tolerante e de respeito para com a diversidade, visando uma convivência produtiva entre o sujeito normal e anormal. São essas atitudes que permitem a instauração de uma cultura da colaboração, conforme mostra o excerto a seguir:

É necessário então, aprofundar a análise dos fatores e das condições que possibilitam avançar em direção a práticas inclusivas, **transformando a cultura escolar em uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade, de respeito às crenças e às características do outro, bem como de ampliação das expectativas dos professor(a)s quanto ao potencial de aprendizagem dos aluno(a)s. A promoção de uma cultura de apoio e colaboração fundada em relações de respeito e cooperação** entre aluno(a)s, professor(a)s, pais e apoio interno ou externo à escola (outros profissionais, organizações etc.) constitui fator chave para o desenvolvimento e a aprendizagem da comunidade escolar em sua totalidade (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 115).

Apesar de parecer contrária à lógica neoliberal, por enfatizar as práticas de cooperação, a cultura da colaboração articula-se com a governamentalidade neoliberal, pois convoca todos como responsáveis pela inclusão. Vejamos alguns exemplos desses discursos:

4.2 – Estratégias de aprendizagem cooperativa

Diversos estudos têm mostrado que **a aprendizagem cooperativa provoca repercussões importantes não apenas nas relações interpessoais, mas também na aprendizagem de conteúdos ou resultado escolar. Por outro lado, tais estratégias permitem que os docentes possam dedicar mais tempo aos grupos com maior necessidade de apoio, além de serem particularmente úteis em classes muito numerosas** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 30).

É fato comprovado à sociedade que **as crianças não aprendem apenas com o professor(a), mas também com as outras crianças. [...] A utilização deste tipo de técnica pressupõe uma grande ajuda para o professor(a), por facilitar trabalho autônomo dos aluno(a)s, permitindo-lhe dedicar mais atenção àqueles que dela mais necessitam.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 176).

Observa-se que a cultura da colaboração é apresentada a partir de aprendizagens cooperativas que marcam a descentralização do papel do professor. Desta forma, pode-se dizer que esta cultura se entrelaça com um dos principais princípios neoliberais: o da autocondução ou autogoverno. O docente é apresentado como um mediador da aprendizagem dos seus alunos. Sua função passa a ser administrar os meios de promoção da independência, visando que eles se responsabilizem pela construção do seu processo de aprendizagem. Conforme aponta Lockmann (2010), a descentralização do papel do professor, pressupõe a centralização dos alunos nos processos educativos. Os alunos são vistos, assim, como sujeitos ativos que aprendem por sua



própria experiência e que, por isso, são capazes de se autoconduzirem, assumindo o compromisso de investir nas suas aprendizagens.

Além disso, estes discursos mostram que a cultura da colaboração coloca em operação práticas cooperativas que agem sobre a conduta do discente normal, transformando-o em sujeito parceiro no processo de educar e administrar as diferenças. No momento em que o discente normal se coloca como protagonista do seu processo educativo, não só troca experiências e auxilia os colegas nas suas aprendizagens, como também exige menos intervenções do professor que passa a auxiliar aqueles que apresentam mais dificuldades na autocondução da sua educação. Nesse sentido, o discente normal é visto como aquele que contribui para a produção de uma inclusão produtiva do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que, desta forma, a aprendizagem cooperativa proposta pela cultura da colaboração, para além de promover uma prática solidária, visa inserir os sujeitos escolares na lógica empresarial do neoliberalismo. Vejamos o excerto abaixo:

A maior parte dos professor(a)e(a)s reconhece que o desenvolvimento pessoal e social é um item importante do currículo. Queremos que nossos aluno(a)s se realizem vivendo melhor, trabalhando e distraíndo-se em um contexto que lhes permita relacionar-se e desenvolver-se socialmente. **Se a aprendizagem acontece sobretudo mediante a competitividade entre aluno(a)s ou de forma isolada, reduzem-se as possibilidades de serem alcançados os objetivos de integração social anteriormente mencionados. Ao contrário, nas aulas em que são estimulados e ajudados a trabalhar de forma cooperativa, os aluno(a)s têm ao mesmo tempo a oportunidade de progredir nestes aspectos de desenvolvimento pessoal e de alcançar seus propósitos escolares.**

De um ponto de vista mais prático, a aprendizagem na base da cooperação pode fazer com que os aluno(a)s dependam menos de seus professor(a)e(a)s. Procura-se que os aluno(a)s trabalhem juntos, apoiando-se mutuamente e juntos buscando soluções para os problemas apresentados em diversas situações e atividades de aprendizagem. Quando se consegue colocá-la em prática - o que nem sempre é fácil... - esta maneira de trabalhar deixa tempo para que os professor(a)e(a)s se concentrem em outros aspectos importantes da vida na sala de aula. **Ao contrário, muitas outras metodologias de trabalho em salas de aula reforçam a dependência dos aluno(a)s em relação ao professor(a), desperdiçando, assim, o recurso educacional mais valioso: o tempo do professor(a). A seguinte parábola talvez resuma esta questão: “A instituição escolar é a única empresa em que o patrão faz todo o trabalho enquanto os trabalhadores ficam sentados, olhando!”** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 209).

A escola é apresentada neste discurso como “[...] essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 203), onde os sujeitos escolares precisam ser produzidos como sócios/parceiros empreendedores e empresários de si mesmos. No contexto do neoliberalismo, não só a escola representa uma sociedade formalizada pela lógica empresarial, como cada indivíduo que a compõe também “[...]deverá ser para si mesmo e para sua família, de certo modo, uma empresa.” (FOUCAULT, 2008, p. 283). O princípio de autocondução e autogoverno é, portanto, reforçado, uma vez que o sujeito escolar passa a ser visto como um trabalhador-empresa. Nessa lógica, a cultura da colaboração permite cada um tornar-se responsável por uma atribuição que contribui para o funcionamento de uma inclusão produtiva.

Com relação ao discente normal, observa-se que para manter esta inclusão funcionando, não basta apenas que ele gerencie a si mesmo, a sua aprendizagem e tolere o outro. É necessário também que ele seja um investidor em ações solidárias, isto é, que ele se preocupe em investir no outro, contribuindo para garantir a condição e a possibilidade de participação de todos na sociedade. Desta forma, o discente normal enquanto indivíduo-microempresa “[...] passa a colega/sócio/parceiro sensível [...] e atento às vantagens da convivência escolar.” (MACHADO, 2015, p. 118).



Pode-se dizer, assim, que a cultura da colaboração se manifesta como o que Gadelha (2013) nomeia por cultura do empreendedorismo, encontrando-se associada à noção de capital-humano. Compreende-se que o empreendedorismo é colocado em operação pela governamentalidade neoliberal como um modo de vida em que o sujeito busca investir constantemente em si mesmo, de modo a ampliar seu capital-humano, ou seja, suas competências, habilidades e destrezas, preservando-as e conservando-as.

Dentre as várias formas de empreendimento que os sujeitos podem fazer sobre si para maximizar seu capital-humano, o investimento educacional destaca-se como o principal deles. No contexto da educação inclusiva, uma forma de fazer este investimento pode ser observada através do discurso destacado, que ressalta a convivência pela aprendizagem cooperativa como uma parceria produtiva a ser desenvolvida. Auxiliar o outro com a sua aprendizagem é visto como uma forma de “[...] aprender com o outro, ou melhor, empreender e gerir essa relação de parceria com o outro é investir em si mesmo, melhorando seus próprios níveis de concorrência.” (MACHADO, 2015, p. 152). Ou seja, ao agir como um investidor em ações solidárias, o sujeitos discente normal não investe apenas no outro (sujeito anormal), mas também em si mesmo por meio das habilidades sociais que passa a desenvolver. Esta ideia é reforçada nos documentos oficiais analisados, conforme mostram os exemplos destacados abaixo:

O aluno sem deficiência mental, por sua vez, não só vai continuar aprendendo aquilo que aprenderia, mas vai ter melhores ocasiões de apreender, ou seja, de reter aquilo que lhe foi ensinado, ainda mais se puder trabalhar em grupo e compartilhar o aprendizado ensinando os seus colegas de turma. (ACESSO A ESCOLA INCLUSIVA, 2004, p. 51).

[...] para aprender de forma cooperativa, não é suficiente organizar as atividades em grupos, mas de forma que **todos os envolvidos compartilhem um objetivo comum**. Cada participante deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo. Neste sentido, toda colaboração é válida para a realização da atividade ou tarefa. **Um aspecto fundamental relacionado com os grupos de aprendizagem cooperativa é que estes devem ser heterogêneos**, de tal modo que cada grupo deve se constituir de representantes do conjunto da classe. [...] (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 30).

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas é compatível com a vocação da escola de formar as novas gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. [...] **Os tutores têm sido uma solução muito bem-vinda a todos, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas** (ACESSO A ESCOLA COMUM, 2004, p. 35).

No primeiro excerto destacado observa-se que desenvolver uma sensibilidade inclusiva faz da ação solidária uma conduta econômica, bem como transforma a relação de convivência em uma relação de custo/benefício que será sempre positiva para o discente normal. Ao aprender com o outro, ele não só expande seu capital-humano, como também gerencia o risco que o sujeito anormal pode causar futuramente para ele mesmo, para a população e para o Estado. A cultura da colaboração, deste modo, ao mesmo tempo em que se configura como uma ação de governo sobre os sujeitos escolares, apresenta-se como estratégia biopolítica.

Já os outros dois excertos mostram a relação de desigualdade que sustenta e possibilita o desenvolvimento das práticas cooperativas. Tal relação evidencia-se na ênfase dada pelos discursos sobre a importância da heterogeneidade das capacidades dos sujeitos para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Conforme se pode visualizar nos discursos, para que essa aprendizagem aconteça é preciso que um sujeito seja auxiliado, dirigido e/ou conduzido no seu processo de aprendizagem por outro mais experiente, com maiores conhecimentos. Pode-se dizer, assim, que a cultura da colaboração através das práticas cooperativas, ainda que seja apresentada pelo viés da solidariedade para com o outro, manifesta a existência de uma relação de desequilíbrio entre as partes, se configurando como uma potente estratégia de gerenciamento da diferença por meio da dominação por tutela.



A dominação por tutela é compreendida como um movimento de condução que posiciona o anormal como sujeito incapaz de se autoconduzir, tornando-o objeto de ações tutelares para sua própria proteção. Nessas ações compreende-se que a tutela é determinada pela racionalidade daqueles que a colocam em operação. Desta forma, não há uma participação ativa por parte do tutelado, visto que as ações tutelares se pautam no princípio da sua neutralidade. Para que elas ocorram, não é necessário obter o consentimento do outro, pois nessa relação, não se espera nenhum sentimento e reação por parte daquele que é tutelado. Entende-se assim que diferente de outras formas de dominação “a tutela não dobra e nem quebra o outro, mas apenas o conduz, pois ele é visto como um indivíduo incompleto, incapaz de decidir por si mesmo e até mesmo, muitas vezes, de compreender minimamente o mundo.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 111 – 112).

Se é possível pensar as práticas cooperativas desta forma, é porque a relação desigual entre as capacidades intelectuais das crianças necessária para o desenvolvimento dessas práticas, pressupõe a existência de um sujeito capaz de se autoconduzir e conduzir o outro, que não possui ou não consegue desenvolver sua autocondução da forma desejada ou esperada. Conforme aponta Veiga-Neto e Lopes (2013, p. 121) “a condição de menoridade colocada àquele que se mantém alienado ao outro é condição necessária para que a dominação por tutela aconteça.” Nesse sentido, entende-se que nas práticas cooperativas os anormais são tutelados pelos normais e sua diferença passa a ser gerenciada, de modo que o normal passa a decidir e determinar as formas de aprendizagem do outro.

Diante disso, compreendo que os discursos destacados reforçam a responsabilização dos sujeitos normais no gerenciamento das diferenças a medida que “[...] todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 120). Através da cultura da colaboração, entende-se, portanto, que os anormais são tutelados pelos normais, tendo suas diferenças apagadas em nome da solidariedade, da tolerância, do politicamente correto revestido por discursos que, muito mais do que reconhecer as diferenças, servem para transparecer e colocar em destaque o caráter arrogante da mesmidade.

Referências

BRASIL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.

_____. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 266 p.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKILAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.195-214.

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

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos*. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



- KLEIN, Delci Heinle. *IDEB e maquinarias: A produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira*. 2017. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: Saberes que operam para governar a população*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MACHADO, Fernanda Camargo. *A racionalidade neoliberal nas práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes*. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*. n. 24 (1): p. 15-32. jul./dez. 1999.
- _____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____, LOPES, Maura Corcini. Rebatimento: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. MUCHAIL, Salma Tannus, FONSECA, Márcio Alves da, VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura*, 2013. p. 103-124.



“OS TRENS SEMPRE TE LEVAM A ALGUM LUGAR”: TRILHANDO APRENDIZAGENS COM CRIANÇAS POSICIONADAS COMO NÃO APRENDENTES

Luana Rosa Teixeira¹

Lucas Thiesen²

Andressa Andrioli da Rocha³

Grupo de Trabalho: Currículo, criação e arte

Os alunos em posição de não-aprendizagem carregam no corpo uma marca: a da **não-aprendizagem**. Esse não saber **rotula** o aluno de tal forma que ele não consegue ser representado e representar de outra maneira. Essa **marca** é trazida com um rótulo que o aluno tem por **não aprender** o que os professores querem ensinar (SILVEIRA, 2007, p. 15, grifo nosso).

“Não vejo possibilidade nenhuma nele. Ela tem dislexia, não consegue fazer nada sozinha. Essa família é desestruturada mesmo. Eu não sei fazer, eu não consigo.” As narrativas de impotencialidade marcam, constituem, rotulam os alunos nas escolas, ao nomearmos, criamos lugares e posições de sujeitos (LOPES; FABRIS, 2005). Este trabalho pretende apresentar um relato de experiência de uma intervenção interdisciplinar realizada por uma aluna da Psicologia e um aluno da Pedagogia ao longo de um ano de estágio realizado no Educas - Programa de Educação e Ação Social vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social (CCIAS) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Neste trabalho, além de apontar a proposta, seus levantamentos e procedimentos, teremos junções teóricas sobre seus efeitos nos sujeitos e linguagens envolvidas.

Os pressupostos que norteiam o trabalho no programa visam problematizar

narrativas de fracasso escolar reproduzidas pelas famílias, escolas e até mesmo pelos sujeitos do grupo dessa intervenção, para que eles possam ocupar outras posições.

Tomamos os conceitos psicanalíticos de que o sujeito é constituído pela linguagem, pois é pela “[...] linguagem e por meio dela que o homem se constrói como sujeito, pois só a linguagem fundamenta a sua realidade: a do ser.” (CHAGAS, 2011, P. 73).

As crianças são encaminhadas ao Educas pelas escolas da rede pública e pela rede de saúde do município de São Leopoldo como, Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) entre outras, são marcadas por narrativas de dificuldades de aprendizagem, tendo diversas histórias de repetências e/ou deficiências. O atendimento das crianças é sistematizado como um tripé: crianças, famílias e escolas, obtendo reuniões semanais com os familiares e visitas às escolas.

Objetivo

O objetivo das intervenções foi possibilitar um espaço para que as crianças pudessem se compreender e ressignificar as suas emoções e deslocarem-se da posição de não aprendizagem, através de dispositivos artísticos e lúdicos.

1 UNISINOS, graduanda de Psicologia, lu_rosateixeira@hotmail.com.

2 UNISINOS, graduando de Pedagogia, lucas.thiesen3@gmail.com.

3 UNISINOS, Psicóloga, andriolir@unisinis.br.



Objetivos específicos da intervenção:

- A) Promover discussões sobre as relações familiares, escola e violência;
- B?) Realizar atividades que propiciem uma reflexão sobre os sentimentos e emoções das crianças;
- C) Suscitar que as crianças experienciem as suas agressividades, a fim de possibilitar a elaboração das angústias;
- D) Experienciar atividades que promovam a autonomia e limites consigo e com o outro.

Método:

A intervenção ocorreu em 2016/2 com o grupo de crianças, durante 11 encontros que ocorreram duas vezes por semana, com duração de duas horas cada. Para a elaboração deste projeto foram utilizados os conceitos de grupo operativo que enfoca ensino e aprendizagem, através de reflexões. A técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos, sendo o seu objetivo a promoção de um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma análise crítica da realidade, uma atitude observadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações. (BASTOS, 2010).

O grupo alvo da intervenção são crianças com idades entre 10 e 12 anos, três meninas e 4 meninos, que narravam questões relevantes sobre a família, escola e situações de violência. Percebemos que as crianças vivenciam um diversificado contexto social juntamente com as suas famílias e compartilhavam no grupo as suas histórias de vida, como mortes, tráfico de drogas, abandono dos pais e etc., sendo ali muitas vezes o único espaço onde poderiam expressar as suas emoções nas palavras ou ações dentro do grupo. Conforme Pokorski (2012), a linguagem é uma forma pelo qual se comunica algo para o outro sujeito, sendo expressa de várias maneiras. A linguagem verbal é a mais utilizada, ou seja, as palavras escritas ou faladas. A linguagem não verbal é uma comunicação que também é expressa através de gestos, desenhos, músicas, pinturas, mímicas e etc.

Nos pareceres das escolas, surgiram diversas demandas sobre as dificuldades de se relacionarem, questões familiares, como por exemplo brigas, abandono e etc., resistência por não realizarem as atividades e uma marca visível de um fracasso nas crianças. Essas várias narrativas de impossibilidades trazidas pelos encaminhamentos e pelas famílias, podem influenciar nas questões de aprendizagem do sujeito, tornando-os na posição de não aprendentes⁴. O ponto principal do Educas é ressignificar a relação que as crianças estabelecem com as aprendizagens e com a escola, pensar no outro, na diversidade, é pensar na possibilidade de diminuir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade (COSTA; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

O Trem da Vida: resultados e discussão

Nesta seção vou relatar as intervenções que consideramos ter sido mais significativas.

Foram destinados para a construção do trem e da mala materiais recicláveis, tintas, canetas coloridas e etc., sendo manuseadas e montadas pelas crianças. Fizeram uma montagem artística com pinturas e escritas, e em meio a diálogos surgiram as seguintes falas: “Sejam fortes que nem mulheres!”, os meninos olharam espantados. “sora, acho que essa tua frase está errada!”, “porque a minha frase está errada?” “por que os homens são mais fortes!”. Saliento a relevância

4 Na perspectiva foucaultiana o sujeito socialmente ocupa posições, uma dessas posições tem a ver com a vida escolar e relação com a aprendizagem. O sujeito narrado em posição de não aprendizagem é aquele que não está, temporariamente, aprendendo o que a escola quer ensinar, do modo que ela quer ensinar e no tempo que ela quer ensinar. É o sujeito que contrasta com aqueles que são legitimados aprendentes. São crianças e jovens fora do que ‘se considera ser os padrões normais para o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, físico e moral dos sujeitos.’ (LOPES; FABRIS, 2005, p. 5).



de problematizar esses lugares postos culturalmente do ser homem ou ser mulher. Diversos familiares têm receio em falar destes assuntos e as crianças acabam reproduzindo essas narrativas sem refletir sobre elas, por exemplo, “meu pai diz que homem que brinca de boneca é veadinho.”, em seguida outra criança comenta “isso não quer dizer, porque a boneca pode ser filha dele”.

Essas e outras falas foram sendo problematizadas ao longo dos encontros para (re)construir outras possibilidades de discursos nas crianças. Para Connell (1995 apud CAETANO; SILVA JUNIOR; HERNANDEZ, 2015) as masculinidades são aspectos em volta da colocação dos homens na sustentação de relações de gênero e mostram-se em suas experiências físicas, pessoais e culturais. Por essa razão, elas são formadas e reformadas, não podendo ser tomadas como realidades eternas e decididas, estando sempre modificando conforme a história e a cultura, bem como estão submetidas aos vínculos de poder. “Para ser homem é preciso tornar-se homem”, sendo sugerido que o caminho para realizar as normas da masculinidade precisa ser formado e conquistado. A oportunidade de se deslocar desse caminho é uma permanente ameaça na vida dos sujeitos.

Após a construção do trem e (des)construção de narrativas sobre a masculinidade que surgiram no grupo, foram construídas estações com os temas família, escola e diversidade.

No decorrer da intervenção auxiliamos as crianças na montagem do trem, deixando-as livres com as suas criatividade e autonomias. Para Kamii (1997), o surgimento da autonomia infantil, é quando as crianças se tornam habilitadas a tomar as suas próprias decisões. Sendo assim, a definição de autonomia é levar em consideração os fatos mais importantes para decidir agir do melhor modo para todos. Não pode existir moralidade quando se julga apenas o próprio enfoque.

Para a intervenção da Estação da Família foram utilizadas imagens, objetos e vídeo que contemplava as diversas e diferentes formas de ser família, cada uma com as suas singularidades. Foram frequentes os relatos e percepções sobre as famílias das crianças, onde as emoções foram ressignificadas através da fala. Foram feitos alguns questionamentos após os procedimentos utilizados, sobre o que acharam do vídeo e inicialmente observamos o receio das crianças verbalizarem o que pensavam, o silêncio ressoava entre elas, após foram expondo as suas opiniões e argumentando uns com os outros seguido de algumas falas: “O que acharam das fotos de vocês? Quem é a família de vocês?”, “minha família é só eu!”, “mas por que?”, “porque as fotos que a minha mãe trouxe só tem eu.” Indagamos, perguntando às crianças quem havia tirado as fotos, conseqüentemente a resposta veio à tona, que foram os seus cuidadores. Pensar a família como uma existência que se forma pela fala sobre si mesma, interiorizado pelos sujeitos, é um jeito de alcançar uma explicação que não se precipite à sua própria existência, mas que nos admita pensar como ela se cria, cria noção de si, considerando obviamente que isto se faz em cultura, no interior, portanto, dos modelos coletivos do tempo e espaço em que vivemos, que organizam as relações de parentesco. (SARTI, 2015). De acordo com Bowlby (1989), o convívio da criança com os pais é construído por um montante de sinais naturais do bebê, que exigem proximidade. Logo mais tarde, um verdadeiro elo afetivo cresce, assegurado pelas competências cognitivas e emocionais da criança, assim como pelos aspectos de formas de cuidado, de forma sensível e responsabilidades dos cuidadores. Por isso, uma das suposições básicas da teoria do apego é de que os primeiros vínculos de apego, especificadas na infância, prejudicam o modo de apego do sujeito ao longo de sua vida.

“O que é família para vocês?”, “ter família é bom.”, “é alegria!”, “é chato”, “é ter pai e mãe”, “mas é só pai e mãe que são família?”, “não!!! É o irmão, a irmã, o tio...”, “a vó, o tio, o primo...”, “e a família é só alegria?”, “não, minha mãe briga o tempo todo e eu já fugi de casa por causa disso, fico muito triste e choro!”, “lá em casa a gente não briga.”, “todas as pessoas brigam”. A partir dessas narrativas o coletivo tem como ideia a troca, potencializar a criança ao invés de apontar seus problemas. É interessante pensarmos no quanto as crianças estavam dispostas a falar sobre as suas famílias e o que sentiam diante delas e das situações vivenciadas. Assim, as crianças conseguiram perceber e problematizar que existem outras configurações e formas de ser família



e que não existe um modelo ideal. Na contemporaneidade percebemos que a estrutura familiar vem se modificando intensamente. Apesar de que os recursos de comunicação e mesmo alguns profissionais da área da juventude e da infância ressalta que a instituição família se encontra em movimento de desorganização, de desunião ou de crise, devemos saber que, apesar disso aquelas que mostram dificuldades, a família ainda é um “porto seguro” para as crianças e os jovens (LOSACCO, 2015).

Outra intervenção significativa foi a Estação da Escola, onde foram distribuídas no pátio fotos das fachadas das escolas de cada criança, com os seus nomes e letras das palavras que foi montado por elas. As palavras foram: aluno, escola e professora, na conversa questionamos o que era ser aluno, e descobrimos através do diálogo que o significado de aluno é ser inteligente, nota dez e aprender tudo para que a professora e a família fiquem felizes. Há uma certa cobrança do aluno nota “10” e isto está incorporada na nossa cultura e nas instituições de ensino. Devemos ser 10 (nota dez), MB (muito bom) ou A (excelente), que são as notas máximas para ser um bom aluno, disseram. Dentro do diálogo foi feita outra pergunta, para o critério de avaliação quais as notas que seriam adequadas para serem aprovados para o próximo ano e então falaram que 6 (nota 6), S (suficiente) ou B (bom) e então fizemos eles pensarem sobre a diferença das notas e os conceitos entre estes dois níveis, sendo que a aprovação seria a mesma, foram feitas reflexões sobre a máxima cobrança de ser um ótimo aluno. Trouxeram falas negativas sobre a escola e os seus professores, sendo chatos, que gritam e não tem paciência, questionamos qual o tipo de paciência e relataram que quando têm dúvidas o professor não quer explicar novamente, pois já havia explicado, por exemplo.

Outro exemplo que trouxeram, o professor faz com que todos escrevam rápido, caso o contrário eles levam bilhetes para casa que não terminaram de copiar o conteúdo, pois possuem déficits de atenção, alguma síndrome etc. Questionamo-nos e pensamos “Que lógica é essa?” Escutar e analisar essas questões foi pensar que:

Muito mais do que respeitar as diferenças e desenvolvermos um sentido de tolerância, esta posição exige relações com as diferenças, possibilidades de trocas, de tomar a diferença como uma posição fabricada pelas relações de poder. É pensar que os ‘diferentes’ não possuem déficits de aprendizagem, mas aprendem de uma forma peculiar e que mais do que diagnósticos precisamos problematizar e negociar outras representações para esses sujeitos. Representações que nos permitam pensar e ver como legítimas outras formas de ensinar e aprender indicadas pelos sujeitos, forjadas nas relações com esses grupos culturais (FABRIS; LOPES, 2005, p. 75-76).

Foi possível identificar que todas as crianças posicionadas como não aprendentes relatam as mesmas experiências vivenciadas em suas escolas, sendo que estudam em instituições diferentes. Refletimos com o grupo essa relação que já está dada a priori dentro das escolas de quem ensina e de quem aprende, possibilitando que o aluno autorize-se a possuir um conhecimento havendo uma troca entre ambos para possibilitar diferentes e significativas aprendizagens.

A Estação da Diversidade possibilitou que as crianças entendessem através de reflexões o que seria esta estação, onde primeiramente pedimos que explicassem o que compreendiam como diversidade para depois colocarmos o significado da palavra de uma forma geral: variedade, diferença e pluralidade.

Em uma das intervenções as crianças foram vendadas com o intuito de explorar os outros sentidos e a imaginação, contamos histórias e colocamos alguns sons, por exemplo quando falávamos em chuva, tinha o som do trovão. A linguagem se manifesta mesmo naquilo que não é dito. Freud menciona que “Nenhum mortal pode guardar um segredo. Se sua boca permanece em silêncio falaram as pontas de seus dedos.” (FREUD apud ZIMERMAN, 2004, p.155). Ainda vendados, de exploraram as faces dos colegas, dos coordenadores e dos objetos que tinham na sala, visando a diversidade das pessoas que convivemos, sendo problematizada as diferenças que



cada possui tendo as suas particularidades. Houve uma outra proposta com imagens de pessoas famosas negras e transexuais, cada um pegou uma imagem. A seguir algumas falas: “Olha sora, peguei essa modelo bonita aqui, hã hã?” “hummm, e tu sabe quem ela é?”, “não, mas ela é bonita, né?”, “ela é a Léa T. uma modelo muito famosa e linda mesmo, ela é transexual.”, “ela é o que?”, “transexual”, “O que é isso?”, “são pessoas que trocam de sexo, por exemplo, ela nasceu como homem, mas como ela se sente como mulher, fez a troca do sexo para ficar “totalmente” mulher, entendeu?”, “sério mesmo?” (olhou espantado), “sim”, “hummm.”

Desde o início, durante as observações do grupo, além de terem dificuldades de expressarem as suas emoções tinham também receio de falar sobre sexualidade. Nesta atividade tentamos fazer com que o grupo repensasse alguns conceitos como o fato dos transexuais, pois não tinham conhecimento do que era realmente de fato, sendo que as escolas ensinam sobre a sexualidade, mas mais sobre o uso da camisinha, do anticoncepcional e não sobre identificações de gênero.

Considerações finais

Consideramos, então, que diferente do que narravam os professores e os cuidadores, havia nessas crianças um desejo em aprender. Conseguimos perceber deslocamentos das crianças, principalmente referente a expressarem as suas emoções, sentimentos, promovendo discussões principalmente sobre as relações familiares, escolares e questões de gênero. Os dispositivos artísticos e lúdicos tornaram-se potentes e sensíveis de intervenções, nas palavras de Winnicott (apud ANDRADE, 2008, p. 7) “[...] a criatividade é compreendida como a possibilidade de a criança criar o mundo, percebê-lo de maneira única e transformá-lo, imprimindo sua marca pessoal nas experiências.”

Através desses encontros e afecções este trabalho tomou formas para tentar mostrar-lhes que existiam diversas potencialidades por trás daquelas marcas internalizadas. Ao longo dos encontros foi estabelecendo-se uma relação de confiança e afeto com as crianças, sendo feitas algumas propostas de aprendizagens diferenciadas, como por exemplo, atividades que as crianças se interessassem em relação à escrita e leitura e que a psicologia também estivesse presente, para observar o grupo, havendo assim possibilidades de ressignificar os seus conflitos internos. Conforme Melaine Klein (1926 apud FREITAS, 2016) “[...] só o contato direto da criança com a sua realidade psíquica – impulsos, dores, fantasias inconscientes – poderia ajudá-la a encontrar melhores formas de aceitação da realidade e a renunciar a determinadas defesas contra as angústias.”

Em diversos momentos as crianças lembraram assuntos pertinentes sendo dialogado e dando novos significados a essas vivências. Houve relações de confiança, possibilitando um espaço para dividir suas angústias, medos para expressarem suas emoções e sentimentos. Por fim, esta intervenção nos indica a carência de uma percepção mais ampla dos processos de inclusão, que acerque também os casos de não-aprendizagem que não tenham uma marca visível no corpo ou algum transtorno cognitivo. Não nos atentando a isso, tornamos invisível os sujeitos como os desta intervenção, excluídos da escola e da educação especial, por se fixarem em uma margem, onde não se encaixam nos padrões escolares de aprendentes e nem no método tradicional de aluno em processo de inclusão.

Referências

ANDRADE, Evanise Bittencourt de. **A agressividade e a criatividade**. Folhetim do CAP, Porto Alegre, ano 6, n. 6, p. 55-65, set. 2008.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A técnica de grupos operativos à luz de PichonRivièri e Henri Wallon**. InFormação, São Paulo, n 14, p. 161-169, 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v14n14/v14n14a10.pdf>>. Acesso em: 27 fev.2017.



BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes máticas, 1989.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; HERNANDEZ, Jimena de Garay. **Ninguém nasce homem, torna-se homem**: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares masculinas. Revista Periódicus. 2 ed. p. 1-11, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873/9176>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

CHAGAS, Carmen Elena das. A concepção de sujeito da psicanálise à análise do discurso. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, t. 1, p. 73-83, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

COSTA, Vanderlei Balbino da; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Inclusão, educação de diversidade**: múltiplos olhares. [S.l.], 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/621_435.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FREITAS, Andréa. **A importância do conceito de transferência na relação professor-aluno**. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/psicologia/conceito-transferencia-relacao-professoraluno.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1997.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Dificuldade de aprendizagem**: uma invenção moderna. Caxambu, MG, 2005. Trabalho apresentado no GT-15: Educação Especial, na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, out. 2005. Disponível em: <<28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15874int.rtf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LOSACCO, Silvia. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITELE, Maria Amalia Faller.(Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 75-89.

POKORSKI, Maria Melania Wagner F.; POKORSKI, Luís Antônio Franckowiak. A linguagem constituinte do ser humano. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 38, p. 97-103, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2017.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITELE, Maria Amalia Faller.(Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 31-48.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Alunos não-aprendentes. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. 1.ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. P. 115-151.

ZIMMERMAN, Devid E. **Manual de técnica psicanalítica**: uma revisão. Porto Alegre: Artmed, 2004.



PARECE BOM PARA MIM! EMANCIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Flaviana Demenech¹

Resumo: Pesquisar e observar a escola necessita, ao mesmo tempo, compreender a sua complexidade e principalmente a sua heterogeneidade, visto que no cotidiano escolar envolve-se ao mesmo tempo, produção, inculcação, resistência, (des)continuidade, manutenção, renovação, saberes, fazeres, ações, tensões e emancipações. Este artigo tem como objetivo descrever, narrar, captar, entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo da escola, compreender e investigar as tensões produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, os indivíduos participantes, confronta-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído, com a finalidade de emancipar-se, a partir da análise de imagem. Para tanto, optou-se pela análise qualitativa de imagens, em especial no que tange ao “Método Documentário” desenvolvido por Bohnsack (2007), e inspirada nas contribuições de Liebel (2011). A análise foi sustentada pelo confronto entre análise da imagem e os conceitos selecionados a partir do referencial teórico de Alves (2012); Giroux (1988); Lopes e Macedo (2011) com os conceitos de cotidiano escolar, rede, *habitus*, disposições, emancipação. Concluiu-se, que as escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos. É preciso, portanto, trabalhar, pensar, fazer em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades dialogando e buscando valorizar os saberes, fazeres e poderes hibridizados do cotidiano escolar e as múltiplas redes educativas que tecem e pertencem ao mesmo.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Emancipação. Educação.

Pesquisar, pensar, refletir e observar a escola necessita, ao mesmo tempo, compreender a sua complexidade e principalmente a sua heterogeneidade, visto que no cotidiano escolar envolve-se ao mesmo tempo, produção, inculcação, resistência, (des)continuidade, manutenção, renovação, saberes, fazeres, ações, tensões e emancipações.

Considera-se que o fato de a escola ser uma “instituição” ajuda a avançar na busca por respostas. Instituição designa uma organização que abrange pessoas e que se rege por regras e normas; **são estruturas sociais que se formam por meio de indivíduos com vistas a organizar as interações humanas**; é mantida por um conjunto de regras produzido mediante acordo entre os homens.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao produzirem-se, visto que “a instituição não é um corpo morto que representa um acordo passado como dentro das teorias do contrato social, é algo vivo que fica em desenvolvimento” (MAES, 2011, p. 235). A instituição constitui-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam e a fazem persistir através de tempos.

Esses modos operantes próprios dessa instituição de ensino, seus costumes, regras, tempos, espaços, portanto, houve alguns momentos que esse processo marcou mais essa instituição,

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR (UNIOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização - GEPALFA (UPF). Bolsista CAPES. E-mail: flavianademenech@gmail.com.



revelando e firmando a sua cultura própria, a cultura escolar². Um desses marcos é quando se afirma a Instituição Escolar ter seu próprio espaço.

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprios da instituição.

Apesar disso, as pessoas, no interior dessa instituição, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstróem e dão conta das tensões, imposições de um “modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença” (OLIVEIRA, 2013, p. 376). Esses sujeitos praticantes organizam a vida escolar, nos modos de fazer pedagogia dentro dos cotidianos escolares, suas ações e reações, produzindo a cultura da escola³, como uma das formas de emancipar-se.

A tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com os sujeitos que a percorrem. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições⁴ e *habitus*, de uma história individual, mas também de uma história coletiva, o que o faz agir, pensar, sentir, dizer em determinada situação posta a ele, como, por exemplo, no processo escolar de inculcação e desigualdade.

Como a escola é uma instituição social, produzida cotidianamente pelas práticas dos sujeitos que tomam parte dela, essas pessoas buscam alternativas para modificar aquilo que necessita ser modificado ou manter aquilo que necessita ser mantido como modo de garantir o caráter histórico, social, político e a permanência da própria instituição, respondendo às demandas que o próprio movimento da sociedade – suas transformações econômicas, culturais, políticas – foi produzindo e lhe impondo. Deste modo, tem-se como finalidade deste trabalho descrever, narrar, captar, entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo da escola, compreender e investigar as tensões produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, os indivíduos participantes, confronta-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído, com a finalidade de emancipar-se, a partir da análise de imagem.

Para responder ao objetivo, faz-se necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar. Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, ações, tensões, que ocorrem dentro dela. “Narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem, essas situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (FERRAÇO, 2011, p. 42). Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, permite

2 Os elementos como: as regras, normas, ritos, ritmo, ideais, crenças, hierarquias, valores princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a instituição, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas, a história documentada (DEMENECH, 2016, p. 45).

3 Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, s acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar.

4 Com base em Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas.



um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes *dentro* da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com o cotidiano escolar.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optou-se pela análise qualitativa de imagens, em especial no que tange ao “Método Documentário” desenvolvido por Bohnsack (2007), e inspirada nas contribuições de Liebel (2011).

Segundo Bohnsack (2007, p. 286) as representações imagéticas são produzidas socialmente, promovendo, além de retratos da realidade, modelos de “interações, aspirações e de pensamento”. As imagens devem ser compreendidas como “constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social”. Desta forma, “o fato de compreendermos o cotidiano *através* de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma” (BOHNSACK, 2007, p. 28-289).

O método documentário de Bohnsack (2007, p. 291-292) propõe que a análise da imagem seja realizada em três níveis: pré-iconográfica (os elementos constitutivos da cena representada na imagem devem ser identificados e descritos, pergunta-se o que há na imagem), iconográfica (quais as ações dos elementos na imagem a partir do senso comum) e, por fim, iconológica (análise e compreensão da imagem a partir dos conceitos selecionados). No entanto, para este artigo irei apresentar apenas a fase iconológica.

A análise foi sustentada pelo confronto entre análise da imagem e os conceitos selecionados a partir do referencial teórico de Alves (2012); Oliveira (2013); Ferraço (2011); Giroux (1988); Lahire (2005); Lopes e Macedo (2002; 2011) com os conceitos de cotidiano escolar, rede, *habitus*, disposições, emancipação.

COTIDIANO ESCOLAR PESQUISADO: ANÁLISE DA IMAGEM

A imagem selecionada para análise foi publicada no canal/blog *David Horsey Cartoons and Commentary, Seattlepi*, de David Horsey, em 7 de outubro de 2010, com o título de *ENCORE CARTOON: Dismal learning is not the path to success* (DESENHOS ANIMADOS: Aprendizagem sombria não é o caminho para o sucesso).

O autor dessa charge, David Horsey americano nascido em Evansville no estado de Indiana, publica diariamente em seu canal de internet (blog): *David Horsey Cartoons and Commentary*. É um comentarista e colunista político para o Los Angeles Times, reconhecido por seus trabalhos e seus oito livros de desenhos animados publicados, venceu duas vezes o Prêmio *Pulitzer: Cartoon Editorial*, também recebeu um doutorado honorário da Universidade de *Seattle*. Como estudioso da Fundação Rotária, Horsey ganhou um M.A. em relações internacionais da Universidade de Kent em Canterbury, na Inglaterra. Após formar-se pela Universidade de Washington, David se dedicou ao jornalismo como repórter político, trabalhando na *Hearst Newspapers Washington Bureau*.

Tal publicação, de caráter abertamente político, constituída da legenda “A good education is bigger than this...” (Uma boa educação é maior do que isso...) se confunde com a própria história do autor, devido a sua extensão de trabalhos e estudos em política, mas também tem grande influência com o momento vivido pelas escolas dos Estados Unidos.

Nos últimos anos, as escolas dos Estados Unidos vêm sofrendo influência, controle e reformas devido às avaliações e seus resultados, que se restringe à responsabilização baseada em teste. Estes testes tornaram-se o principal motor da reforma escolar, substituindo o movimento pelas referências curriculares. Com cargas horárias diárias de sete horas, sem intervalo ou recreio, as crianças vivem a tensão dos testes, como também os pré testes que são enviados como lição/tema de casa. Outra questão pertinente a compor é o resultado dos testes padronizados obtidos pelos estudantes serem utilizados como avaliação dos professores.



Para resolver esses problemas uma solução foi entregar a administração das escolas à iniciativa privada, sob o argumento de que ela faria melhor do que a administração pública engessada e ineficaz.

A criação das escolas administradas por concessão, iniciada nos anos de 1990, representa especialmente essa crença. Além dessa forma de privatização, os princípios empresariais são injetados no aparelho do Estado, que passa a utilizar um sistema de dados – os testes de múltipla escolha de habilidades básicas dos estudantes – como base para decisões de responsabilização, que envolvem recompensas e punições para escolas e seus profissionais, conforme atinjam as metas de desempenho. A elevação das pontuações dos testes passa a ser o objetivo educacional, representando a medida da eficiência de professores e escolas (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 649).

Da mesma forma, a charge surge não apenas como testemunha ocular desse processo, mas como espelho da derrocada de uma visão de mundo. Os testes são limitados e imprecisos para avaliar o aprendizado das crianças. Eles assumem o “poder de responsabilizar as escolas como se seus resultados refletissem apenas o que nelas ocorre e o que seus profissionais fazem para educar os estudantes. Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos testes” (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 653). Colocar tanta ênfase em resultados de testes, sem focar na construção do conhecimento do indivíduo, se torna um grave erro.

Localizada temporalmente na primeira fase deste estudo e do movimento político e crítico, a charge abaixo é, antes de tudo, um exemplo de discussão sobre um modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos hegemônicos que se utiliza para tal, com uma reconstrução de seus sentidos revela as estruturas e as disposições que permeiam e definem a sociedade em que ela foi produzida.

Figura 1 - Encore cartoon: Dismal learning is not the path to success



Fonte: David Horsey, Seattlepi, 7 out 2010. [DESENHOS ANIMADOS: Aprendizagem sombria não é o caminho para o sucesso].



Na terceira e última fase do “Método Documentário”, iconológica, após, em exercício, ter sido identificado os elementos da imagem e os descritos, como também observados as ações dos elementos a partir do senso comum, irei analisar e compreender a imagem por meio dos conceitos selecionados.

A imagem faz referência a um grupo de crianças sentadas em classe escolares fazendo atividades com expressões de desânimo e/ou medo. A representação deste grupo revela um movimento da escola quanto o controle e regras sobre como o aluno deve agir no ambiente escolar. A instituição escolar é considerada um lugar específico para instrução dos indivíduos e, para, além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos.

Para Forquin (1993, p. 167), a escola “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, ou seja, tem uma cultura própria, a “cultura escolar”.

Ao mesmo tempo em que a escola acolhe os alunos com carinho, valoriza e investe em sua presença dentro do ambiente escolar, a permanência dá-se pelas regras hegemônicas impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para o aluno. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos e estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro do pátio da escola.

Os mecanismos e processos que buscam e legitimam a homogeneização dos conhecimentos e modos de estar no mundo dos sujeitos sociais, fundamentados em padrões hegemônicos do que se deve ser e conhecer, se inscrevem nessa problemática, pois é em virtude da fixação hegemônica de padrões de certo e errado, fundamentados em dicotomias diversas (OLIVEIRA, 2013, p. 387).

Tais controles e ações se manifestam na imagem através dos corpos controlados das crianças, principalmente pela forma em que estão dispostas as classes escolares uma atrás da outra, todos os alunos concentrados fazendo as atividades, sem permitir olhar para o lado, conversar um com o outro. Consta-se um movimento da escola quanto às regras sobre como o aluno deve agir no ambiente escolar, o respeito necessário para frequentar e permanecer no ambiente escolar, como também a maneira de se portar, vestir, os deveres que o aluno tem para obter uma boa convivência entre os integrantes da escola, afirmando a importância do respeito um com o outro. Destaca-se também a reiteração da função da escola como lugar em que se aprende e se estuda.

[...] temos tradições e *habitus* que levam ao desenvolvimento de ações em que a homogeneização compulsória de conhecimentos e comportamentos descaracteriza e desrespeita especificidades, ao mesmo tempo em que inferioriza e marginaliza muitos dos que não sucumbem à descaracterização (OLIVEIRA, 2013, p. 376).

A homogeneização e padronização dos corpos, sentidos, significados, mas principalmente a disciplinaridade, que se regula, sobretudo, pelo princípio da compartimentalização do conhecimento com base no ideário hegemônico “nos nossos sistemas educacionais transcende, em muito, aquilo que de imediato pode-se a ela atribuir ou as dificuldades de aprendizagem reconhecidas em alunos com essa ou aquela característica comportamental, cognitiva, social ou cultural” (OLIVEIRA, 2013, p. 377).



Esse momento descrito por Oliveira (2013) é muito bem ilustrado na presente charge. A fala da professora com a aluna apresenta alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, a hierarquia entre professor/aluno, como também a função social da escola e o esperado dos alunos. A seguinte frase: *Come away from the window! You don't want to be a child left behind, do you?* (Afaste-se da janela! Você não quer ser uma criança atrasada (em relação ao aprendizado dos colegas), quer?) demonstra a expectativa que a professora tem em relação à aluna, um movimento de acreditar “nesse aluno”, mesmo que essa confiança esteja eivada de tensões produzidas com base na ideia de que o *habitus* condiciona as condições do futuro desses sujeitos. Esse discurso também enfatiza um único comportamento que se deve ter da escola, que ele sente-se e estude com o objetivo de conquistar um futuro de qualidade, já que o ideal da escola, na maioria das vezes, está vinculado ao fator de equidade social. Mas também ressalta a avaliação, que se pauta pelo princípio da precisão, associado à quantificação e qualificação do conhecimento.

Outra situação que auxilia a compor o quadro a que se remete ao comportamento ideário escolar é a composição da imagem no canto direito. A aluna ao sair de sua classe, contraditório ao esperado pela professora, “esses muitos ‘eus’ e ‘nós’ que somos e fazemos, nessas redes, vão se expressar – por vezes, contraditoriamente – nas *prácticasteorias* que criamos, transmitimos e reproduzimos” (ALVES, 2012, p. 1), e ir vislumbrar uma realidade diferente daquele vivida e presenciada em sala de aula evoca resistência e emancipação ao imposto a ela.

Para McLaren (1991), as instituições escolares são permeadas de rituais, como os uniformes, calendário escolar, a disposição das classes, sinal de entrada e saída das aulas, a seleção dos conhecimentos hegemônicos a ser ensinado, a rotina instaurada na escola, como instrumento idôneo para o controle dos corpos.

Um ritual, de forma geral, é um conjunto de símbolos, metáforas e paradigmas expressos por gestos, capacitando os atores sociais a demarcar, articular e negociar sua existência como seres sociais, culturais e morais. Os rituais transmitem ideologias sociais e culturais. Investigar os rituais permite entender como a ideologia funciona. Ao mesmo tempo, pelo conhecimento dos rituais, professores podem ser capazes de modificar as regras culturais que ditam os padrões hegemônicos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 166-167).

Segundo McLaren (1991), os rituais influenciam a vivência do aluno no espaço escolar, como também os impulsionam a subverter os símbolos, metáforas, paradigmas e aniquilar o cerimonial preestabelecido da escola sobre os mesmos. Uma das formas é por meio dos rituais de resistência. “Estes são definidos como formas culturais que se mostram refratárias aos dogmas e códigos dominantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 172).

A esses mecanismos e organização formal da escola as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observados por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, recusa em trabalhar, como retratado na charge. A resposta da aluna a pergunta da professora: “*Sounds good to me!*” (Parece bom para mim para mim!), é uma forma de tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não querer voltar a sua classe escolar e escolher ficar “atrasada nos conteúdos”, mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela.

Giroux (1988) vai além do conceito de resistência apontado por McLaren (1991), para ele vai além de um comportamento de oposição. “Os oprimidos não são sujeitos passivos, mas são mediadores da dominação em suas próprias experiências vividas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 175).

As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade



de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão (LOPES; MACEDO, 2011, p. 166).

A aluna recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005) considera como disposições. No entanto, ao recriar o ambiente escolar com o intuito de escapar dos processos homogeneizadores, dispositivos de identificação, classificação e normalização, a criança não apenas resiste, mas se emancipa. Reconhecendo a própria intervenção na realidade, possibilita romper com a divisão dos saberes, abrindo novas perspectivas para o conhecimento.

Finalmente, a realidade apresentada no segundo plano da imagem também é parte importante da composição da cena. Trata-se de uma realidade menor em relação da retratada internamente, a desvalorização do conhecimento exterior, do indivíduo, do cotidiano, ao que a escola propõe e ensina.

Alves (2012) defende que vivemos *dentrofora*⁵ das escolas ao mesmo tempo, vivenciando, aprendendo, incorporando e tecendo os conhecimentos nas múltiplas “redes”⁶ a que pertencemos.

A incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações (ALVES, 2004, p. 12).

As múltiplas redes que tecemos e participamos também está dentro da escola, pois somos indivíduos atuantes, influenciadores, ativos e receptivos, heterogêneos, e essas características próprias nós carregamos conosco para dentro da escola, vamos “à escola fazer a escola”.

E nessas relações um com o outro e pelos modos como *dentrofora* dessas redes nos relacionamos irá permitir criar, articular valores, éticas, modos de pensar, fazer e apropriar diversas redes de conhecimento e práticas produzindo as chamadas “redes educativas”, tendo como interesse a reflexão sobre os processos de reprodução, transmissão e criação de conhecimentos e significações.

Ao imputar sua voz ativamente compreendendo que as experiências de aprendizado não se dão apenas na escola, mas para além dela, como retratado na charge, a aluna compreende que por meio das redes educativas produzimos conhecimento, através da relação com o outro, mas também em nossa vivência cotidiana.

O conceito de rede educativa se configura na multiplicidade das redes que permeiam o cotidiano dos sujeitos elucubrando saberes, fazeres e poderes. São redes rizomáticas que se hibridizam entre os participantes que nela estão incorporados. “Todos esses discursos, todas essas *teoriaspráticas* se tecem, se hibridizam nos cotidianos escolares, não havendo uma autoridade nem única nem localizada sendo, assim, impossível de serem identificadas/classificadas em suas características próprias” (FERRAÇO, 2011, p. 25). Não se percebe e define onde começa e termina

5 Nilda Alves tem se valido de aglutinações de termos na escrita com o objetivo de produzir sentidos tecidos em redes, por uma junção e contra a dicotomia do saber.

6 “Se, na construção, o conhecimento precisa de elementos particularizados, organizados no tempo e no espaço, na metáfora da rede esses elementos são assumidos nas próprias relações que os constituem. Ou seja, como numa rede de relações múltiplas e heterárquicas, nada pode ser definido, de maneira absolutamente independente, esses elementos são sempre considerados em suas relações. Assim, as propriedades e os significados do conhecimento enredado não estão nos elementos particulares, mas entre eles, isto é, nas várias possibilidades de articulá-los, nos vários caminhos e descaminhos que podem ser seguidos” (FERRAÇO, 1997, p. 6-7).



as características de cada rede, no entanto essas imprimem suas marcas em seus participantes, que as carregam consigo em seu discurso e forma de agir.

Outra ideia assumida nesta análise, é o fato de “considerar a dimensão de hibridismo das *teoriaspráticas* inventadas em meio às redes de saberes, fazeres e poderes tecidas nos cotidianos das escolas” (FERRAÇO, 2011, p. 27). Os conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos que se tecem, enredam-se e misturam-se nos cotidianos recriam, renovam, reconstróem a escola como um espaço “novo”, já que essas redes educativas e sujeitos participantes reterritorializam o cotidiano escolar.

Por meio desses modos de pensar e fazer hibridizados dos sujeitos e as múltiplas redes educativas se dão os movimentos e realizações dos currículos e relações do cotidiano escolar, aproximações e distanciamentos vividos entre alunos, professores e demais personagens da escola, como problematizado na charge analisada. Além de problematizar os deslocamentos realizados, os contextos de vida, as tensões estabelecidas, disposições, as produções entre os participantes do cotidiano escolar e os espaços, bem como a valorização hegemônica de um conhecimento e emancipação deste pensamento.

Dessa forma, pode-se inferir que os ensinamentos, teorias e conhecimentos escolares são permeados pelos atravessamentos cotidianos presentes nas múltiplas redes educativas, das quais os indivíduos *participantepensantes* atuam, tecem e fazem parte. Contudo, a imposição, principalmente curricular, hegemôniza um conhecimento a ser validado e ensinado, desconsiderando e desvalorizando toda a realidade de conhecimentos do cotidiano.

Ao retratar na montanha a palavra: “Science” (Ciências), o autor faz uma associação e compreensão de que os processos de aprendizado vão além da escola, aprende-se cotidianamente, dentro e fora da escola.

[...] A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano (LOPES; MACEDO, 2002).

Nesse sentido, os conhecimentos e aprendizados devem ser pautados, considerados e apresentados como saberes que é tecido por meio dos usos, fazeres, poderes que são praticados nas redes educativas e que compõe o cotidiano, numa multiplicidade de encontros, significações, contextos, de uma forma que descreve, narra, capta, busca entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo dados.

Mesmo que a ação formal e hegemônica entenda como sendo a única e necessária forma de aprendizado, não se pode permitir e conformar com um ensino que não produza aprendizagens e que dê ênfase em resultados de avaliações, sem focar na real construção do conhecimento do indivíduo. Faz-se necessário aos personagens da escola correr e olhar pela janela a “realidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o cotidiano escolar é ir além do que está exposto nos papéis, é compreender a vida que pulsa dentro da escola, é investigar as relações culturais, sociais, conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes que se tecem, enredam-se e hibridizam-se nos cotidianos recriando, renovando, reconstruindo, fazendo a escola.

Essa vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, do sujeito que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade. E é essa heterogeneidade que adentra a



escola: sujeito individual ativo carregando o seu lugar social, cultural e histórico, suas relações, inquietações, redes de conhecimento, seu cotidiano, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

É na relação com o cotidiano escolar, os sujeitos pertencentes a ela, e as redes educativas que as ações, reações, disposições, cultura, atuam nesse contexto produzindo e tecendo redes rizomáticas e culturas imersas no cotidiano escolar.

Contudo, esse movimento do cotidiano não é calmo, ao mesmo tempo em que há um acolhimento desse aluno heterogêneo, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, conhecimento hegemônico a ser ensinado e aprendido, conhecimento avaliado por padrões externos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural.

Esse processo é muito tenso em função das pessoas que constituem o cotidiano escolar. Elas não se submetem à cultura escolar sem resistências e emancipação. Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares possuem personalidade, criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo suas histórias individuais e sociais, as suas expectativas sobre essa instituição, o seu *habitus*.

O *habitus* é acionado pela situação. Assim, os estudantes manifestam descontentamentos à imposição desses mecanismos homogeneizantes, observados nas atitudes de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, já que são muitas as ações que permitem dizer que a sua relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005), considera como disposições.

As escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões no ambiente escolar. Essas tensões, contradições e problemas gerados no cotidiano escolar, são próprias de cada escola e movimento da mesma, por vezes causadas pelas práticas emancipatórias no cotidiano escolar. Nesse sentido, a valorização do cotidiano e o questionamento às formas de conhecimento hegemônico e ao cientificismo igualmente significam valorizar a possibilidade de emancipação.

É preciso, portanto, trabalhar, pensar, fazer em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades dialogando e buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas, mas como forma de alternativas curriculares valorizando os saberes, fazeres e poderes hibridizados do cotidiano escolar e as múltiplas redes educativas que tecem e pertencem ao mesmo.

Referências

ALVES, Nilda. *Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP: Campinas, 2012.

ALVES, Nilda. (org.) *Criar currículo no cotidiano*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.



BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 286-311.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo e conhecimento em rede: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20, 1997, Caxambu. Anais Caxambu: ANPED, 1997. (CD-ROM).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

LIEBEL, Vinícius. Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.12, n.2, p.172-189, jan./jun., 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. SP: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: *VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*, 2011, São Carlos, Anais p. 227-236, São Paulo.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *ensino: políticas práticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Sara Brada de; MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. *Educação Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun., 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (coord.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.



PEDAGOGIA DOS CORPOS: O CORPO TRANS E A EXPERIÊNCIA DE SI E DIFERENÇA SEXUAL

Silvane Lopes Chaves¹
Gilcilene Dias da Costa²

Linhas de entrada: incitação-silenciamento da diferença sexual

Em tempos de exibicionismo em redes sociais, de aparente liberação e proliferação de discursos sobre sexo nos mais diferentes espaços de sociabilidade, seja virtual ou físico, são lançados sobre a sexualidade muitos holofotes, o que nos instiga a suspeitar da visibilidade posta. Atentas a essa “demanda”, julgamos relevante dar atenção ao processo de construção discursiva das sexualidades, assim como de seus efeitos (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2001). Embora o tema sexualidade já tenha sido explorado exaustivamente por diferentes campos de saber, insistimos em colocá-lo em pauta por entendermos que a sexualidade dita dissidente é uma dimensão da diferença sexual em que pulsa uma tensão entre incitação e silenciamento.

De início, vale elucidar que a dispersão e a proliferação de discursos sobre a sexualidade, assim como a emergência das inúmeras vivências da sexualidade desde o final do século XVIII, não implica em liberação. Conforme observa Foucault (1988, p. 48) “o fato de poderem aparecer à luz do dia será o sinal de que a regra perde o seu rigor?”. Sua ressalva concerne ao caráter cambiante com que poder exercido se desdobra, recorta, movimenta-se estrategicamente e põe em ação uma nova economia geral dos discursos.

Em intersecção entre a teorização foucaultiana e a *queer*, pautamos o questionamento do próprio gesto explicativo adotado por parte da epistemologia sobre sexualidade, colocando em suspeição se a visibilidade que lhe é atribuída não tem se constituído em um “efeito de liberação do poder repressivo” e em uma promoção da invisibilização destas diferentes vivências por operar por dentro de um sistema cuja captura e produção do “corpo abjeto” foi por longo tempo enquadrada sob a categoria *homossexualidade*.

Podemos considerar que tal categoria se tornou representativa das múltiplas manifestações das sexualidades dissidentes, sendo aqui entendida como objeto gerado pelo poder para dar suporte a seus regimes regularizadores e que tem como desdobramento a produção da *identidade homossexual*, funcionando na economia discursiva da política de enunciados sobre o sexo como categoria depurada rigorosamente, (re-) inscrita no vocabulário autorizado, de modo que após incessante e longo uso, ganhou estabilidade, tornando-se a categoria de inteligibilidade ou lugar da sexualidade “não-hegemônica”.

Importante falarmos em *produção*, não legitimação da sexualidade dita periférica. Butler (2008, p. 96) nos auxilia a compreender tal produção, ao ressaltar que “a regulação produz o objeto que vem regular; a regulação regulou antecipadamente aquilo que ela vai ver maliciosamente apenas como o objeto de regulação. Para exercer e elaborar seu próprio poder, um regime regulador

1 Professora da Educação Básica na rede pública do Pará, com Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História. Membro do Grupo de Pesquisa ANARKHOS PHILIA – Arte, Filosofia e Linguagem na Educação (CNPq/UFPa).

2 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Efetiva da Universidade Federal do Pará (UFPa). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPa (PPGEDUC/UFPa). Coordenadora do Grupo de Pesquisa ANARKHOS PHILIA – Arte, Filosofia e Linguagem na Educação (CNPq/UFPa). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Uma educação no dorso do tigre: literatura e experiências formativas” (PROPEP/UFPa).



vai gerar o próprio objeto que ele busca controlar”. A respeito do movimento de captura-produção, Saraiva (2011, p. 20) considera que

A categoria ‘homossexuais’ passa a dizer respeito também a uma forma de colonização das diferenças sexuais. A igualdade formal, estabelecida pela letra da lei, nos mais diversos campos sociais, fala não apenas da garantia de direitos, mas também de formas de colonização, abafamento, domesticação de formas disruptivas das diferenças sexuais.

Trata-se de uma injunção ao silêncio e de uma reinscrição da diferença sexual a partir da lógica polarizada *homo-hetero* e das formulações daí decorrentes. Tributária de uma epistemologia fundada em diádes, a formulação binária e interdependente homo-heterossexual foi naturalizada, reinscrevendo “incessantemente uma hierarquia que privilegia e reitera a ordem heterossexual, desprezando e subordinando sujeitos homo-orientados” (MISKOLCI, 2009, p. 332). Com isso, ocorre a “polarização entre normatividades identitárias”, de modo que ao serem afirmadas “como conceito-lugar seguro para a afirmação identitária dos sujeitos ficariam confinadas [a hetero e a própria homossexualidade] à construção imaginária de nossa história e práticas sociais” (LIZARDO DE ASSIS, 2007, p. 149).

Nisto consiste a crítica do movimento *queer*, pois “tomar a identidade como um ponto de organização política para a liberação seria sujeitar-se no momento em que se clama por se livrar da sujeição” (BUTLER, 2008, p. 102). Consideramos que este é um ponto de convergência entre a teorização *queer* e os escritos foucaultianos: a afirmação de que a regulação e o controle operam como princípios formadores de identidade, tornando-a visível e “inteligível”. Assim, a diferença torna-se ‘dizível’, pronunciável, a partir dessa ‘inteligibilidade’. Em Foucault (1988, p. 33-34) consta a ressalva de que

não se deve fazer a divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam discursos.

Esse é o jogo ao qual nos referimos de incitação-silenciamento, em que ora proliferam discursos sobre o tema, ora silenciam-se as vozes do múltiplo por meio de diferentes enquadramentos, constituindo um paradoxo em que muitas vezes visibilidade tem implicado em silenciamento e exclusão. Trata-se de um processo insidioso, a partir do qual, segundo Bruni (2006, p. 35), podemos perceber como resultado “o silêncio dos sujeitos, silêncio que é o primeiro e o mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito aquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada”. E assim sua palavra sofre uma exclusão ritual que a desqualifica, aproximando-a da dos desarrazoados, cuja palavra é “mentirosa”, patologizada e confinada ao silêncio.

Silêncio que repercute nos diferentes campos de pesquisa. Jorge Larrosa (2010, p. 171) nos faz uma provocação ao dizer que “sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constitui, sua gramática profunda”. Uma gramática que pode implicar em processo de homogeneização, constituindo a homossexualidade como fenômeno fixo, trans-histórico e universal (LOURO, 2001).

Com a construção de polarizações se institui o apagamento das diferentes diferenças. É nesse contexto que consideramos a *experiência trans* como insurgente ao normativo e ao próprio abjeto por desafiar os processos regulatórios que a constriem à invisibilização e à fixação de sua vivência de forma universal impingida pelo *dispositivo da transexualidade*, conforme problematiza Berenice Bento (2006).



Consideramos que o processo transexualizador carrega o legado do colonialismo e seu hábito etnocêntrico de construir o *Outro* como objeto de opressão que requer apoio, instituindo uma relação de paternalismo benevolente (BRAIDOTTI, 2002), na medida em que as formulações das ciências *psi*, do saber médico e do jurídico lançam sobre as *peças trans*³ um olhar que as objetiva, instituindo um monólogo da “razão” sobre alguém destituído de fala, momento a partir do qual tal relação passa a ser definida a partir da universalidade abstrata da doença antes nomeada no jargão médico de “Transtorno de Identidade de Gênero” e agora, na atualização de 2013 do DSM-5, nominada de “Disforia de Gênero” (LIMA, 2013).

O exercício genealógico foucaultiano consiste, segundo Leme (2011, p. 99), em pensar a atualidade, mostrando “os lugares de confronto a partir dos quais o nosso presente passou a ser vivido”; ou, como se constituíram e o efeito que exercem, neste caso, sobre o próprio modo de elaborar nossas questões e a epistemologia que as sustentam. Ao falar em insurgência da *experiência trans* – ou do *corpo trans* como sua materialização –, compreendemo-la como exercício de radicalização política da diferença sexual e de gênero, uma vez que se coloca em labirinto a verdade do sexo dimórfico e as formulações que impingem à transexualidade o lugar da “abjeção” e da “anormalidade”.

Corpos na fronteira, verdades em labirinto, reinvenção

Considerando que a noção de o corpo tradicionalmente nos situa em uma posição de sujeito comumente prescrita por uma lógica binária e excludente, temos como efeito uma delimitação rigorosa da fronteira no próprio corpo dos atributos “próprios” ao masculino ou ao feminino, espaço em que a ambiguidade torna-se inconcebível à inteligibilidade naturalizada, marcada pela relação corpo-sexo-desejo, inscrita, segundo essa lógica, compulsoriamente no roteiro masculino (leia-se: homem-pênis-heterossexual) ou feminino (leia-se: mulher-vagina-heterossexual). Uma verdade contingenciada, por certo.

Há contingências de toda ordem na composição da arquitetura dos corpos. A invenção de novas formas de legibilidade do corpo foi constituída a partir de deslocamentos nos campos de saber e pela criação de novas epistemologias, desdobramentos e rearticulações políticas e sócio-históricas, reiterados por convenções morais e linguísticas que vinculam a genitália à definição do gênero e à fixação da existência de identidades fixas que tem como fundamento o corpo-sexo. Um discurso que antecipa e prescreve à subjetivação quais modos de existir são “legítimos”, criando um efeito de verdade que os sujeita ao par binário como referência, fundamento, valor. É nesse sentido que Laqueur (2002) fala de “corpos construídos discursivamente” e do sexo enquanto produção específica, contextual, situacional, compreensível em um contexto de luta sobre gênero e poder.

A delimitação das fronteiras sexuais e do gênero demandou a produção de um discurso científico mobilizado para ressignificar os corpos e produzir uma nova realidade corpórea. Nesse contexto, o saber médico assume o protagonismo na definição e legitimação do verdadeiro, imprimindo nova legibilidade ao corpo a partir da produção de um saber especializado capaz de definir a verdade do sujeito pelo exame minucioso do corpo, o que provocou um deslocamento no discurso que antes atuava em uma aproximação entre questão jurídica e corpo, passando a partir de então a legitimar a presença de dois sexos irreconciliáveis e opostos, fundado na biologia.

A legitimação do modelo dimórfico pelo discurso científico elevado ao estatuto de verdade foi construída ao longo dos séculos XVIII e XIX. Segundo Bento (2006, p. 116), essa “luta para a construção de uma leitura dos corpos baseada na diferenciação radical entre os corpos sexuais se impõe hegemonicamente no século XIX, propiciando a emergência de novas subjetividades e novas identidades coletivas”. Produz-se uma realidade corpórea fundada no modelo dimórfico,

3 Lima (2013, p. 38) utiliza essa denominação “para abarcar os vários modos de vida que transitam, resistem ou subvertem o binarismo identitário fruto da heteronormatividade. [...] O uso de tal termo surge do incômodo com os rótulos que aprisionam os modos de ser, produzindo verdades e gerando estratégias de poder e de controle”.



o qual reserva ao pênis, à vagina e aos seios um estatuto de verdade, um signo da essência de caráter ontológico, de modo que “a verdade última das condutas será buscada no corpo” (*Idem*, p. 109).

A genealogia foucaultiana do corpo o constitui como “alvo e começo”, isto é, um campo em que atuam discursos, “uma superfície de inscrição para o poder”, consoante a Silveira e Furlan (2003). Com a perspectiva foucaultiana, o corpo torna-se legível em outros termos, sendo compreendido enquanto atravessado por poderes e saberes, elemento fundamental no processo de subjetivação do humano. Sobre o corpo incidirão diferentes tecnologias de poder e saber em tempos e espaços determinados devido à crescente necessidade histórica de controlar e disciplinar a vida por meio do dispositivo da sexualidade, de modo que a “disciplina do corpo” e as “regulações da população” constituem dois polos em torno dos quais se desenvolvem a organização do poder sobre a vida. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 157) em que “o sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie” (*Idem*, p. 159). Em diálogo com a perspectiva foucaultiana, Butler (2008, p. 100) conclui que:

A categoria ‘sexo’ assim estabelece um princípio de inteligibilidade para os seres humanos, o que quer dizer que nenhum ser humano pode ser tomado como humano [...], a não ser que esse ser humano seja completa e coerentemente marcado pelo sexo [...]. O ponto mais forte: para se qualificar como legitimamente humano, deve ser coerentemente sexuado. A incoerência do sexo é precisamente o que separa o abjeto e o desumanizado do reconhecidamente humano.

O corpo transexual coloca em labirinto a verdade do sexo dimórfico, tornando problemática a montagem do corpo sexuado. Torna-se, o corpo, lugar e instrumento de luta política que atua como movimento desmontagem e desprivatização do binômio feminino-masculino normatizado e tomado como excludente.

Entendemos o *corpo trans* como um viver *entre*, um viver agonístico. A partir de um exercício agonístico de liberdade compõe sua existência, promovendo com o corpo *sua* verdade. A liberdade é aqui compreendida como uma possibilidade de invenção constante, de “viver a existência como experimentos de liberdade” (SOUSA FILHO, 2011, p. 22). Em acepção foucaultiana, podemos “pensar a liberdade não mais a partir de códigos morais e das instituições, mas pela criação de novos modos de vida” (VIEIRA, 2013, p. 204).

Por assim perceber a vivência trans é que vislumbramos sua multiplicidade, sua pluralidade, sua singularidade. É nesse contexto que o *corpo trans* emerge, não apenas como tensionamento, interpelação, transgressão do normativo. Não apenas torna flagrante a contingência da norma. Na experiência de si o *corpo trans* carrega ainda um paradoxo: desestabiliza a “panóptica dos gêneros” ao mesmo tempo em que não escapa de seus investimentos discursivos ao buscar uma “vida viável”, circunscrita na inteligibilidade da matriz heterossexual. Atua como campo desorganizador da normalidade, carregando um dinamismo e um caráter de impermanência próprio da (re-) invenção. Torna-se um intercessor, cuja experiência traz à cena uma contra-imagem capaz de irromper e fazer calar discursos por ser uma linguagem que fala antes de qualquer palavra.

E Sousa Filho (2011, p. 19) prossegue dizendo que “há os que inventam sua vida, procuram se libertar, há aqueles que procuram os exercícios ascéticos de liberdade. Oferecem-se como pontos de resistências à dominação, à ideologia”. Não se conformam pacificamente aos investimentos normativos, como um corpo inerte, passivo, desarmado, vulnerável, à espera de cumprir seu destino inelutável. Funciona, portanto, como índice disjuntivo por incitar uma dupla subversão: a primeira, da ligação “necessária” entre essência-corpo, no sentido de ligar substância masculina ou feminina ao corpo biológico; em segundo lugar, contesta a sobreposição da alma, da substância subjetiva sobre o corpo, isto é, coloca em evidência o corpo entendido como “luta entre afetos”.



O corpo *trans* é um corpo político insolente capaz de emergir das arestas dos territórios de gênero e da sexualidade, opera como *parrhesia*⁴ da diferença sexual e do gênero. Sua presença é intransitiva e cínica. “Os cínicos debocham, portanto, das próprias leis erigidas para regular o exercício do poder, assim como da capacidade do discurso filosófico em ensinar alguma virtude, alguma sabedoria ao príncipe. Eles respondem ao poder com seu corpo que se dobra na gargalhada de escárnio” (CHAVES, 2013, p. 38). Um dizer verdadeiro que é também sarcasmo e prática política.

Esse corpo da diferença sexual radical frequentemente é exposto ao risco da violência e da exclusão porque a sua verdade causa mal-estar, desconforto, borra fronteiras, interpela a mesmice, desnuda a artificialidade das diferentes normatividades e suas territorialidades forçadas, desafia o patriarcado e o machismo, desestabiliza algumas vertentes do feminismo e do movimento LGBT, irrompendo pelo corpo sua verdade com todos os riscos daí decorrentes.

É um corpo cuja diferença sexual rasura o projeto seguro da normalidade e seu desejo de continuidade, impondo sua presença enigmática e absoluta. Sua alteridade radical inquieta a pretensão da inclusão em educação dada sua incompatibilidade com aqueles projetos e planificações, onde não há espaço nem acolhimento para o novo. Daí o tratamento hostil dispensado à *diferença*, este “hóspede indesejado”, que não cabe nas medidas ditadas pela “senhora da casa”.

É um corpo cuja *parrhesia* fala nele e afirma que “não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de tornar diretamente legível no corpo a presença explosiva e selvagem de uma verdade nua, de fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade” (GROS, 2004, p. 163).

Aqui os *corpos trans* não são compreendidos como “enunciadores de enunciados; são eles próprios a enunciação e o enunciado, justapostos no seu corpo” (VILELA, 2011, p. 249). Nesse ínterim, “compreende-se então que esses corpos são eles mesmos acontecimentos capazes de ferir” (*Idem*, p. 243). Expõem uma verdade forjada no tensionamento entre o risco da transgressão e o medo da sanção, (sim, eles têm voz!) o que não significa que prescindem de reconciliação com o mundo. Mas é preciso dizê-la, a diferença, em outros termos.

O corpo *trans* dança na fronteira, como *parrhesia* da diferença sexual. É um corpo fronteiro, que baila graciosamente exibindo seu feminino-masculino ímpar. É múltiplo e singular. Inventa formas de embarçar a gramática estável que o subalterniza (Afinal: é ‘ele’ ou ‘ela’?!). Produz o riso como dispositivo eficaz de dessacralização e de potencial corrosivo. Ocupa seu espaço e lugar algum. Não pede licença, irrompe. Está lá, pronto. Ponto.

Improváveis palavras (finais): da agonística do corpo à existência menor

É a partir desse potencial de criação e de desferir golpes contra as noções correntes do saber que pensamos o *corpo trans* na perspectiva de criação de uma contra-imagem transfigurada capaz de destruir-criar novas formas de pensar as questões atinentes à sexualidade e ao gênero para buscar constituir perspectivas capazes de (re-) inventar o mundo, ainda que para isso faça ranger o próprio pensamento, bem como suas verdades já cristalizadas, buscando “fazer do absurdo a mais alta potência do pensamento, isto é, criar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 77).

Vislumbramos na *pedagogia cínica* a possibilidade de ação política transgressora-criadora, na qual a diferença e a heterogeneidade têm espaço para manifestar sua mensagem micropolítica. Nela é possível desaprender a tradição que nos atravessa e impregna nosso modo de operar o pensamento e de agir, conforme propõe seu exercício parrhesiástico. Trata-se de um exercício de “aeturgia” que concerne “aos procedimentos, aos rituais que estão em jogo na produção da verdade,

4 “A parrhesia é a liberdade de linguagem, o dar a liberdade de falar, o falar francamente, a coragem de verdade. [...] supõe coragem, porque se trata quase sempre de uma verdade que pode ferir o outro e que assume o risco de uma reação negativa da parte dele” (GROS, 2004, p. 11).



e não o ‘desvelamento do ser’ (CHAVES, 2013, p. 48), que nos faz questionar os procedimentos que tornaram possível a manifestação de uma verdade sobre a sexualidade “abjeta”, “desviante”, “não hegemônica”, “periférica” entendida como representativa da diferença sexual.

Podemos considerar que a verdade do *corpo trans* incita um exercício parrhesiástico, de modo que “não se trata de um saber que captura a alma, que faz do eu o próprio objeto do conhecimento. É preciso que esta verdade afete o sujeito, e não que o sujeito se torne objeto de um discurso verdadeiro” (VIEIRA, 2013, p. 203). É um corpo que testemunha com sua existência ambígua a possibilidade de transfiguração pela mescla, recriando sua singularidade no próprio corpo. Com isso, assume um caráter de ferramenta por interpelar quadros teóricos e formas modelares da identidade, além de desnaturalizar dualismos, tão caros ao modo de operar binário. Torna risível a ficção da normalidade, que é (sabido) inventada.

A *experiência trans* pode ser vista como um exercício agonístico de liberdade, vivido na tensão poder-resistência, que em contextos de lutas específicas adquirem um valor coletivo. “A liberdade é da ordem dos *ensaios*, as *experiências*, dos *inventos*, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos” (SOUSA FILHO, 2011, p. 16). Esse pode ser um caminho possível de criação de uma “subjetividade-outra” em nossos “*ensaios de existir*”.

É nesse sentido que entendemos que o *corpo trans* serve de ponto de apoio capaz de se constituir como micropolítica de resistência, uma vez que a *experiência trans* nos convoca a “pensar a existência como perspectiva-em-devir e não mais como totalidade consagrada” (HOPENHAYN, 2011, p. 258). Aqui, “a resistência não é unicamente uma negação. Ela é um processo de criação”, conforme nos lembra Foucault (2004, p. 268).

Um corpo *em revolta* que nos convoca a pensar que cada singularidade está no mundo orientado por uma ética (um modo de conduzir-se) particular capaz de criar uma estética ímpar que não pode ser desprezada. A verdade cínica do *corpo trans* não cabe em quadros totalitários, uma vez que cada experiência tem um valor singular, finito, imanente e contingente, impossível de ser abarcado por sistemas universalizantes e homogeneizadores.

A agonística do *corpo trans* assume um *valor coletivo* na metamorfose experimentada por todos os corpos, sempre caótica e processual. “Nietzsche leva em consideração a carne, o corpo. Não um corpo idealizado ou teorizado. Mas um corpo que se alimenta, caminha, sofre, um corpo que entende, que gosta e vê, sente e toca” (ONFRAY, 2014, p. 132), o corpo que somos todos nós. Por isso consideramos que o *corpo trans* nos faz vestir sua pele ao nos posicionarmos frente à arbitrária e absurda exigência da idealização territorializada da norma, uma vez que ninguém consegue satisfazê-la, seja referida ao ideal de masculinidade ou de feminilidade.

Pedimos aqui uma licença poética para operar por “roubo” um deslocamento feito por Sílvio Gallo do conceito deleuziano de “literatura menor” e pensar a experiência do *corpo trans* como *existência menor*, dado seu *valor desterritorializado, político e coletivo*. Uma existência que expressa uma coletividade, dada impossibilidade de vivermos enclausurados naquelas territorialidades forçadas de masculinidade ou feminilidade, limitando-se ao par binário idealizado e excludente. Uma *existência menor* com potencial de se conectar a diferentes multiplicidades, distintos modos de ser e existir contestando os parâmetros sociais instituídos, uma vida singular e múltipla capaz de dobrar a “gramática normativa da língua” criando vocábulos próprios à diferença que se quer viver e afirmar, uma “micropolítica do desejo” com seus agenciamentos coletivos capilarizados, suas lutas e resistências inscritas nos corpos e nos espaços de circulação.

Ensejamos neste texto uma agonística do *corpo trans* frente às diferentes normatividades, lançando outra percepção sobre a *experiência trans*, uma agonística aqui entendida como exercício de liberdade em processo permanente de produção de singularidades. O que implica reconhecer a instabilidade das posições e dos modos de viver a sexualidade e que “não se tem



em momento algum a interrupção definitiva da luta e a cristalização do real em uma de suas possíveis configurações complexas” (CASANOVA, 2011, p. 199).

O *corpo trans* é uma irrupção que não quer ser decifrada pela nossa linguagem habitual. Exige seu lugar e uma experiência de encontro poético, de modo a não tornar a existência anêmica dada pela condução moral e renúncia em nome de supostos valores superiores. De alguma forma desejamos produzir um efeito ético-político a partir desses escritos, de modo a “incitar a produção de um outro de nós mesmos” (MARTINS, 2009, p. 52). Acima de tudo, nosso desejo é produzir ferramentas para que, diante do imponderável, frente ao poder daqueles que atravancam nosso caminho, sermos passarinhos⁵.

Referências

BENTO, B. Estudos de gênero: o universal, o relacional e o plural. In: **A reinvenção do Corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Gramond, 2006.

BRAIDOTTI, R. **Diferença, diversidade e subjetividade nômade**, 2002. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Diferenca_Diversidade_e_Subjetividade_Nomade.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2012.

BRUNI, J. C. Foucault: o silêncio dos sujeitos. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. **O legado de Foucault**. São Paulo: UNESP, 2006.

BUTLER, J. Inversões sexuais. In: PASSOS, I. C. F. **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.

CASANOVA, M. Zaratustra ou o ponto máximo de integração: “o que pode o corpo?” In: DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina; BARROS, Tiago. **Leituras de Zaratustra**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

CHAVES, E. **Michel Foucault e a verdade cínica**. Campinas: PHI, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **O que é filosofia?** . Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Uma entrevista: Sexo, poder e a política de identidade. In: **Revista Rever**, 2004.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GROS, F. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: ARTIÈRES, P. E. A. **Foucault e a coragem de verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Prábola, 2004.

HOPENHAYN, M. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e o eterno retorno. In: JORGE, L.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAQUEUR, T. W. Da Linguagem e da carne. In: **Inventando o sexo:** corpo e gênero, dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relumê-Dumarã, 2011. p. 13-40.

LARROSA, J. Elogio do riso ou de como o pensamento põe para dançar um chapéu de guizos. In: **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

5 Metáfora utilizada por Veiga-Neto (2009) em *O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e o fascismo*, em referência ao *Poeminha do Contra*, de Mário Quintana. “Todos esses que aí estão/ Atravancando meu caminho,/ Eles passarão.../ Eu passarinho!”



LEME, J. L. C. Da significação ao acontecimento: Foucault e a genealogia da experiência. In: REZENDE, H. (.). **Michael Foucault: Travestis entre educação, filosofia e história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Estudos Foucaultianos.

LIMA, M. L. C. **O nome social como estratégia de inclusão escolar de travestis e transexuais.** Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. São Paulo, 2013. Tese.

LIZARDO DE ASSIS, C. Teoria *queer* e a Resolução CFP Nº 01/99: uma discussão sobre heteronormatividade versus homonormatividade. In: **Bagoas:** revista de estudos gays, Natal, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007.

LOURO, G. L. **Teoria Queer** - Uma política pós-identitária para a educação. **SciELO**, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MARTINS, C. J. Figurações de uma atitude filosófica não-facista. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não-facista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Estudos Foucaultianos.

MISKOLCI, R. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre *queer* e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. . **Para uma vida não-facista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Estudo Foucaultianos.

ONFRAY, M. **A sabedoria trágica:** sobre o bom uso de Nietzsche. Tradução de Carla Rodrigues. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PRECIADO, B. Contrassexualidade. In: PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual.** Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N - 1 Edições, 2014.

SARAIVA, L. F. D. O. **A pedagogização das diferenças sexuais:** o cinema como dispositivo educativo. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia. 2011. Dissertação.

SILVEIRA, F. D. A.; FURLAN, R. Corpo e alma em Foucault: postulados para uma metodologia da psicologia. **SciELO**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642003000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SOUSA FILHO, A. D. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: MUNIZ, D. D. A. J.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. D. S. **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIRA, P. P. Escrita de si e coragem de verdade as práticas de verdade em Michel Foucault. In: RAGO, M.; MURGEL, A. C. A. D. T. **Paisagens e trans:** o gênero entre a história e a arte. São Paulo: Intermeios, 2013.

VILELA, E. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA, J.; SKILIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



PEDAGOGIA HOSPITALAR: UMA FORMA DE INVESTIMENTO EM CAPITAL HUMANO

Emiliane Rodrigues Dominguez¹
Kamila Lockmann (orientadora)²

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Práticas pedagógicas. Teoria do Capital Humano.

Este trabalho é um recorte da minha proposta de pesquisa, na qual destina-se ao estudo acerca da *Pedagogia Hospitalar*, atendimento que busca dar continuidade escolar às crianças e aos adolescentes que por alguma doença encontram-se afastados da escola em virtude de sua hospitalização. Para construção deste estudo, faço uso da vertente pós-estruturalista, recorrendo as contribuições do filósofo Michel Foucault que me permitem compreender a *Pedagogia Hospitalar* como uma estratégia de inclusão, que busca capturar estes sujeitos adoentados por meio de intervenções educativas e pedagógicas. Pois, a partir dessa vertente teórica compreende-se que “[...] ao tentar incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis” (LOCKMANN, 2010, p. 64), não importando que sejam crianças e/ou adolescentes e que estes estejam doentes. Assim, a *Pedagogia Hospitalar*, constitui-se em uma dessas estratégias de inclusão da contemporaneidade. “Formas que o Estado, em um mundo globalizado, encontrou para manter o controle da informação e da economia”. (RECH, 2013, p. 25). Dessa forma, a escola, ou melhor a educação se constitui em mecanismos de regulação e de controle da sociedade, pois, “a educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações.” (SILVA, 2011, p. 254). Da mesma forma, a *Pedagogia Hospitalar* que por se constituir em ação educativa, mesmo que num espaço não escolar, também se constitui em uma estratégia de governamento da população, neste caso, de crianças e de adolescentes hospitalizados.

A contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. Embaladas pelo refrão consensual de que se trataria de preparar o alunado, sempre mais e melhor, quer para o exercício ativo da cidadania, quer para o domínio de habilidades e competências específicas, quer ainda para algum tipo de qualificação [...] (AQUINO, 2013, p. 201)

Esse alargamento da ação escolar, na contemporaneidade, mostra o quanto é necessário estar incluído na redes escolares, mesmo a criança e/ou adolescente estando doente, eles não podem deixar de dar continuidade ao seu processo de escolarização e de investir em si mesmo. Esse aluno-paciente precisa se esforçar para se “converter num cidadão, de fato e de direito, da ‘nova era’ cognitiva”. (AQUINO, 2012, p. 148). Para isso, a educação contribui determinantemente para criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí para ensinar conteúdos, a educação emana para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna”. (LOCKMANN & HENNING, 2013, p. 96). Para que isso ocorra, outros espaços passam também a investir na educação dos sujeitos, o que justificaria a extensão desse alargamento da ação escolar, que envolve até mesmo crianças e adolescentes hospitalizados, já que “ninguém escapa das tramas da escola, pois a modernidade atribuiu a ela a função mais importante: a de educar”. (WEBER, 2009, p. 96). Assim, parece que as ações

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Furg). emiliane.erd@hotmail.com.

2 Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Furg).



escolares se ramificam pela sociedade e uma dessas ramificações pode ser percebida por meio da *Pedagogia Hospitalar*.

Dentro desse quadro, procuro analisar as práticas recreativas-pedagógicas que são efetivadas, na Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande, no setor da pediatria, para crianças e adolescentes que por alguma doença são obrigados a ficarem afastados das instituições escolares, bem como ter conhecimento dos profissionais que proporcionam este tipo de atendimento nomeado como *Pedagogia Hospitalar* onde faço o seguinte questionamento: **Como a Pedagogia Hospitalar, enquanto estratégia de inclusão, vêm funcionando na Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande e que efeitos vem produzindo sobre os sujeitos doentes, que neste caso, são crianças e adolescentes?**

Busco para o desenvolvimento da minha proposta de pesquisa suporte na cartografia social, a qual pode ser compreendida como uma "(...) estratégia de análise crítica e de ação política, (...) que acompanha e descreve relações, trajetórias (...)". (FILHO & TETI, 2013, p.47), não se constituindo em uma abordagem metodológica por regras e procedimentos rígidos e preestabelecidos. Já que

o termo "cartografia" utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre "territórios" e dar conta de um "espaço". Assim, "cartografia" é um termo que faz referência à ideia de "mapa", contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (FONSECA e KIRST, 2003, p. 92)

Relacionando-se com os campos das Ciências Sociais e Humanas, a cartografia Social pode ser utilizada como uma forma de abordagem metodológica que não busca simplesmente realizar um mapeamento do espaço físico, mas das relações, intensidades, movimentos e dinâmicas que acontecem no espaço pesquisado. Por isso, não é algo estabelecido a priori, pois não se tem como prever os acontecimentos, nem os caminhos que irei percorrer ao adentrar ao espaço hospitalar. "Nesse sentido, se me proponho a descrever algumas pistas como possibilidades de caminhos de investigação, é porque, no atual momento, tenho determinadas necessidades que classifico como momentâneas. Fato que me permitirá jogá-las fora caso saiam do lugar de necessidade que ocupam e outras venham a emergir. (NUNES, 2016, p. 50).

Por acreditar, assim como Fischer (2007), que as incursões nos campos de pesquisa captam bem mais as grandezas que apenas os escritos, que muitas vezes não são aplicados e referenciados como deveriam, que surge a ideia de "Estar lá" (NUNES, 2016) dentro do ambiente a ser pesquisado. Já que

[...] teses e dissertações ganham em densidade se- mesmo tendo como objetivo, por exemplo, analisar manuais, livros-texto, [...] -pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco, e trazer não explicitamente o depoimento deste ou daquele sujeito (o que poderia ser também uma opção), mas a vida que pulsa nas práticas que aqueles mesmos manuais narram. (FISCHER, 2007, p. 63)

Sendo assim, o desenvolvimento desta investigação será organizado a partir de três procedimentos distintos, mas articulados entre si, quais sejam: a análise documental, observações e entrevistas. Para este trabalho, apresentarei apenas um recorte da primeira etapa da pesquisa: a análise documental. Já que

Os documentos constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas



surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Seguindo essa direção, ao analisar os documentos, o pesquisador pode dar conta do visível e do enunciável e pode problematizar o que está sendo dito e legitimado por esses discursos (DELEUZE, 1991) que, segundo as autoras Lüdke e André (1986), surgem num determinado contexto. Sendo assim, o documento “[...] não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...]” (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Por isso, o documento pode ser visto como monumento, uma vez que:

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente [...] (LE GOFF, 2003, p. 536).

Nesse uso, não temos a intenção de querer interpretá-lo ou fazer juízo de valor sobre seus ditos. O que se pretende é problematizar as relações de poder por ele exercidas, e não buscar nele “[...] um ‘outro discurso’ mais oculto” (FOUCAULT, 2008b, p. 157), a fim de “desvelar” uma verdade primeira. O documento não é um código que necessite ser decifrado ou um mistério a ser revelado. Ele é resultado de determinadas condições históricas e sociais que o fizeram existir.

Sendo assim, procuro fazer uma leitura monumental desses documentos, no sentido de estabelecer suas condições de existência, a sua produtividade e suas correlações com outros movimentos que venham a contemplá-los. Trata-se de tentar “[...] estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 125). Sendo assim, busquei, nesta proposta de pesquisa, analisar alguns documentos que legislam sobre a Pedagogia Hospitalar no Brasil, para compreender como esta modalidade de ensino foi se consolidando historicamente enquanto uma prática inclusiva. A partir da análise dos documentos, foi possível interrogar “as relações de poder por eles travadas, as estratégias que foram usadas e averiguar que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Dessa forma, selecionei os seguintes documentos para compor essa primeira etapa da investigação: a *Resolução N^o 41, de 13 de outubro de 1995*, relativa aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizado (BRASIL, 1995); e a *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002).

Tais documentos foram escolhidos, pois são eles que legislam atualmente sobre a Pedagogia Hospitalar no Brasil, dando condições para a sua consolidação e instituindo determinados entendimentos sobre esta modalidade de ensino, que passa a vigorar, recentemente, em nosso país. Assim, esta primeira etapa composta pela análise documental-monumental me permite realizar dois exercícios: primeiro, olhar para esses documentos como resultado de determinados contextos históricos que fizeram emergir a Pedagogia Hospitalar como prática inclusiva; segundo, perceber as relações de poder ali existentes que instituem verdades sobre a Pedagogia Hospitalar, reafirmando determinados entendimentos sobre esta modalidade de ensino e excluindo outros tantos.

Esses documentos legitimam a continuidade escolar em ambiente hospitalar enquanto um direito a saúde e a educação e que passam a ser problematizados em meu estudo como formas de capturar/incluir estes “pacientes” na sociedade.

[...] na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de



organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade (MEC;SEESP, 2002, p. 11).

Partindo da análise pós-estruturalista problematizo este viés benevolente que caracteriza as práticas inclusivas, não se tratando de uma análise valorativa no sentido de me colocar contra ou a favor da *Pedagogia Hospitalar*, mas de perceber como as estratégias por ela desenvolvidas pretendem agir sobre os sujeitos, que neste caso, são crianças e adolescentes doentes e que por isso, não podem e não devem ficar sem os processos de escolarização, pois a “[...] ação educativa é, de per si, incluyente; sempre que se educa alguém é para que ele seja colocado no interior de um grupo social” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55). Por isso, esse hospitalizado “[...] deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola”. Isso se torna necessário, uma vez que a escola “[...] organizou-se enquanto instituição capaz não apenas de gerar novos saberes [...], mas de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 190). Visto que a escola moderna

[...] é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Por tudo isso, a “[...] escola não pode deixar de fazer parte da vida dessas crianças e adolescentes³, mesmo num momento de dor e sofrimento como o da internação num hospital” (WEBER, 2009, p. 97), porque a escola/a educação se configuram em um poderoso instrumento de governamentalização. Com isso, quero dizer que compreendo que as práticas de governo se espriam pela sociedade agindo nas mais variadas instâncias sociais e ramificando assim a ação de governar (se governamentalizando).

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para ‘canalizar’ suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo não estão necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. (SILVA, 2011, p. 254)

Como por exemplo, a instituição escolar. A escola, a educação e/ou a pedagogia funcionam como estratégias que buscam governar, gerenciar a vida dos indivíduos nas mais diferentes instâncias sociais. Pois, se as crianças e os adolescentes hospitalizados não podem ir à escola, a escola vai até esses pacientes por meio da *Pedagogia Hospitalar*.

[...] à ação pedagógica em hospitais, nascendo de uma convicção de que a criança e o adolescente hospitalizado, em idade escolar, não devem interromper, na medida do possível, seu processo de aprendizagem, seu processo curricular educativo, ele precisa dar continuidade aos seus estudos, a fim de que não percam seu curso e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, [...]” (MATTOS; MUGIATTI, 2014, p. 68)

3 Grifo meu.



Sendo assim, a pedagogia e a escola se constituem enquanto estratégias potentes de desenvolvimento desses indivíduos, se configurando em um conjunto “[...] de práticas disciplinares, biopolíticas e de controle, que visam produzir corpos compatíveis com as condições do mundo contemporâneo” (CÉSAR, 2009, p. 274). Por isso, a educação se alastra, adentrando até mesmo no espaço hospitalar e fazendo com que esses corpos doentes possam se constituir em corpos produtivos. O que torna a Pedagogia Hospitalar uma eficaz estratégia para gerenciar determinados riscos sociais como a evasão escolar, a reprovação, a repetência. Essas são vistas como condições negativas para o sucesso desse sujeito enquanto “[...] um agente ativo” no seu processo de cura (MATTOS; MUGIATTI, 2014, p. 108), enquanto um agente produtivo para a sociedade e enquanto um sujeito empreendedor de si.

A partir disso, compreendo a Pedagogia Hospitalar como uma estratégia do jogo neoliberal, que possibilita manter todos em atividade, fazendo valer a regra da não exclusão (FOUCAULT, 2008b). A inclusão “[...] na racionalidade neoliberal, [...] passa a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança e sedução [...] que almejam dar conta de tudo e de todos [...]” (RECH, 2013, p. 33), fazendo com que todos possam entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. Como nos diz Lopes (2009):

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (2009, p. 155).

Os investimentos realizados no sujeito, desde a sua concepção até a sua morte, possibilitam que este sujeito faça parte desse jogo concorrencial do neoliberalismo, que irá “[...] maximizar a competição e produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico [...]” (BUJES, 2015, p. 271). Por isso, nada, nem ninguém poderá impedir que este sujeito faça investimentos em si próprio, pois ele é o personagem principal desse acontecimento e “[...] acaba sendo o único responsável pelos seus sucessos e pelos seus fracassos [...]” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 74).

Conforme Foucault (2008), dois elementos são constituintes dessa concepção neoliberal norte-americana: o *Homo oeconomicus* e o Capital Humano. O *Homo oeconomicus*, como esse homo da concorrência, que é empresário de si mesmo; o sujeito do mercado e que, por isso, tem relação direta com a teoria do Capital Humano. Tal teoria foi formulada por Theodore Schulz, um economista da Escola de Chicago, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, e consiste em entender um conjunto de habilidades e capacidades humanas como capital, como fonte de sua renda.

Na lógica neoliberal, o que está em jogo é o sujeito. O sujeito é o seu próprio produto, o seu próprio capital, ele é empresário de si. Seu corpo é compreendido como uma instância de intervenção e de investimento. O corpo que, mesmo sendo infantil e estando doente, não pode e não deve deixar de fazer investimentos educativos, para não se tornar no futuro inútil, improdutivo, perigoso etc. Essas intervenções feitas nesse corpo se constituem em meios de obter algo desses sujeitos num futuro, já que essas intervenções e esses investimentos não intencionam somente o hoje ou a infância propriamente, mas o que esses corpos podem produzir futuramente.

Assim, o Estado cria determinados direitos para continuar agindo sobre os sujeitos, mesmo em espaços de hospitalização. A Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, especifica o

9. Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar. (BRASIL, 1995, p. 1)



Já o documento *Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, destaca que o:

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondentes à educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (BRASIL, 2002, p. 17).

A fim e ao cabo, o que importa ressaltar, é que os documentos legitimam que os sujeitos não podem parar de fazer investimentos em si próprios, nem mesmo quando estão doentes.

Por tudo isso, compreendo a Pedagogia Hospitalar como uma alternativa de investimento, pois, ao incluir esse “paciente”, faz com que ele consiga dar prosseguimento aos seus estudos, tornando-o assim, um sujeito produtivo; um sujeito que deixa a condição de “paciente” para assumir a condição de “agente” da sua própria cura. Um “empresário de si”.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: MARCELLO, Fabiana. SARAIVA, Karla (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação: Desafios Atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.p. 137-155.

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. **Educação**. Porto Alegre. V.36, n. 2. p. 201-209. maio/agosto.2013.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, relativa aos **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Brasília: CNDCA, Imprensa Oficial, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. RESENDE, Haroldo. (org.). **Michel Foucault: o governo das infâncias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.p. 259-280.

CÊSAR, Maria Rita de Assis. **(Des) educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar**. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 269-279.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FILHO, K.P.; TETI, M.M. A Cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan/jun, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação-2**. ed.Rio de Janeiro: Lamparina editora,2007. p. 49-70.

FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G. **Cartografia de devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.



LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população.** Dissertação de Mestrado em Educação- Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula. A inclusão escolar como governo político e ético: uma ênfase nos processos sociais em detrimento dos processos pedagógicos. In: TRAVERSINI, Clarice et all. (Orgs.) **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 83-100.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade.** n. 23, 2009, p. 153-169.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATOS-MUGIATTI, Elizete Lúcia Moreira; Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.**7.ed.-Petrópolis, RJ:Vozes,2014.

NUNES, Evandro dos Santos. **BGV na Paz: ações para governar a população do bairro Getúlio Vargas da cidade do Rio Grande-RS,** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2016. Mestrado (Projeto de Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

PARAÍSO, Marlucy (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte. MG:Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

RECH, Tatina Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn, KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 61-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O adeus às metanarrativas educacionais.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In: CASTELO-BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 49-56.

WEBER, Carine Imperator. **Entre Educação, Remédios e Silêncios: Trajetórias, Discursos e Políticas de Escolarização de Crianças Hospitalizadas.** Porto Alegre: UFRGS,2009. Dissertação de Mestrado.



PENSAMENTO CAMBIANTE: COMPOSIÇÕES NO ATO DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAJEADO/RS

Juliana S. Gasparotto¹
José Cláudio Del Pino²

“Uma só coisa é necessário ter: um espírito leve por natureza ou um espírito tornado leve pela arte e pela ciência”.

Nietzsche

Resumo: O texto a seguir se configura como possibilidade de escrita atrelada a um pensamento cambiante, concebido nas relações, nos contextos e nas experiências em que é produzido, durante minha trajetória como educadora/pesquisadora ambiental. Trajetória baseada em uma relação espaço/temporal atravessada por uma complexa rede de enunciados contingente, provisória e possível de mudanças, exposta ao processo de emancipação do pensamento. Nele proponho uma breve narrativa sobre minhas experiências, compartilhando os movimentos que me levaram/levam a compreender o “processo de aquisição e de *adaptação* dos indivíduos à cultura que os transforma em membros de uma certa comunidade cultural e social” (SACRISTÁN, 2002, p. 31), bem como, os caminhos percorridos para delimitar e problematizar o tema da minha pesquisa – Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Lajeado/RS. As obras de Foucault tiveram e continuam tendo, um grande significado no processo de formação e transformação no modo de pensar a mim mesma e a Educação Ambiental. Em suas análises, Foucault (1999), nos ensina que tudo é histórico e, que tudo pode mudar no desenrolar da história. O que Foucault faz é uma história do pensamento; “seu trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25). Nesse sentido, inquietou-me a proposição do Plano Municipal de Educação de Lajeado, de tornar todas as escolas municipais em *Escolas Sustentáveis*. O fato de a pesquisa se encontrar atrelada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências – UFRGS me levou à imersão nos estudos epistemológicos da Ciência, colocando-me diante das proposições de Gaston Bachelard sobre o espírito científico. Um pensamento criador, que cria seus objetos para pensá-los, dinâmico, liberta-se da certeza, da unidade e da imobilidade, pensando o antigo em função do novo, a partir da ruptura com a continuidade, dando movimento ao pensamento. (BACHELARD, 2000). Além disso, como bióloga, as concepções de Capra (2006), provocam certos encantamentos, movimentando minha “alma de pesquisadora”, promovendo sentimentos que se tornam propulsores para minha investigação: em que medidas a inserção dos princípios da Alfabetização Ecológica de Fritjof Capra, no currículo escolar contribui na construção de uma Escola Sustentável?

Palavras-chave: Educação em Ciências. Educação Ambiental. Escolas Sustentáveis. Alfabetização Científica. Currículo Escolar.

1. Introdução

Compreendo este momento como possibilidade de uma escrita atrelada a um pensamento cambiante configurado nas relações, nos contextos e nas experiências em que é produzido. Sem dúvida, a própria escrita assume caráter de experiência³ neste cenário por onde transita o pensamento, pois nela encontro algo que experimento, que provo, que me atravessa com sentidos e intensidades diferentes.

1 UFRGS. E-mail: juliana@gasparotto.net.br.

2 UFRGS. E-mail: delpinojc@yahoo.com.br

3 Compreendo *experiência* de acordo com Larrosa (2002, p.149), que diz: “só é experiência aquilo que (nos) passa e o que (nos) forma ou (nos) transforma”.



Durante minha dissertação de Mestrado⁴, mencionei que minha trajetória como educadora ambiental vem configurada em uma relação espaço/temporal atravessada por uma complexa rede de enunciados⁵ contingente, provisória e possível de mudanças. Talvez, essa inconstância no ato do pensar, tenha sido provocada por andar pelas sendas das perspectivas de análises pós-estruturalistas, principalmente ancoradas no campo dos Estudos Culturais em Ciências. Entretanto, falar deste “lugar” não significa que por ele sempre transitei – ou que seja para mim seguro e conhecido – mas que neste espaço houve a possibilidade de me encontrar como um *sujeito da experiência*⁶, exposto ao processo de emancipação do pensamento.

Esta breve escrita de mim, com função arqueológica, busca encontrar fragmentos de uma trajetória e, quem sabe, os possíveis pontos de suturas entre eles. Contudo, creio ser importante ressaltar que não busco uma assepsia entre estes pontos, pois o que interessa neste momento é trazer à tona as marcas que me constituem como professora/pesquisadora e o caráter construído e transitório deste processo.

Penso que ao narrar-se, criamos oportunidades para emergir as marcas históricas que foram nos interpelando e nos fabricando, olhar e tomar a sua própria historicidade como possibilidade de fazer-se outro. A respeito desta perspectiva do narrar-se Souza (2001) vai nos dizer que:

(...) o processo em que se adquire e se modifica a interpretação de si é dinâmico e se dá na relação entre histórias, não sendo, portanto, um processo progressivo de “descobrimento”, no qual o “verdadeiro eu será alcançado” e, nem tampouco, um processo íntimo e solitário; como também não é um processo de busca de libertação da subjetividade a ser alcançada, mas de possibilidade de construção e reconstrução ao problematizar os sentidos preestabelecidos (p. 73).

Gostaria de reiterar que alguns fragmentos desta narrativa encontram-se detalhados no ensaio que realizei durante a escrita da minha dissertação de Mestrado. Ao revisitar histórias e experiências vividas, busco momentos, acontecimentos, marcas e escolhas, nos caminhos que tracei – e continuo traçando como professora/pesquisadora. Ao narrar minhas experiências, compartilho com o/a leitor/aos movimentos que me levaram/levam a compreender o “processo de aquisição e de *adaptação* dos indivíduos à cultura que os transforma em membros de uma certa comunidade cultural e social” (SACRISTÁN, 2002, p. 31), bem como, os caminhos percorridos para delimitar e problematizar o tema da minha pesquisa – Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis.

1.1 Ponto de partida

“A realidade, enquanto não é apenas um modo de explicar nossa experiência humana, é aquilo que, em nosso viver enquanto seres humanos, vivemos como o fundamento do nosso viver” (MATURANA, 2001 p. 192).

4 A dissertação intitulada ENTRE MORROS, COMPOSTEIRAS E LIXEIRAS: labirintos pedagógicos nas abordagens de Educação Ambiental foi apresentada em 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS.

5 No capítulo “A Arqueologia do Saber” do livro Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault, Machado (1988, p. 168) discute sobre o que é um enunciado, compreendendo-o como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz aparecer com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”, alertando que um enunciado não existe isoladamente, mas sempre está “fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles [...] o que estipula as condições de existência dos discursos” (idem, ibidem, p.169 -170).

6 Segundo Larrosa (2001, p. 6) “sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.



Muitos foram os acontecimentos que ao se cruzarem, deram início a minha escolha pela graduação em Biologia – uma infância desfrutada em meio à natureza; o convívio com o avô materno, que alertaria meus olhos pouco observadores para a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente; um professor que desperta o afecto.

Como aluna de graduação de Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, transitei pela rede de discursos biológicos⁷ que foram construindo formas de olhar e agir, enquanto fui sendo produzida/me produzindo como sujeito do conhecimento, com o estatuto de fala legitimado pelo saber científico; saber “que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos⁸, mas também “bons” enunciados prescritivos⁹, avaliativos...” (LYOTARD, 2008, p. 36), enunciados que têm seu critério de aceitabilidade no seu valor de verdade.

Mergulhada nos discursos biológicos e no seu regime de verdade, que acolhe e faz funcionar como verdadeiros determinados enunciados, questionava-me por onde seguir minha caminhada, entre tantas “verdades” que se configuravam como absolutas e incontestáveis, neste campo de conhecimento. Genética? Área fascinante para encontrar “respostas” sobre a origem e evolução da vida. Ou Ecologia? Possuidora de explicações e cálculos capazes de dizer “tudo” sobre as interações da vida com os ambientes.

Na década de 90, época em que transitava pela academia, o discurso ambientalista, direcionado à preservação e manutenção das diferentes formas de vida no planeta, circulava livremente, centrado na conservação dos recursos - tanto na qualidade, quanto na quantidade, baseado na preocupação com a administração do meio ambiente, ou seja, com a gestão ambiental (SAUVÉ, 2005). Tornei-me sujeito deste discurso, cujos enunciados me interpelaram e foram me produzindo num determinado tipo de educadora ambiental - uma “educadora/gestora/ambiental”. Entretanto, hoje percebo que as sementes das concepções ecológicas que desenvolvi, haviam sido plantadas muito antes de eu entrar para universidade, enquanto percorria o *mundo* da minha infância.

Um *mundo* experienciado no interior do Rio Grande do Sul, especificamente na região do Vale do Rio Taquari, onde tive o privilégio de poder banhar-me nas águas de rios e arroios que desenham a paisagem deste vale; correr por campos e clareiras que se formam entre matas ribeirinhas; apreciar cantos diurnos e noturnos de pássaros que habitam a região; caçar vagalumes em noites escuras; andar em cipós que se entrelaçam em frondosas e misteriosas figueiras, escondidas entre tantas outras espécies nativas. Contudo, creio ser em *histórias e causos* contados pelo meu avô, a respeito das “coisas da natureza”, que se instala meu apreço por este campo de conhecimento.

Imbuída de “carregar” as qualidades técnicas, a capacidade de análise e de interpretação de dados, além dos saberes adquiridos na vivência *no e com* o campo dos conhecimentos biológicos, principalmente aqueles que supostamente dariam conta das questões ambientais, iniciei minha trajetória como *educadora ambiental* no espaço escolar, como professora de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Mas qual a relação entre Ciências e Educação Ambiental?

Segundo Gasparotto (2010), o currículo escolar que se encontra na maior parte das escolas brasileiras, vem marcado pela distribuição e organização de determinados tipos de saberes em componentes curriculares específicos. Os conhecimentos referentes às questões ambientais são tradicionalmente abordados na disciplina de Ciências, vinculada à área do conhecimento denominada Ciências da Natureza. Temáticas como a água, solo, ar, flora, fauna, poluição,

7 Refiro-me ao conjunto de discursos que tomam como objeto o corpo de conhecimentos da Biologia, ou seja, “trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma sequência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados” (MACHADO, 1988, p. 170), no campo da Biologia.

8 Para Lyotard (2008), enunciados denotativos correspondem a todos os enunciados que assumem uma função escritiva.

9 Enunciados prescritivos podem ser modulados em “ordens, comandos, instruções, recomendações, pedidos, solicitações” (Idem, p. 16).



biodiversidade, entre outras, fazem parte dos conteúdos sistematizados do currículo desta disciplina – as quais são amplamente abordadas em práticas de Educação Ambiental. Desta forma, torna-se compreensível a conexão pré-estabelecida, na cultura escolar, entre o ensino de Ciências e a Educação Ambiental.

Com o intuito de aprimorar meus conhecimentos acadêmicos em relação às questões ambientais, ingressei no curso de pós-graduação em nível de especialização, na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, direcionado especificamente para professores de Biologia. Tornei-me “especialista” em Biologia Animal e Vegetal. Mas qual a relação entre os conhecimentos adquiridos e o sujeito?

De acordo com Silva (1999, p.15), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Neste sentido, minha prática como educadora ambiental, legitima-se no *a priori*¹⁰ dos conhecimentos biológicos, especialmente na vertente ecológica, conservacionista.

1.2 Percorrendo novos caminhos

O fato de buscar um constante aprimoramento acadêmico para, talvez, ter a “garantia” de representante legítimo de um determinado saber/poder, neste caso sobre as questões ambientais, levou-me, como já citado em Gasparotto (2010), a ingressar como aluna PEC¹¹ no Programa de Pós-Graduação em Ecologia da UFRGS. Nesse lugar deparei-me com abordagens antropológicas sobre as condições legais do comportamento ambiental, com os espaços de ação da região e municípios dentro das legislações, com as políticas públicas e seus procedimentos político-administrativos, bem como com a participação da população nas decisões ambientais.

Esta experiência desestabilizou minhas concepções - até então alicerçadas apenas nos conhecimentos biológicos, sobre as intervenções e práticas de Educação Ambiental no cotidiano escolar. Acabei buscando, novamente como aluna PEC, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com o intuito de encontrar diretrizes para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, que sustentassem minhas ações como *especialista* neste assunto. Nesse período, entrei em contato com os estudos da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Um novo e diferente lugar se abria a minha frente, contestando minhas utopias¹² sobre a Educação Ambiental; esse “novo lugar” interpelou meu tempo/espaço de educadora ambiental com outras possibilidades; inquietou-me, desestabilizou-me.

Sem dúvida, essa experiência de embrenhar-me pelo campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais em Ciências, nas suas versões pós-estruturalistas, principalmente pelas obras de Michel Foucault, a qual se intensificou quando ingressei no curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na linha de pesquisa Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos – UFRGS, desencadeou modos de pensar e abordar a Educação Ambiental, diferentes daqueles que conhecia.

As obras de Foucault tiveram e continuam tendo, um grande significado no processo de formação e transformação no modo de pensar a mim mesma e a Educação Ambiental. Gostaria de, neste momento, destacar principalmente os entendimentos sobre *sujeito*, que passo a compreender como constituição que se faz na trama histórica, ou seja, de pensar o sujeito como um objeto

10 “Esse *a priori* é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define um modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro” (FOUCAULT, 2002, p. 219).

11 Alguns Programas de Pós-Graduação permitem ao aluno participar das disciplinas oferecidas pelos mesmos, em regime especial, sem vínculo com o programa. Esta forma de participação é denominada PEC.

12 De acordo com Foucault (2002, p. XIII), “as utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico”.



historicamente constituído; das *verdades* como produções deste mundo, como conjunto de regras que permitem distinguir o verdadeiro do falso, atribuindo-lhes efeitos específicos de poder; enfim, das *práticas discursivas* como um conjunto de enunciados que formam um substrato inteligível para nossas ações, moldando nossas maneiras de constituir, compreender e falar sobre o mundo.

Em suas análises, Foucault nos ensina que tudo é histórico e, que tudo pode mudar no desenrolar da história. O que Foucault faz é uma história do pensamento; “seu trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25), aquilo que se tinha como natural; seu trabalho é problematizar para inventar e experimentar.

Pois bem, Gasparotto (2010), salienta a Educação Ambiental como campo disciplinar cujas práticas discursivas foram produzidas *na e através da* cultura contemporânea, com caráter constitutivo na formação de um determinado tipo de sujeito. Um sujeito que, seguindo Foucault (1999), não é dado como definitivo, mas como sujeito que vai se fundando e refundando a cada instante *da e na* história. Passo então, a enxergar todas as práticas de Educação Ambiental como implicadas na criação de significados - assim, as vejo como práticas produtoras de significações sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, como produtoras de determinadas subjetividades.

Porém, minhas inquietações continuam se desenhando, enquanto caminho como professora/pesquisadora pelo campo disciplinar da Ciência nas abordagens de Educação Ambiental.

1.3 Abandonando “um pensar”

“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu”. *Nietzsche*

Ao ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na linha de pesquisa Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa, minha intencionalidade era encontrar aportes para “construir as pontes que precisaria passar para atravessar o rio da vida”, ou seja, encontrava-me em um momento singular da minha trajetória como professora/pesquisadora.

Após concluir meu curso de Mestrado, ingressei como professora de Ciências na Rede Municipal de Educação do Município de Lajeado, interior do Rio Grande do Sul. Uma nova experiência estava por vir, pois havia 24 anos que transitava como professora, apenas no espaço da rede privada de Educação. Confesso ter passado por um período de estranhamento, entretanto no final do primeiro ano como professora neste “novo lugar”, encontrava-me totalmente familiarizada com a estrutura e o movimento de uma escola pública – aflorou meu sentimento de pertença.

Depois de quatro anos atuando com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental fui convidada a participar do processo de eleição para escolha da Equipe Diretiva da Escola. Sendo assim, em 2014, tornei-me Vice-diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lopes da Silva, localizada à Rua da Divisa, Bairro Morro 25 – uma escola de periferia do município de Lajeado.

Neste mesmo ano, às vésperas da aprovação do Plano Nacional de Educação, o Governo Municipal de Lajeado/RS, através da Secretaria da Educação (SED), prepara a 1ª Conferência Municipal da Educação, elencando cinco eixos temáticos para discussão com o coletivo de professores, pais e alunos das escolas municipais; entre eles o eixo das *Escolas Sustentáveis*.

No documento elaborado pela SED, encontravam-se premissas para o fortalecimento de práticas de Educação Ambiental, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das comunidades, numa perspectiva educacional sustentável, desde as ações mais simples do dia a dia, presentes na rotina da escola, até alternativas mais complexas na esfera mundial.

No decorrer de 2014, todas as escolas da rede municipal realizaram estudos subsidiados pelo material impresso, oferecido pela SED, construindo Princípios e Diretrizes para as Escolas



Sustentáveis, que se constituíram como parte integrante no corpo do Plano Municipal de Educação, o qual foi aprovado pela Lei Municipal nº 9.844 de 17 de julho de 2015, tendo caráter legal pelo período de 10 anos consecutivos. Pois bem, como membro da Equipe Diretiva e co-responsável pela gestão da Escola, inquietou-me a proposição de tornar todas as escolas municipais de Lajeado em *Escolas Sustentáveis*. Por onde começar? Quais aportes teóricos sustentariam nossas escolhas? Encontrava-me diante do impasse de “construir as pontes que precisaria passar.”

Tais inquietações foram delineando-se em um problema de pesquisa, criando possibilidade de continuar meu aprimoramento acadêmico; em 2015, ingressei no Doutorado. Entretanto, os caminhos investigativos que trilhei durante minha pesquisa de Mestrado não serviam mais – estava diante de uma questão de escolhas.

De acordo com Veiga-Neto (2009, p.2-3), “nossas escolhas sempre estão fortemente conectadas com a *weltanschauung*¹³ em que nos situamos... A *weltanschauung* funciona como condição de possibilidade para as escolhas.” Neste caso, como esquecer Foucault? Como transitar por outro espaço epistemológico? *Esquecer*- verbo que nos remete a ideia de deixar sair da lembrança; pôr de lado; deixar sair da memória conhecimentos adquiridos; abandonar. Estava diante de um desafio – abandonar “uma forma de pensar”.

Apropriando-me das considerações de Veiga-Neto (2014), encontro aportes para pensar que:

[...] “Foucault não é pau para toda obra. Assim como ele serve para muitas “coisas”, em relação a outras ele nada tem a nos dizer. [...] por mais interessantes e potentes que tenham sido – e continuam sendo... – as contribuições do filósofo para a nossa compreensão do presente, há uma infinidade de perguntas e situações diante das quais ele não nos oferece respostas nem, muito menos, nos sugere soluções” (p. 2-3).

Era preciso abrir novos caminhos, conceder-se a liberdade de um pensamento nômade, cambiante, permanentemente aberto - estava exposta ao processo de emancipação do pensamento. Em primeiro lugar, era necessário traçar o mapa dos supostos caminhos pelos quais teria que transitar, apropriar-me de categorias teóricas que dariam suporte à minha pesquisa. Desta forma, embrenhei-me na busca de aportes teóricos sobre Ciências, Educação e Educação em Ciências. Em segundo lugar, busquei aproximações entre estes campos e a Educação Ambiental, principalmente sob a perspectiva da sua aplicação no processo de construção das Escolas Sustentáveis.

1.4 Alicerces teóricos

1.4.1 Ciência: uma perspectiva no olhar

O fato de minha pesquisa encontra-se atrelada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, com a linha de pesquisa Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa, levou-me primeiramente à imersão nos estudos epistemológicos da Ciência.

Porém, cabe ressaltar meus entendimentos em relação ao modo de pensar a Ciência e o conhecimento científico, pois passei a entendê-los como produções resultantes das articulações entre os elementos presentes num contexto cultural específico (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). A Ciência e o conhecimento científico, com suas especificidades, passam a ser vistos por mim como produto de determinadas práticas sociais, como produção cultural centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem.

13 De acordo com o autor, “uma boa tradução para essa palavra é *visão de mundo ou cosmovisão*” (Veiga-Neto, 2009, p.3).



Pois bem, dentre os diferentes filósofos da ciência, interessou-me as proposições de Gaston Bachelard. Para o autor, os campos da matemática, da física e da química, no decorrer do século XX, provocam a “instauração de um “novo espírito científico”, que parte de novos pressupostos epistemológicos e exercita-os numa atividade que é mais do que uma simples descoberta: é antes criação” (PESSANHA, 1978, p. VIII).

Gostaria nesse momento, de andar sob as considerações de Bachelard a respeito desta dimensão da Ciência como um ato de criação. Talvez o que tenha me encantado em sua epistemologia seja a possibilidade de oferecer a tônica da aventura ao saber científico. Creio ser importante ressaltar que na escrita não farei uma revisão sobre as obras de Bachelard, mas sim, lanço mão de suas considerações sobre o saber científico como pressupostos teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa.

A epistemologia bachelardiana emerge durante o final do século XIX e início do século XX, quando se instaura uma revolução no pensamento científico, atrelada às novas descobertas como a teoria da relatividade, a física quântica e a geometria não-euclidianas (LIMA; MARINELLI, 2011). Sem dúvida, a humanidade se colocou diante de uma nova perspectiva “no olhar” a partir das publicações de Einstein, em 1905, dando origem a elaboração de um novo saber científico:

Tais revoluções repercutiram nos vários campos do saber, provocando alterações na compreensão da realidade e nas relações entre sujeito e objeto, o que ocasionaria a elaboração de um novo saber científico. O aparecimento do elemento infinitesimal abala toda uma perspectiva vigente (LIMA; MARINELLI, 2011, p.396).

Este cenário traz outras e novas questões para a epistemologia vigente no mundo da Ciência, provocando deslocamentos na forma de ver e compreender o mundo e seus fenômenos – novos conceitos emergem para dar conta da nova racionalidade.

A epistemologia de Gaston Bachelard provoca uma ruptura no pensamento de continuísmo e imobilismo da ciência, defendido por alguns filósofos da época. Bachelard propõe a ruptura com o determinismo científico, com o método cartesiano, com a objetividade. Como marca, suas proposições definem o saber científico como algo que constrói seu objeto ao longo do ato de conhecer; afirmam a descontinuidade entre o saber científico e o conhecimento comum, pelo fato da ciência não provir da experiência primeira, mas sim de se construir a partir da negação desta.

Encontro nos pressupostos teóricos de Bachelard ancoragem para minhas proposições a respeito do conhecimento científico:

[...] A ciência postula comumente uma realidade. De nosso ponto de vista, essa realidade apresenta no seu aspecto desconhecido, inesgotável, um caráter eminentemente próprio que suscita uma busca sem fim. Todo o seu ser reside numa resistência ao conhecimento. Nós tomamos, portanto, como postulado de nossa epistemologia, o inacabamento fundamental do conhecimento (BACHELARD, 2004, p. 13).

Se em Nietzsche, na obra *Humano Demasiado Humano* (1878), encontramos o argumento que a única coisa necessária é ter um espírito leve por natureza ou um espírito tornado leve pela arte e pela ciência, em Bachelard vamos encontrar a possibilidade de oferecer tal leveza ao espírito científico. Para o autor, o novo espírito científico vem atrelado a um pensamento de experiências que estão por vir - *experiências a se realizar*. O espírito científico é um pensamento criador, cria seus objetos para pensá-los, é dinâmico, liberta-se da certeza, da unidade e da imobilidade, pensando o antigo em função do novo, a partir da ruptura com a continuidade, dando movimento ao pensamento (BACHELARD, 2000).

As contribuições que encontrei na epistemologia bachelardiana vão além das explicações sobre o novo espírito científico, pois o autor traz importantes contribuições para o pensamento pedagógico. Fonseca (2008, p. 363) afirma que “as contribuições do autor têm reflexos na forma de



pensamento e nas práticas pedagógicas que orientam a pesquisa”, pois “o conceito de pedagogia científica está diretamente relacionado ao campo epistemológico que o autor desenvolve”.

Bachelard (2000) menciona a ideia do “pensamento complexo”, que segundo o autor deve estar na base da pedagogia científica:

Na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma textura de atributos. Não há ideias simples, como viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamento e experiências. A aplicação é complicação (p.130).

Ao oferecer o conceito de pensamento complexo à pedagogia científica, encontro no filósofo similitudes com autores como Morin, Capra, Maturana, Boff, Sacristán, Zabala, entre outros, que orientam minhas perspectivas de análises sobre práticas de Educação Ambiental e currículo escolar, portanto, busco como pano de fundo para minha pesquisa a epistemologia e os conceitos desenvolvidos por Gaston Bachelard.

1.4.2 Educação: uma intencionalidade social

Falar sobre o campo da Educação não me é estranho, pois como já mencionei anteriormente, transito por entre o mesmo há 30 anos. Sem dúvida, muitas concepções sobre Educação perpassaram minha experiência docente, contudo, gostaria de nesse momento demarcar minhas atuais¹⁴ concepções sobre Educação. Talvez seja bom começar mencionando que ao falar sobre Educação, refiro-me principalmente ao sistema escolar e as práticas pedagógicas concretas, que segundo Sacristán (2002), servem ao *paradigma teológico da Educação*¹⁵. Contudo, cabe ressaltar as ancoragens para minha forma de pensar a Educação:

A educação entendida como processo de socialização é um mecanismo singular de enculturação através do qual se constrói uma relação particular sujeito-mundo. Entretanto, é influência dirigida, pois através da educação manifesta-se a relação que desejamos que o sujeito tenha com o que o rodeia [...] SACRISTÁN (2002, p. 17). Pois, no final das contas, a educação é um mecanismo para implantar um tipo de cultura e para tornar realidade valores e ideais de cultura desejável (p. 24).

Desse modo, percebo a escolarização da educação como uma estratégia¹⁶ para tornar o processo de enculturação mais extenso, profundo e rápido. Sem dúvida, a cultura vista como um conjunto complexo e diferenciado de significações da vida - material, espiritual, intelectual -, produzido historicamente nos/pelos grupos sociais e nas/pelas sociedades é uma das condições constitutivas de existência das práticas sociais, dentre as quais se encontra o sistema escolar.

A escola, vista como instituição legitimada para difusão da cultura, apresenta-se também como espaço para intervenção em sua dinâmica, ou seja, como espaço que oferece condições de possibilidades de recriação da cultura, através das práticas escolares, as quais por sua vez, atuam na constituição de subjetividades.

Pois bem, ao pensar no processo de escolarização da educação emergem muitos e diferentes questionamentos sobre a organização deste sistema educativo. Zabala (2002) questiona sobre qual função que este deve ter, sobre o tipo de cidadãos que o ensino deve promover e sobre o

14 Refiro-me ao termo no sentido atribuído por Deleuze (1990, p. 159): “O atual não é o que somos, senão o que vamos sendo, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução”.

15 Para Sacristán (2002), o *paradigma teológico da educação* compõe os pilares, que sob diferentes formas de análise, sustentam a relevância da educação, os investimentos desprendidos à mesma, as aspirações de estendê-las a todos e, também, oferece sentido à atuação docente e a organização do currículo.

16 Uso o termo estratégia no sentido atribuído por Foucault (1995), para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo.



que se deve ensinar. Para o autor, a resposta destas questões está necessariamente interligada à escolha dos conteúdos de aprendizagem selecionados para compor o currículo de cada sistema educativo.

Além disso, as concepções sobre os processos de aprendizagem coordenam a seleção e organização dos conteúdos escolares, bem como as práticas pedagógicas. Segundo Zabala (2002, p. 22):

O conhecimento dos processos de aprendizagem incide cada vez mais em seu caráter singular e pessoal, de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas.

Análises a respeito da função social do ensino e dos processos de aprendizagem são colocadas na pauta das discussões sobre Educação, levando ao surgimento de inúmeros movimentos renovadores. Não cabe nesse momento adentrar-me no processo constitutivo e filosófico destes movimentos, porém gostaria de situar por onde transitam minhas concepções.

A capacidade de aprender que os seres humanos apresentam constitui uma característica determinante enquanto espécie; entretanto, para que as aprendizagens realmente ocorram é necessário que o indivíduo se torne *sujeito ativo da experiência*. Nesse sentido, as aprendizagens ocorrem quando o sujeito participa do processo de (re)construção do conhecimento; quando a experiência lhe atravessa o corpo. Segundo Sacristán (2002, p. 35):

A “experiência” é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma, ainda que possa ser ajudada ou provocada por outros. É a própria forma de se relacionar com o mundo: atua-se sobre ele e recebem-se seus efeitos.

Considerando que o ser humano é um ser social, grande parte de suas experiências ocorrem nas relações com seus pares, nos mais variados contextos sociais e, como membros de uma determinada cultura, os sujeitos vão se apropriando dos conhecimentos produzidos pelas experiências que circulam no interior da mesma. Desta maneira, as aprendizagens mais significativas são aquelas que o sujeito obtém no contato direto com a complexidade do mundo que o cerca e com seus significados culturais.

Pois bem, ao compreender a complexidade deste mundo circundante, torna-se inerente ao processo de educação uma abordagem sistêmica do mesmo, nesse sentido é que minhas inquietações sobre as práticas pedagógicas, que circulam nos espaços escolares, afloram como propulsoras para “um pensar” sobre outras e novas possibilidades de abordagens a respeito da implantação de Escolas Sustentáveis no município de Lajeado.

Tanto a Ciência como a Educação são construções humanas, validadas pela racionalidade vigente, entretanto, cada um destes campos se desenvolve a partir de bases metodológicas próprias. Os conhecimentos produzidos pela Ciência, por fazerem parte do legado cultural, são transmitidos a outros seres humanos, principalmente pela escolarização da educação.

1.4.3 Educação em Ciências: um conjunto composto por elementos comuns a outros dois conjuntos – Educação e Ciências?

O que pretendo neste momento é discorrer sobre meus entendimentos a respeito do campo da Educação em Ciências, abordando pontos de intersecção e linhas de afastamento entre Educação, Ciências e Educação em Ciências.

Em primeiro lugar, gostaria de deixar claro que não entendo a Educação em Ciências como um mecanismo para formação de cientistas, ou seja, como um conjunto de práticas e métodos



voltados à formação do sujeito/cientista¹⁷, mas sim, como um processo pelo qual o sujeito, enquanto sujeito/aluno¹⁸, vai apropriando-se de saberes necessários para o desenvolvimento do espírito crítico, podendo em alguns casos, vir a tornar-se um cientista (FREIRE-MAIA, 1992).

Sem dúvida, a organização dos saberes a partir de uma perspectiva científica é bastante distinta de como estes devem ser apresentados e ensinados para que sejam aprendidos em um maior grau de profundidade. “A natureza das finalidades da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas, o que nos permite supor que os resultados não devem ser indefectivelmente os mesmos” (ZABALA, 2002, p. 16).

Portanto, compreendo a Educação em Ciências como um campo no qual se cruzam dois campos distintos - Educação e Ciência, com intencionalidade e proposições metodológicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a Alfabetização Científica¹⁹ dos sujeitos/alunos. Ou seja, ao pensar o campo da Educação em Ciências, percebo-o atravessado por enunciados didático/pedagógicos que, eminentemente se correlacionam com enunciados científicos, estabelecendo condições de existência às práticas educativas que circulam no interior do mesmo, com o intuito de alfabetizar cientificamente os sujeitos.

1.5 A pesquisa: movimentos na alma do pesquisador

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que se medida pelo encantamento que a coisa produza em nós... Manoel de Barros

Como não deixar os encantamentos e as experiências significativas inundarem as nossas escolhas e os nossos trajetos como pesquisadores? Pois bem, o que me provoca na escolha do problema de pesquisa? Compreendo nos processos que me constituíram em uma professora/pesquisadora/educadora ambiental, uma das coordenadas fundamentais e, talvez, o motor para escolha desta pesquisa. Minhas inquietações sobre as proposições de transformar as escolas municipais de Lajeado em *Escolas Sustentáveis*, sem dúvida estão atreladas a minha trajetória como educadora ambiental. Portanto, gostaria de falar, agora, sobre o que me interessa no movimento desta pesquisa.

Em primeiro lugar, creio ser importante discorrer sobre minhas concepções a respeito da Educação Ambiental. Atualmente compreendo a Educação Ambiental como um campo disciplinar cujas práticas discursivas foram produzidas na e através da cultura contemporânea, com caráter constitutivo na formação de um determinado tipo de sujeito; venho enxergando as práticas de Educação Ambiental como implicadas na criação de significados, como práticas produtoras de significações sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, como produtoras de determinadas subjetividades (GASPAROTTO, 2010).

Mas o que a escola tem a ver com a Educação Ambiental? Ora, nas últimas décadas e, particularmente, na atualidade, os discursos relacionados ao “meio ambiente” e à exigência da Educação Ambiental têm se tornado presentes em diferentes instâncias sociais, já que o tema “meio ambiente” trata das relações entre as questões ligadas ao ambiente e aos fatores políticos, econômicos, históricos e sociais (TRAVASSOS, 2006). Na tentativa de atender às necessidades que surgem destas relações, lançou-se mão de dispositivos legais para implantar a Educação Ambiental nos programas escolares brasileiros. Neste caso, o que também está em jogo em

17 Utilizo o termo sujeito/cientista para referir-me ao sujeito imbuído do saber científico, produzido no interior de instituições de pesquisa, laboratórios e agências de fomento. Este sujeito passou/passa por um processo de subjetivação marcado pelo discurso científico, tornando-se um *expert* - de acordo com Lyotard (2008).

18 Refiro-me ao sujeito que se encontra transitando pelo espaço escolar, independente do nível - Educação Básica ou Superior.

19 Para Chassot (2000, p. 19), Alfabetização Científica compreende “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”.



minha proposta de análise é a problematização do modo de pensar a Educação Ambiental como ferramenta para construção de *Escolas Sustentáveis*.

Mas, afinal, o que são *Escolas Sustentáveis*? Pois bem, encontra-se uma definição sobre essas escolas em Brasil (2012):

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (p. 10).

Além disso, de acordo com a Resolução nº18, de 21 de maio de 2013, do Ministério da Educação:

Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam.

Este mesmo documento manifesta o processo de transição que as escolas necessitam passar para que sejam consideradas *Escolas Sustentáveis*, destacando a inter-relação de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo -, bem como a importância de se considerar a “sustentabilidade” não apenas como algo ligado especificamente à questão ambiental, mas sim na sua complexidade de relações com as dimensões social, econômica, cultural e espiritual.

Porém, como salienta Sacristán (2002), a aprendizagem de cultura nos ambientes escolares está condicionada a uma regulação que obedece a um projeto que, por sua vez, seleciona os conteúdos:

A circulação dos conteúdos de uma cultura entre os indivíduos e os grupos sociais não é arbitrária, como tampouco o é na educação. Ela está submetida a determinadas regras. Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira, porque as opções acerca do *que, do como e do para quem* chegam esses conteúdos realizam-se em um âmbito regulado, embora flexível, que varia com o tempo, segundo os valores dominantes, em função das possibilidades materiais e técnicas para acessar o conhecimento disponível e segundo determinados modelos de transmissão considerados como adequados. A circulação dos conteúdos culturais está submetida a certas normas que os distribuem entre os indivíduos de acordo com as estipulações de um panorama complexo (p. 201).

Então, qual seria o modelo de transmissão de conhecimento adequado para as *Escolas Sustentáveis*? Quais seriam as opções acerca do *que, do como e do para quem* chegam os conteúdos selecionados no currículo destas escolas?

Debruçada sobre as teorizações de Capra (2006), venho reiterar meus entendimentos sobre o processo de educação, salientando a eminência de uma abordagem sistêmica do mundo, pois “pensar em termos de sistemas complexos é estar hoje na própria vanguarda da ciência” (p.48). Para o autor, precisamos desenvolver uma nova maneira de *ver e pensar* o mundo – em termos de relações, conexões e contexto -, fato que vêm na contramão dos princípios da ciência e educação tradicional, que possuem uma tradição alicerçada no pensamento linear de causa e efeito.

É principalmente nos estudos das proposições desenvolvidas por Capra que encontro condições de possibilidade para desenvolver uma complexidade no pensar. Uma complexidade



que parte necessariamente de “mudanças de ponto de vista” (CAPRA, 2006, p.48). Aliás, percebo possibilidades de estabelecer certo diálogo entre as proposições de Capra, com autores e filósofos que oferecem fundamentação teórica às minhas análises.

Fritjof Capra (2006, p.49) busca nos conceitos básicos da ecologia, aportes para sustentar suas análises, principalmente no modelo de funcionamento dos ecossistemas naturais:

Um ecossistema não é uma reunião de espécies, mas uma comunidade. As comunidades, sejam elas ecossistemas ou sistemas humanos, são caracterizadas por séries ou redes de relações. Na visão sistêmica, os “objetos” de estudo são redes de relações, embutidas em redes maiores. Na prática, as organizações formadas de acordo com esse princípio ecológico têm mais probabilidade do que as outras de estabelecer processos baseados no relacionamento, como a cooperação e a tomada de decisão por consenso.

Além de atentar para as redes de relações, Capra alerta sobre o deslocamento do olhar - faz-se necessário a mudança de foco das partes para o todo, do pensamento analítico para o pensamento contextual. Com isso, passamos a compreender as propriedades das partes somente em sua unidade com o todo; passamos a explicar as coisas em termos de seu contexto, ou seja, “explicá-las em termos dos ambientes que as circundam, todo pensamento sistêmico é um pensamento ambiental” (CAPRA, 2006, p.49).

Atrelada a estas proposições, Capra é um dos precursores de uma proposta pedagógica denominada Alfabetização Ecológica²⁰, que aplica a teoria dos sistemas, aprofundada pela física quântica, nas questões ambientais. A proposta prima pela construção e educação de comunidades humanas sustentáveis com base no estudo dos ecossistemas, o que inclui o aprendizado dos princípios básicos da ecologia – *ecoalfabetização*. Nesse sentido, cabe ao homem conhecer de forma pormenorizada como a natureza sustenta a teia da vida, para então, planejar uma comunidade humana sustentável. A ideia é usar a “educação para uma vida sustentável”, como uma pedagogia que facilita a compreensão sistêmica das relações, explorando os três fenômenos básicos – a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia – por intermédio de experiências diretas com o mundo natural (GASPAROTTO, 2010).

Como bióloga, as concepções de Capra me seduzem, desencadeiam certos encantamentos e fazem movimentar minha “alma de pesquisadora”, promovendo sentimentos que se tornam propulsores para minha investigação. O que me provoca na escolha do problema é pensar em que medidas a inserção dos princípios da Alfabetização Ecológica de Fritjof Capra, no currículo escolar contribui na construção de uma Escola Sustentável?

Minha pesquisa exige a imersão numa determinada cultura escolar, o que determina a aproximação com ferramentas da antropologia, pois o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudos. Além disso, a escolha por uma abordagem metodológica²¹ qualitativa de investigação vem atrelada aos aportes que nela encontro para a pesquisa em Educação Ambiental, no interior de uma determinada cultura escolar. Em suas reflexões acerca da pesquisa em Educação Ambiental, Minayo (2002, cit. por Tozoni-Reis, 2005, p. 270) argumenta que:

[...] a pesquisa em educação ambiental é essencialmente qualitativa. Essencialmente porque é parte da essência da educação a necessidade de explorar, nos espaços ocultos das ações educativas cotidianas, uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica. Para ser compreendida, da forma mais abrangente possível, essa realidade não pode ser

20 No Brasil se convencionou o termo Alfabetização Ecológica para a proposta pedagógica inspiradas por Fritjof Capra e David Orr, desenvolvidas pelo Centro de Eco-Alfabetização de Berkeley (DUAILIBI, 2006).

21 De acordo com Oliveira (2008, p.43) “a metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e que pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos metodológicos e técnicos”.



somente quantificável, é preciso buscar nesta atividade educativa significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Para Oliveira (2008), a abordagem qualitativa apresenta a especificidade de analisar de forma sistêmica o problema ou objeto de estudo, buscando “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo” (p.58). Assim como Oliveira (2008) entendo que:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (...). Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas (p. 60).

Encontro na pesquisa-ação minha estratégia metodológica, pois o pesquisador, não só compartilha do ambiente investigado, mas possibilita que o investigado participe do processo de realização da pesquisa e que os resultados se revertam em benefício do próprio grupo pesquisado. Nesse sentido, o grupo não apenas sabe que está sendo investigado como conhece os objetivos da pesquisa e participa do processo de realização da mesma.

Portanto, a pesquisa tem como propósito contribuir com possibilidades para solucionar uma determinada dificuldade/problema real do grupo pesquisado, que neste caso, configura-se na transformação da EMEF Alfredo Lopes da Silva em uma *Escola Sustentável*.

Referências

BACHELARD, G. **A Epistemologia**. Tradução por Fátima L. Godinho; Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: A Secretaria, 2012.

CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DELEUZE, Gilles. Qués es um dispositivo? In: BALBIER, E., DELEUZE, G., DREYFUS, H. L., et alii. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p 155-163.

DUAILIBI, M. Prefácio à Edição Brasileira. In: CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 17-22.

FREIRE-MAIA, N. **A Ciência por dentro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FONSECA, D. M. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999, 160 p.



_____. **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. Tradução por Salma TannusMuchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GASPAROTTO, J.S. *Entre morros, composteiras e lixeiras: labirintos pedagógicos nas práticas de Educação Ambiental*. Porto Alegre: PPGQVS-Educação em Ciências/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, V. M. (org.) **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. // **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** // Campinas: /Leituras SME, /2001.//

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. **A Epistemologia de Gaston Bachelard:** uma ruptura com as filosofias do imobilismo. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v.45, n. 2, p. 393-406, out. 2011

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna.** 10 ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACHADO, R. **Ciência e Saber:** a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Tradução por Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PESSANHA, J.A.M. **Bachelard:** Vida e Obra. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

SACRISTÁN, J.G. **Educar e Conviver na Cultura Global:** as exigências da cidadania. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (org.) **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

SILVA, T.T da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.154p.

SOUZA, N.G.S. *Que corpo é esse? Corpo na família, mídia, escola, saúde.* Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

TRAVASSOS, E.G. **A prática da educação ambiental nas escolas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159

_____; Uma vila voltada para trás. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 67-106.

_____; RECH, T. Esquecer Foucault? **Proposições**, v. 25, n.2, Campinas, maio/ago. 2014.

WORTMANN, M.L.C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 135p.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução por Ernani Rosa. São Paulo: ARTMED, 2002.



PERFORMANCE DE PROTESTO NA ESCOLA E AS INTEMPESTIVIDADES DO CONTEMPORÂNEO

Fabiano Hanauer Abegg

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula porque sala de aula
Essa jaula vai virar
A vida deu os muitos anos de estrutura do humano
À procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, a arquitetura
Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
(Dani Black)

Há um certo desejo de uma ação singular sobre o presente, sobre a atualidade, sobre esse momento fugaz que constitui o agora, que é passageiro, impossível de segurar, mas é neste instante fugidio que a existência acontece. Talvez, esse desejo de *heroificar o presente* seja um possível traço comum entre as noções de *contemporâneo*, *atitude de modernidade* e *experiência*. Pois essas palavras tratam daquilo que nos acomete tão intensamente (nos fere como o som agudo de um instrumento desafinado fere o ouvido do músico) que precisamos experienciar (*experire* – colocar para fora), temos a necessidade de partilhar. Uma partilha que não se faz sobre nossas certezas ou dúvidas. Não desejamos entregar uma solução que serviria para situações semelhantes. Não queremos ouvir a solução que viria de alguém que passou pelo mesmo que enfrentamos agora. Essa partilha se faz numa promessa irrealizável, mesmo assim desejável, de dividir essa intensidade com outros. Ela parece imensa demais para nossos ombros, por demais menores que os ombros do Atlas capaz de levantar o globo terrestre. Pretendo, neste texto, aproximar as noções de contemporâneo e experiência com alguns relatos sobre uma *performance* protesto feita por alguns alunos na escola estadual de ensino médio na qual trabalho como professor de filosofia.

Nessa escola os professores se dividiram em duas posições diante do movimento de greve no primeiro semestre do ano letivo de 2016¹. Concordávamos de que a situação atingiu o limite da tolerância e algo precisava ser feito, alguma resposta precisava ser dada. Mas uma boa parte de nós estava cansada desses movimentos de greve que nunca levam a nada e que são capturados por interesses políticos partidários. Nós que nos engajamos no movimento de greve não concordávamos com essa posição. Aliás, somos um grupo de professores, na sua maioria, comprometidos com nosso trabalho, mas sempre divididos em posições que de um lado pretendem conservar a forma de organização escolar do modo que está e de outro se esforçam por encontrar outras formas do fazer pedagógico que consigam responder às urgências de nosso tempo. O período da greve evidenciou ainda mais os embates entre esses dois grupos: os grevistas ausentam-se do ambiente escolar para engajar-se nos diversos modos de protestos organizados pelo sindicato e pelos estudantes; enquanto os demais professores seguiram com o seu trabalho na escola como se nada de diferente estivesse acontecendo. Essa ambiguidade seria entre o velho

1 O governo estadual que assumiu a partir de 2015 introduziu uma outra postura diante do funcionalismo, alegando estar com as finanças do Estado no vermelho, sem condições de realizar o pagamento em dia do salário dos funcionários, o governo realizou o pagamento parcelado de nossos salários, o que nos levou ao desgaste de mais um período de greve ainda em 2015. Nesse ano de 2016 os problemas se agravaram (parcelamento dos salários, atrasos nos repasses de verbas para as escolas, alterações nos benefícios adicionais, alteração no pagamento do difícil acesso etc.) e optamos por mais um período de greve.

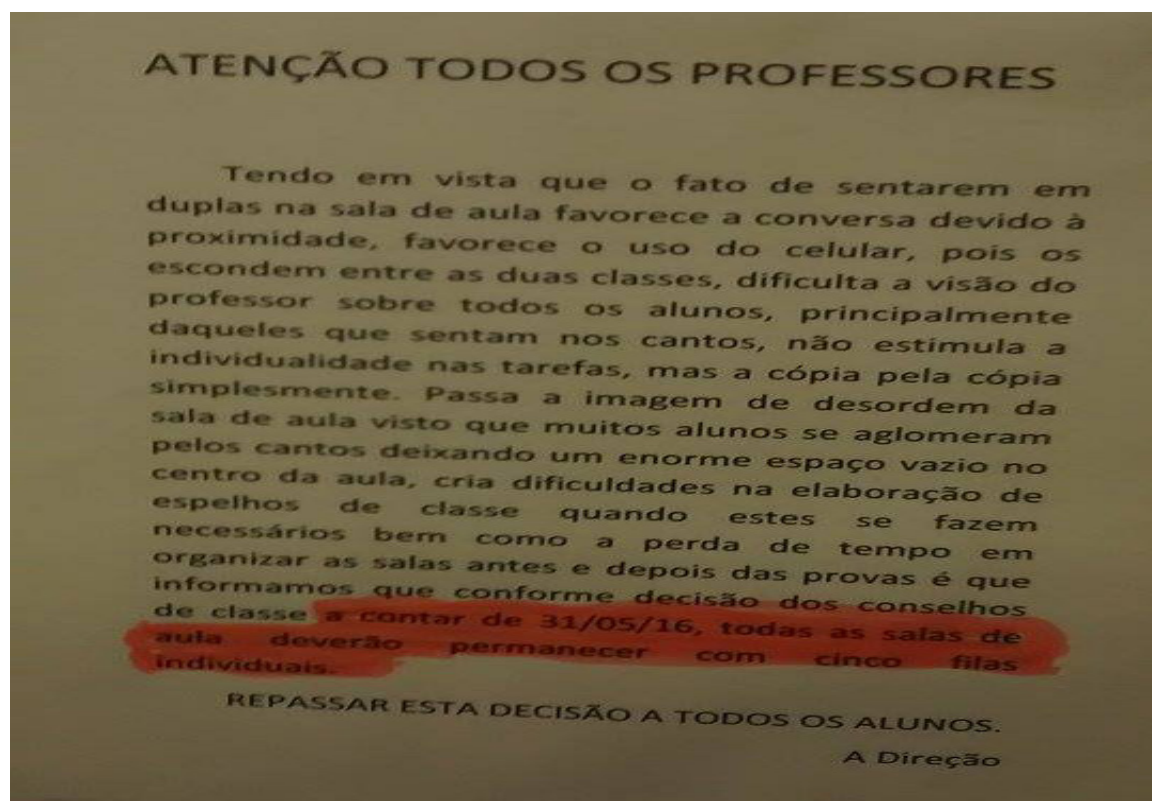


e o novo, entre a conservação e a criação, entre o antigo e o contemporâneo? Mas, o que é o contemporâneo?

Agamben (2010) ao se perguntar *O que é o contemporâneo?* torna essa interrogação um tanto mais complexa ao insinuar que contemporâneo não é simplesmente aquilo que pertence ao mesmo tempo, a mesma época. Podemos nos fazer contemporâneos a textos que foram escritos há muito tempo, bem como de textos mais recentes. Ou seja, já na primeira página o autor apresenta o contemporâneo como resultado de uma atitude, não se é automaticamente contemporâneo, pois ser contemporâneo resulta de uma certa atitude diante da atualidade. Na sequência, falando de Barthes e Nietzsche, Agamben associa ao contemporâneo a palavra “intempestivo”, ou seja, para ser contemporâneo é preciso tornar-se desconexo, dissociado, de seu próprio tempo (AGAMBEN, 2010, p. 58-59).

Isso não significa que se possa fugir e viver fora de seu próprio tempo, mergulhado no passado, no saudosismo e na nostalgia. Ser contemporâneo, desse modo, exige um tipo específico de relação com o seu tempo, com o presente. Ser contemporâneo exige inserção e distância. Ser contemporâneo exige estar a tal ponto imerso na atualidade que seja possível dela estar distante. É preciso dissociar-se de sua época para poder vê-la, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2010, p. 62).

Em greve acompanhávamos estarecidos o quanto a rotina da escola parecia inalterável. Mesmo com os muitos protestos, especialmente as ocupações de 150 escolas estaduais pelos estudantes, sendo divulgadas na mídia e comentados nas redes sociais, o cotidiano da escola parecia se desenrolar com uma harmonia mais precisa, mais eficiente. Parecia que a greve havia tirado da escola os professores que “complicavam” (os que eram do contra) e impediam essa desejada sincronia. Em sintonia com uma espécie de culminância desse sentimento, no dia 02 de junho de 2016 enquanto ensaiávamos com os alunos uma encenação de protesto que apresentamos na escola no dia 06 de junho de 2016, encontrei um cartaz na sala dos professores:

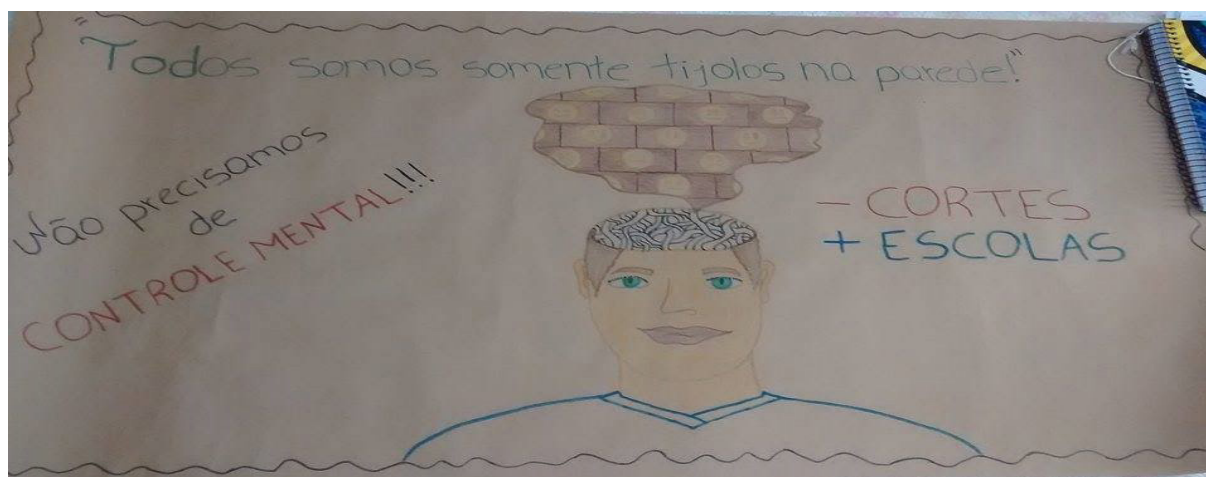
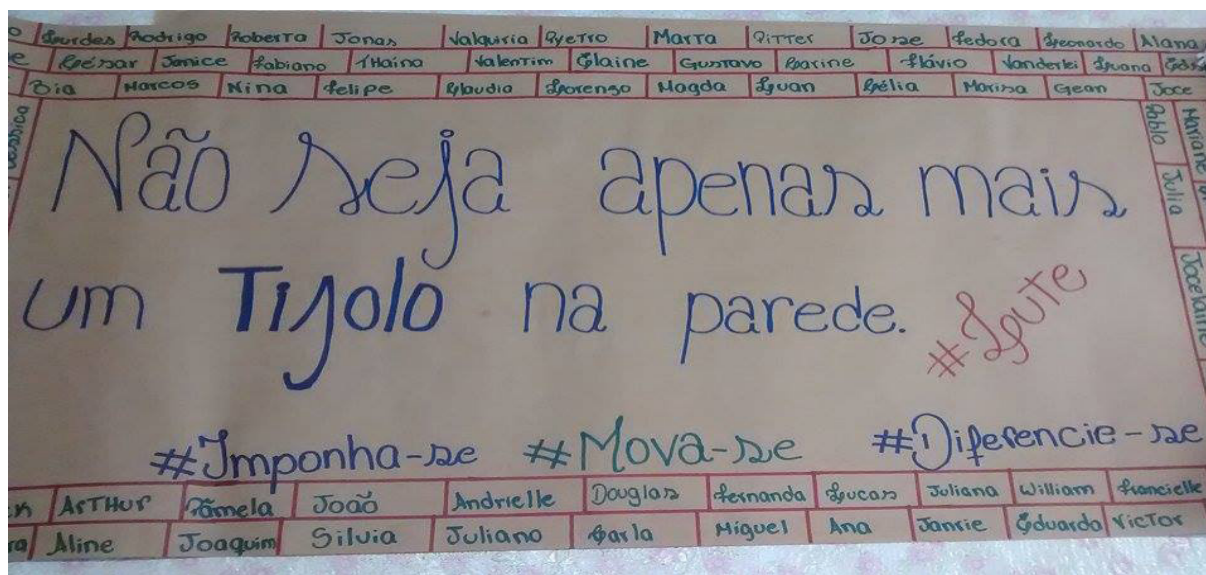


A decisão que consta neste cartaz foi tomada em um conselho de classe que ocorreu durante a greve, na ausência de vários professores. Uma sensação de revolta me consumiu. No texto desse



aviso aparece o desejo evidente por controle e padronização. A ausência de certos professores na escola faz com que as decisões se tornem mais arbitrárias. Talvez, a escola seja um campo de luta permanente.

Na segunda feira, quando chegamos para apresentar fomos recebidos pela direção com uma acolhida calorosa. A diretora fez questão de mostrar o dossiê que preparou sobre o assunto, uma pesquisa sobre as duas músicas que usaríamos na encenação de protesto em favor da greve dos professores e das ocupações das escolas pelos alunos. Passei nas salas e os discursos dos professores não grevistas sobre a importância da greve eram extremamente lúcidos, pois eles (não grevistas) me deixaram mais convencidos da importância de permanecer em greve: contradição ou paradoxo? Ou simplesmente lei do menor esforço? Além de tudo isso, exposição de cartazes apoiando nosso movimento:



De um lado o desejo de controle sobre o ambiente escolar, de outro a manifestação por menos programação mental. Tensão entre forças, trevas e luz em comunhão. De que modo se torna possível essa ambiguidade? Como perceber essas linhas de força e potencializar as ações que contribuam para “desprogramar” e desestatizar o trabalho docente?

Para Agamben (2010) fazer-se contemporâneo exige uma atitude de cegueira diante do excesso de luzes do seu próprio tempo, entrevendo a sua sombra, a obscuridade sem a qual não há luminosidade: “contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e



singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (AGAMBEN, 2010, p. 64).

Talvez seja preciso uma atitude contemporânea (e intempestiva) para nos ajudar a estranhar essas forças díspares que agem na escola, olhando um pouco mais à distância para perceber as armadilhas da conservação ao lado das promessas sempre adiadas de criação.

No texto *O que são as Luzes?* Foucault debate as afirmações de Kant sobre a definição do Iluminismo, extraindo-lhe um novo modo de lidar com as questões da atualidade, do presente². Kant, ao se interrogar sobre o Iluminismo, coloca a questão do presente, da atualidade, de uma forma muito singular, “quase inteiramente negativa, como uma *Ausgang*, uma “saída”, uma “solução” [...] a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação à ontem?” (FOUCAULT, 2011, p. 337). Com Agamben (2010) poderíamos interrogar qual a *desconexão* que o Iluminismo introduz em relação ao seu tempo?

Gostaria de fazer, assim, uma relação entre essa *intempestividade* que Agamben associa ao contemporâneo com uma noção que Foucault extrai do texto de Kant e passa a denominar de *atitude de modernidade*, ou seja, não simplesmente entendida como uma época ou um período histórico, e sim como “um modo de relação que concerne à atualidade” (FOUCAULT, 2011, p. 341). Para isso, Foucault refere-se a uma figura emblemática para a modernidade do século XIX, Baudelaire, a partir do qual passa a caracterizar essa *atitude de modernidade*:

A primeira característica dessa *atitude de modernidade* consiste em reagir diante da fugacidade do momento que passa, diante da transitoriedade da existência, procurando capturar o que há de eterno ou *heróico* no momento presente: “essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele” (FOUCAULT, 2011, p. 342). A segunda característica consiste em perceber a ironia presente nesse desejo de *heroificar o presente*, pois não consiste na sua preservação ou sacralização, não há um esforço de conservar e sim de transfigurar o momento presente: “Transfiguração que não é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” (FOUCAULT, 2011, p. 343). A terceira característica da *atitude de modernidade* consiste em um trabalho que é preciso fazer sobre si mesmo, trata-se de uma atitude ascética: “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura: é o que Baudelaire chama, de acordo com o vocabulário da época, de ‘dandismo’” (FOUCAULT, 2011, p. 344). A quarta característica consiste na afirmação de que, para Baudelaire, essa *atitude de modernidade* **só se faz possível em um lugar denominado arte**.

Essa *atitude de modernidade* traz algumas semelhanças com uma das formas de Foucault tratar em seus estudos a noção de experiência. Especialmente, quando considera a experiência como uma ferramenta de trabalho a ser exercida sobre si, como uma técnica de modificação, como um exercício de movimento. Nesse sentido, cabe destacar a contribuição de Timothy O’Leary, quando se dedica à “escavação minuciosa no desenvolvimento da noção de experiência nas obras de Foucault” (O’LEARY, 2008, p. 6), o seu texto permite perceber que a experiência, além de ser um dos conceitos centrais no pensamento de Foucault, constitui seu modo de vida, seu estilo de escrita, sua condição filosófica, quando a formula como “experiência-limite” ou afirma que escreve “livros-experiência”, que são experimentais, justamente, porque exigem que autor e leitor testem seus limites. É um pouco o que Foucault responde a Alessandro Fontana na entrevista publicada

2 Pois havia outros três modos principais de se lidar com o presente: um modo especialmente inspirado em Platão (como um exemplo dentre outros na Antiguidade), em que o momento presente é uma etapa, uma certa época do mundo, com suas características particulares ou, até mesmo, apartada, por algum acontecimento dramático, de todas as demais; um segundo modo, inspirado em Santo Agostinho (exemplo desta visão cristã medieval), no qual o presente deve ser devidamente interrogado para que se decifre a iminência de um acontecimento; e um terceiro modo (no qual Foucault cita a obra de Vico, para exemplificar este modo renascentista de ver a atualidade), em que o presente precisa ser analisado como um momento “de transição na direção da aurora de um mundo novo” (FOUCAULT, 2011, p. 337).



em 1984, referindo-se às modificações que teve de fazer na escrita dos volumes subsequentes ao primeiro volume da *História da Sexualidade*:

Para alguns, escrever um livro sempre implica correr algum risco. Por exemplo, não conseguir escrevê-lo. Quando se sabe de antemão aonde se quer chegar, falta uma dimensão da experiência, a que consiste precisamente em escrever um livro correndo o risco de não chegar ao fim (FOUCAULT, 2004, p. 288).

Ainda com O'LEARY (2008), existe uma dimensão paradoxal desse conceito nos escritos de Foucault, pois afirma que “Experiência é, portanto, um evento que transcende e desafia limites, e ao mesmo tempo é também a estrutura histórica dominante que deve ser contestada” (O'LEARY, 2008, p. 7). Ao elucidar esse paradoxo, perpassa as grandes obras de Foucault, desde *A História da Loucura* até os últimos volumes da *História da Sexualidade*, procurando esclarecer estas duas dimensões do conceito. Assim, “o primeiro aspecto de qualquer experiência, então, serão as formas de percepção ou sensibilidade que ela torna possíveis – ou mesmo necessárias. Uma determinada estrutura de experiência torna possível e gera certas formas de perceber, ver, sentir um objeto” (O'LEARY, 2008, p. 9). Isso é produzido a partir de determinadas práticas institucionais, associadas a certas formas de conhecimento que formulam a estrutura da experiência. Nesse sentido, falar de experiência em Foucault é relacionar os três campos que perpassam a sua produção, relacionando as *formas de saber* que constituem os discursos, as *relações de poder* que incidem sobre as práticas e os modos de relação consigo (*poder-saber-si*). Ao tratar da sexualidade como uma experiência, ele aponta para estes três elementos:

Falar da “sexualidade” como uma experiência historicamente singular suporia, também, que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade (FOUCAULT, 1994, p. 10).

O que leva a pensar a experiência como um elemento constitutivo da relação do sujeito com a verdade, ou melhor, como algo que é produzido no *jogo entre o verdadeiro e o falso*, ou seja, naquilo que Foucault denominou como “*jogos de verdade*, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Portanto, a experiência é algo inventado, *inventamos para nós mesmos* (O'LEARY, 2008, p. 19), é um exercício, algo como o que é afirmado por Foucault, quando explica que o sujeito é uma forma: “Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275).

Utilizo o trabalho desses autores com essas palavras (experiência, intempestividade, contemporâneo, atitude de modernidade) para pensar esses dois desejos que convivem na escola: o controle e a liberdade, a conservação e a criação. Não seriam esses desejos a manifestação da promiscuidade entre poder e resistência?

Talvez, pôr em diálogo a ideia de agenciamento administrativo (FOUCAULT, 2003, p. 213) com esses relatos sobre certos acontecimentos escolares, possa nos ajudar a perceber os movimentos desse ambiente pedagógico, as tensões entre as forças de conservação e as forças de criação. Nesse texto, Foucault demonstra que mesmo no absolutismo monárquico, mesmo nesse sistema onde a visibilidade do poder se concentra na figura do rei, o exercício da força e do poder não procedem de maneira vertical, são os próprios súditos que exercem sua vigilância uns sobre os outros, exigindo do próprio rei, através da delação, que desempenhe uma punição rígida sobre esse próximo (vizinho, pai, mãe, marido, esposa, etc.) que incorreu em uma conduta inadequada e abominável, “cada um pode usar para si, para seus próprios fins e contra os outros,



a enormidade do poder absoluto” (FOUCAULT, 2003, p. 215). Talvez a tríade foucaultiana (saber-poder-si) possa nos ajudar a entender o quanto nos tornamos, nesse emaranhado das produções discursivas, dos jogos de poder e da constituição de sujeitos, o quanto nos fazemos e desfazemos, ocupando posições díspares ao lado do poder ou da resistência.

Termino esse texto com algumas interrogações: Quais as armadilhas de nossa cumplicidade com o poder e com a resistência? Que procedimentos se desenvolvem para que posicionamentos tão ambíguos possam se desenvolver? Por que meios, por quais operações alguns de nós somos levados a aceitar e a buscar adaptar-se cada vez melhor, enquanto outros consideramos tão urgente estar em movimento sem submeter-se, mas criar outros modos de fazer a partir do que nos é proposto? Quais espaços de resistência e criação podem ser introduzidos diante desse lugar que se dedica à tarefa impossível de tudo prever e regular?

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: _____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó (SC): Argos, 2010, p. 55-73.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 335-351.
- _____. A vida dos homens infames. In: _____. *Ditos e Escritos IV. Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.
- _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P. 240-251.
- _____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- O'LEARY, Timothy. Foucault, Experiência, Literatura. Tradução de Lisa Gertrum Becker. In: *Foucault studies*, nº5, p. 5-25, janeiro de 2008. Disponível em: <http://www0.hku.hk/philodep/dept/TOFoucstuArt2008.pdf>.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: INTERFERÊNCIAS DO PIBID

Bruna Aparecida de Almeida¹

Mirele Corrêa²

Gicele Maria Cervi³

Grupo de Trabalho: Currículo, espaço e tempo.

Resumo: O artigo problematiza como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), interfere no cotidiano escolar na leitura dos gestores das instituições parceiras do PIBID-FURB. O objetivo da pesquisa foi problematizar essas interferências. Situa-se numa metodologia pós-crítica e os sujeitos participantes são gestores das escolas parceiras do programa. Esse trabalho vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas da Educação na Contemporaneidade. Utilizam-se como aporte teórico os seguintes autores: Silva (2014); Varela e Alvarez-Uria (1992); Veiga-Neto (2003); Sibilía (2012). Pode-se afirmar que em todas as instituições parceiras do PIBID-FURB onde foi realizada a pesquisa e que de fato teve a participação do gestor há interferências do programa no cotidiano escolar, percebe-se que nenhuma instituição trata o programa como algo desnecessário, muito pelo contrário, pedem pela ampliação do programa, justificando sua relevância para o cotidiano escolar dessas instituições parceiras. A partir das análises temos indicadores para pensar mudanças no Projeto Institucional do PIBID-FURB, para os currículos de formação de professores, para as escolas de educação básica discutir o currículo e para qualificar novos projetos do PIBID.

Palavras-chave: Currículos. Cotidiano. Escola. PIBID. Política. Subjetividades.

1. INTRODUÇÃO

A atualidade e o cotidiano escolar são atravessados por temáticas como espaço, estética, memória, diversidade, tecnologias, subjetividades, diferença, tempo, discurso e outras. Temáticas que nem sempre estão contempladas nos currículos formais, mas que estão no cotidiano das escolas modificando e sendo por ele modificadas. Parte-se do pressuposto que os currículos do século XXI exigem diálogo e vivências com outras práticas, com outros sujeitos e entre as instituições, especialmente Escola e Universidade.

Partindo da necessidade de pesquisar o cotidiano da escola e as políticas, a pesquisa, problematizou como o PIBID, interfere no cotidiano escolar a partir da leitura dos gestores das escolas parceiras do PIBID-FURB. O objetivo geral foi problematizar essas interferências. Para Foucault:

Problematização não quer dizer representação de um objeto que já exista, muito menos a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). Nesse sentido, problematizar não envolve encontrar soluções, mas propor uma distância crítica em relação ao objeto, deslocar-se, desprender-se. (FOUCAULT, 2004, p. 242)

Com um olhar de pesquisadora e também de licencianda (bolsista ID) do PIBID há dois anos, justifico a relevância dessa pesquisa. Tenho dúvidas e incômodos. Esses mobilizam meu

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau. Bolsista PIPE/CNPQ. E-mail: baalmeida1995@gmail.com

2 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. E-mail: mirele_correa@yahoo.com.br

3 Professora doutora da Universidade Regional de Blumenau. Vice-presidente For-Pibid. E-mail: gcervi@furb.br



pensamento e fazem a pesquisa sobre o PIBID tem muito sentidos para mim. É uma pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa Políticas Contemporâneas em Educação ao grupo interessa compreender a contextualização e recontextualização de uma política.

Acredita-se que as experiências no cotidiano escolar podem construir currículo que possibilitem as pessoas a selecionar, diante de tanta informação disponível, criar, a partir de ampliação de seu repertório cultural e posicionar-se, diante de diferentes modos de comunicação e informação, organizar o cotidiano do trabalho docente para além dos modos tradicionais de ensino buscando outras leituras, outros diálogos, outras linguagens. Os programas de incentivo a formação de professores tais como o PIBID tem interferido no cotidiano escolar e contribuído para qualificar as discussões e modificar a organização do trabalho docente, como pode ser constatado nas pesquisas de Camargo (2016) com a pesquisa intitulada “Episódios de recontextualização de uma política: O PIBID e os subprojetos de educação física” e Kloth (2016) com a pesquisa “Práticas do subprojeto de letras do PIBID/FURB: Sentidos para acadêmicos, estudantes da educação básica e professora supervisora”.

Esta pesquisa também busca contribuiu para que os sujeitos que atuam no PIBID possam refletir a respeito da política na qual são sujeitos e, em um contexto mais amplo, contribui para a análise de uma política nacional em diferentes momentos de sua efetivação.

O PIBID é uma política educacional voltada à formação de professores, criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n.º 6755/2009, coordenado pela Diretoria de Educação Básica (DEB) na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. É uma proposta que visa aproximar a Universidade e as escolas de Educação Básica. Os estudantes de licenciatura (bolsista ID), são inseridos no cotidiano escolar da rede pública de educação para participar de projetos desenvolvidos pela Instituição de Educação Superior (IES), pela escola onde o projeto vai ser realizado, pelos licenciandos (bolsistas IDS), professores da Educação Básica (supervisores) e professores da Educação Superior (coordenadores de área).

Como ponto de partida para a produção dos dados, realizou-se mapeamento das instituições parceiras⁵ do PIBID-FURB, localizadas na cidade de Blumenau/SC, totalizando vinte e duas instituições. Pesquisaram-se informações básicas de cada uma delas. Com base nesse mapeamento, oito instituições foram selecionadas para participarem da pesquisa, o critério de seleção eram as instituições parceiras do PIBID-FURB há no mínimo um ano e os gestores nessa função também com o mínimo de um ano. Produziu-se então o questionário e através dele a entrevista.

O artigo, portanto, está dividido em três movimentos: o primeiro contextualiza o PIBID, a escola e o currículo; no segundo apresenta-se a metodologia utilizada e o terceiro, por fim, trata das análises dos questionários e entrevistas que trazem possibilidades de problematizar o PIBID como um programa que interfere no cotidiano escolar das instituições parceiras. A partir dessas análises os gestores relatam a relevância do PIBID diante da educação, descrevendo as interferências do programa e propondo a ampliação do mesmo, deixando claro que os objetivos propostos pelo programa são de fato alcançados.

4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem o objetivo principal de subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando, mediante a concessão de bolsas de estudo. Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 de Fev. de 2017.

5 Instituições parceiras são as Escolas de Educação Básica participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.



2. METODOLOGIA

Esta pesquisa dialoga com as pesquisas pós-crítica e segundo Paraíso (2014) a metodologia pós-crítica deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas.

Ao assumir uma perspectiva pós-estruturalista significa problematizar as formas pelas quais entendemos, organizamos e vivemos o que chamamos de realidade. Essa perspectiva teórica está menos preocupada em buscar respostas para que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER, 2014, p. 53)

Quanto ao procedimento, a pesquisa também será de campo, a partir das fontes de geração dos dados como: questionário, com perguntas abertas e fechadas e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores das escolas parceiras do PIBID-FURB. O critério de inclusão foram as escolas parceiras do programa por no mínimo um ano e gestores que atuam no mínimo um ano na gestão da instituição. Foi realizado o mapeamento de todas as escolas do município de Blumenau que são parceiras do programa e a partir desse mapeamento foi possível iniciar a aplicação dos instrumentos para a produção de dados (questionário e entrevista) que envolveu todas as instituições e seus gestores.

Foi encaminhado o questionário, para todas as escolas parceiras do programa. O questionário elaborado contou com seis questões e ao início também foram solicitadas três informações: nome do gestor há quanto tempo atua na atual instituição e há quanto tempo a escola era parceira do programa. A partir das informações que foram solicitadas no início do questionário já foi realizada a seleção de acordo com os critérios descritos no anteriormente. Com isso tivemos um total de sete escolas participantes dessa pesquisa.

Após essa seleção analisam-se todos os questionários respondidos pelos gestores. A primeira pergunta se deu a partir de um breve contexto sobre o PIBID: *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID) que se caracteriza como uma política educacional voltada à formação de professores, criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Quais subprojetos estão presentes na instituição?* Com essa pergunta pretende-se saber a partir de que subprojeto o gestor responderá as seguintes perguntas do questionário, fazendo com que o leitor compreenda melhor o contexto de cada resposta. A segunda pergunta do questionário já aborda algumas questões relacionadas ao cotidiano das instituições: *Descreva algumas ações do PIBID na instituição que você é gestor (a)?* Seguindo com a terceira, essa já aborda a questão problema da pesquisa que são as interferências do programa no cotidiano escolar: *O PIBID interfere no cotidiano escolar das instituições parceiras. Na sua leitura como gestor (a), descreva as principais interferências do PIBID-FURB na instituição em que você atua. E por fim, a última: Como gestor (a) de uma instituição parceira do PIBID-FURB. Quais sugestões, contribuições, você teria para propor ao PIBID?* Concluindo a última pergunta podem-se pensar a partir dela as mudanças no Projeto Institucional do PIBID-FURB e também qualificar novos projetos do PIBID.

Seguindo para o próximo instrumento de coleta dos dados observam-se as perguntas referentes à entrevista, a primeira pergunta abordará de certa maneira uma continuação da pergunta de número três do questionário, pois se pede que o gestor fale com mais detalhes as interferências já referidas no questionário, mas que em alguns casos ficaram um tanto vagas. Essa pergunta possibilita melhor entendimento sobre essas interferências: *Na sua leitura como gestor (a), você afirmou que o PIBID interfere no cotidiano escolar. Fale-me um pouco mais sobre essas interferências. O que essas interferências possibilitam para o cotidiano escolar da instituição*



em que você atua? A segunda pergunta parte da pergunta de número dois do questionário, na qual os gestores descrevem algumas ações possibilitadas pelo PIBID, e o que se pretende saber a partir dessa pergunta é se essas ações continuariam sem o PIBID: *Seguindo a nossa entrevista, em outra pergunta do questionário, você descreve algumas ações possibilitadas/proporcionadas pelo PIBID. Com uma possível alteração ou extinção do PIBID. Essas ações continuariam acontecendo na escola sem o programa? Se sim, como? Se não, de que maneira você, enquanto gestor, poderia se articular para que isso não ocorresse?* Para finalizar a entrevista questionou-se aos gestores propostas/sugestões para os trabalhos futuro do PIBID naquela instituição: *Quais seriam suas sugestões enquanto gestor (a) dessa instituição para os próximos trabalhos do PIBID a serem desenvolvidos?* Essa questão também tem o mesmo destaque da última questão do questionário que foi elaborada pensando na possibilidade de problematizar e qualificar novos projetos do PIBID.

Foi a partir desses instrumentos, questionário e entrevista, que se realizou a produção dos dados, mas antes de acompanhar essas análises no texto, observa-se o estudo de autores pertinentes a pesquisa para contextualização dos conceitos de: Escola, Currículo e Políticas Públicas, para que então sejam problematizadas as análises.

3. ESCOLA: UMA MAQUINARIA?

Assim como afirma Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola é uma instituição inventada no século XVII, Estudar a escola a partir do momento em que essa foi inventada nos auxilia a entender sua lógica para que e para quem serve, a que sistema de poder está ligada e quais instâncias permitiram o aparecimento dessa maquinaria escolar, para que então não sejamos alvos de um discurso que entende a escola como algo que sempre existiu justificando que continue existindo, tornando a escola uma condição natural, convertendo seu questionamento em algo impensável.

Essa maquinaria de governo que instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do séc. XVI. Varela e Alvarez-Uria (1992) nos mostram algumas características que permitiram o aparecimento dessa escola: A definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; A destruição de outros modos de educação; e a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Sejam todos quietos, modestos e bem cristãos, falem em suas conversas com Deus ou de coisas dirigidas a seu serviço, procurem bons companheiros, ouçam missas todos os dias, confessem cada mês se for possível com o mesmo confessor, façam exame de consciência diário, tenham especial devoção cotidiana ao anjo da guarda, não entrem na escola com armas, não jurem juramento algum, não joguem jogos proibidos, sejam obedientes ao Reitor e a seus professores: e saibam que, por suas faltas, se são meninos serão castigados pelo corretor, e se são grandes serão repreendidos publicamente, e se não se emendarem expulsos com ignomínia da escola. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.73)

Embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam a homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes entre esses. Veiga-Neto (1996, p. 251) escreve que “enfim o que se observa é que todo o espaço social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.” Neste espaço de domesticação há uma massa de crianças sujeitas à autoridade de quem rege, um desses sujeitos é o professor que recebe uma formação controlada pelo estado na qual seu um de seus objetivos passa a ser desempenhar funções de acordo com a nova sociedade em vias da industrialização.



O Estado, portanto, espera do professor que se integre numa política de controle que capacite os meninos a reconhecer e cumprir seus deveres de cidadãos e a propagação do novo sistema métrico decimal indispensável para a formação de um mercado nacional. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992)

Esse professor, no qual os autores se referem, possui diversas técnicas de domesticação, métodos de regras para manter a ordem, o professor. A escola que fez do professor um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação, de um caráter rotineiro, repetitivo e sem substâncias proveitosas. Portanto, o ensino tem por finalidade inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares e impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, diligência e obediência.

Para Varela e Alvarez-Uria, (1992) a posição social do professor, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo, a educação do menino trabalhador. A posição, portanto, desse professor não tem como objetivo ensinar o estudante a mandar, mas sim, obedecer, não pretende fazê-lo um homem instruído e culto, mas sim inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e a cultura legítima.

Qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal, fica descartada, e a classe converte-se numa pequena república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si mesmos. Esta maioria silenciosa e segmentada deverá reproduzir o modelo da sociedade burguesa composta pela soma dos indivíduos. Aos métodos de individualização característicos das instituições fechadas (quartéis, fábricas, hospitais, cárceres e manicômios) e que constituem a melhor arma de dissuasão contra qualquer tentativa de contestação dos que suportam o peso do poder, emerge no interior da escola no preciso momento da sua institucionalização um dispositivo fundamental: a carteira ou classe escolar. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92).

A escola do tempo presente, conforme Canário (2006, p. 16), “está imersa no contexto da imprevisibilidade, pois a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas”. Na contemporaneidade a escola mantém continuidades e atualizações da escola disciplinar. Assim como salienta VARELA; ALVAREZ-URIA (1992), a escola produz, ela é uma maquinaria, para além da produção de um corpo dócil e útil, ela pode produzir outras coisas, outras práticas, outras estéticas, fazendo da escola um espaço de possibilidades.

No contexto dessa escrita permitiu-se pensar que o PIBID está inserido nessa maquinaria como uma política pública que pretende interferir no cotidiano escolar trazendo ações que pouco passa pelo chão dessas escolas. Ações muitas vezes precisas, nas quais se pretende também produzir a escola como um espaço de possibilidades que poucas vezes a própria escola produz. Acredita-se que os estudos sobre currículo por sua vez podem contribuir para pensar os movimentos que envolve a escola, como as políticas públicas por exemplo.

4. CURRÍCULO: PARA ALÉM DAS TEORIAS TRADICIONAIS

Os estudos sobre currículo, segundo Silva (2004), podem ter surgido através das condições ligadas à institucionalização da educação de massas. Entre essas condições está: a formação de uma burocracia ligada a educação; a escola como um objeto de estudo; a educação escolarizada em níveis cada vez mais altos; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultados das ondas de imigração e o crescimento na industrialização e urbanização.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja



nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2004, p. 150).

O currículo envolve conhecimento, verdade, sujeito, subjetivação, poder e valores. O que deve ser ensinado nas instituições? Quem nós queremos que eles/elas se tornem? Por que privilegiar determinada identidade? Dê quem são os valores? Precisamos entender que o currículo não é neutro, ele sempre quer modificar alguém, ele é um território de relações de poder.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. E ao definir um conhecimento que é considerado mais importante, você está definindo um tipo de pessoa que se considera mais ideal e desejável para a sociedade. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. (SILVA, 2014, p. 15)

Nesta pesquisa, se lida com o currículo a partir das teorias pós-críticas que rejeitam uma consciência, centrada e, unitária do conhecimento. Segundo Silva (2014, p. 149) “o conhecimento é parte inerente do poder”. O poder nas teorias pós-críticas não é mais o centro. O poder está distribuído por toda rede social. Ele se transforma, mas não desaparece. Essas teorias nos ajudam a compreender os processos pelos quais, através da relação de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Todo movimento que acontece no espaço educacional contribui para formar subjetividades, portanto para as teorias pós-críticas a subjetividade é já e sempre social. A partir dessas teorias podemos então enfatizar que esse currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder, nas quais ele está envolvido.

5. PROBLEMATIZAÇÃO – as análises e seus movimentos

5.1 Considerações a partir dos questionários respondidos pelos gestores das escolas parceiras do PIBID-FURB

As duas primeiras questões do questionário possibilitaram uma melhor seleção das escolas que participariam dessa pesquisa, portanto não agregamos essas questões aqui, essas que já foram descritas na metodologia. Inicia-se as análises com a tabela 2, referente a questão 1 de letra B: *Quais subprojetos estão presentes na instituição?*. Obtiveram-se as seguintes informações: Gestor (a) 1 Alfabetização e Letramento; Gestor (a) 2 Matemática; Gestor (a) 3 Matemática; Gestor (a) 4 Tecnologias; Gestor (a) 5 Música; Gestor (a) 6 Educação Física; Gestor (a) 7 Português, Direitos Humanos e Ciências. A partir dessa visualização é possível ter conhecimento de quais subprojetos cada gestor responderá a seguinte pergunta: *Descreva algumas ações do PIBID na instituição que você é gestor (a)?* Destaca-se em negrito as observações que entende por mais pertinentes à pesquisa.

Gestor (a) nº1: São várias ações dentro do Projeto Político Pedagógico no auxílio aos professores regentes, **no espaço da sala de aula bem como na biblioteca escolar.**

Gestor (a) nº2: Participação Horta e Sustentabilidade, com **ação nos 4º e 5º anos. “Oficina das 4 operações, Gincana do Conhecimento, Jogos, Docência séries finais e iniciais”.**

Gestor (a) nº3: No PIBID Sociologia haviam sido **explorados muito bem os contextos sociais atuais**, como violência, questões indígenas entre outras. No PIBID Arte foi trabalhada a questão da **musicabilidade, de sons e movimentos**. O PIBID Matemática explorou vários campos, desde a complementação dos estudos dos conteúdos em sala em forma de **reforço**, na construção de sólidos geométricos, aplicação prática dos conteúdos, entre outros.

Gestor (a) nº4: **Construção de sólidos geométricos** com 5º ano (2º semestre de 2015); **Construção de Jogos Interativos e Plataforma Adaptativa** com o 7º ano (1º semestre de



2016); **Desenvolvimento de vídeos** do Folclore e Cantigas de roda com 1º ano (2º semestre de 2016).

Gestor (a) nº5: As principais ações são os **planejamentos dinâmicos** com foco nas práticas dos conteúdos musicais desenvolvidos nas aulas de Artes. E a preparação das práticas desenvolvidas para os alunos do 1º ao 4º ano.

Gestor (a) nº6: A **participação em eventos extraclasse, tais como: Mostra Cultural, gincanas, jogos e festas**. Também desenvolveram **atividades diferenciadas** durante as aulas pedagógicas, proporcionando aos educandos conhecer esportes não convencionais, ministrados através de projetos (boxe, esgrima, capoeira, hōquei, arco e flecha, entre outros).

Gestor (a) nº7: **Memória Literária, os alunos conversaram com moradores antigos da comunidade para conhecer melhor o bairro da escola**. As histórias foram escritas e publicadas em um e-book. **Produção textual coletiva** que gerou um teatro. **Produção de uma propaganda. Participação dos IDS em eventos culturais da escola. Construção de puffs** para utilização na sala de projetos. Produção de cartilha, **apresentação de trabalhos na MIPE** e Encontro Blumenauense de Educação Ambiental. **Momentos lúdicos, vídeos e rodas de conversa** sobre as questões levantadas. As ações vão desde **atividades de autoconhecimento, empatia, noções de direitos/ deveres, consciência de grupo e sociedade**. Os resultados encontrados estão nos relatos dos professores dando conta da **evolução positiva do grupo e sua interação da sociedade escolar**.

A escola é uma maquinaria, ela produz tanto um corpo disciplinado quanto um corpo criativo. Problematiza-se aqui em questão como a escola contemporânea, através do currículo, cria novos processos de subjetivação. Ao ler e reler essa questão percebe-se diferentes ações possibilitadas pelo programa, cada gestor descreve essas ações a partir de sua instituição e do subprojeto que faz parte do seu cotidiano escolar. Alguns falam sobre os espaços onde acontece as ações, os anos em que são realizadas, as disciplinas contempladas, há até um exemplo no PIBID de matemática do (a) gestor (a) 3, em que ele(a) coloca o reforço dessa disciplina como uma das ações desenvolvidas, agregando melhor entendimento/conhecimento aos estudantes.

Alguns gestores descrevem movimentos, práticas e toda a metodologia desenvolvida nos subprojetos. Explicam algumas das atividades e até revelam as intervenções do programa, o gestor (a) 7 finaliza uma de suas respostas dizendo: “Os resultados encontrados estão nos relatos dos professores dando conta da evolução positiva do grupo e sua interação na sociedade escolar.” Esse relato já nos mostra que o PIBID interfere nessa instituição e nas demais, fica visível que o PIBID interfere nos espaços, nas aprendizagens, no planejamento, por fim no cotidiano escolar. Mas para problematizarmos essa e outras interferências fara-se a análise da seguinte questão: *O PIBID interfere no cotidiano escolar das instituições parceiras. Na sua leitura como gestor (a), descreva as principais interferências do PIBID-FURB na instituição em que você atua*. Nessa questão também se destaca algumas escritas em negrito, essas que são pertinentes a pergunta solicitada. A seguir as respostas:

Gestor (a) nº1: *O projeto PIBID com a parceria com a FURB é muito importante, pois leva os acadêmicos a vivenciar a realidade de ser docente em escola pública, levando também para dentro da universidade a realidade das escolas públicas. Fazendo com que a formação de novos professores esteja adequada à realidade e também melhorar suas práticas pedagógicas dentro das instituições públicas.*

Gestor (a) nº2: *Ações e Planejamento Mediação – Pedagógico – Disciplinar.*

Gestor (a) nº3: *Cria um movimento de interação entre as diversas turmas, faz com que alunos e acadêmicos visualizam de outra forma o funcionamento da escola, com seus problemas e seus fazeres.*

Gestor (a) nº4: *Diversificação do trabalho pedagógico, metodologias, materiais atrativos e interativos para os estudantes; Estudantes com maior interesse nas aulas; Aprimoramento*



dos conhecimentos do professor; movimento diferenciado na escola e ainda possibilita qualificação dos acadêmicos que tem a oportunidade de vivenciar o chão da escola.

Gestor (a) nº5: *Proporciona o contato musical com aulas práticas.*

Gestor (a) nº6: *As principais interferências do PIBID, na instituição em que atuo, são as parcerias com as demais áreas de ensino, bem como atividades diferenciadas durante as aulas pedagógicas.*

Gestor (a) Nº7: *Somos parceiros trabalhando em buscar de um só objetivo **aprimorando o desenvolvimento dos nossos educandos**, através das ações planejadas e adequando ao cotidiano escolar.*

São relatadas através dessa pergunta, algumas interferências, portanto afirma-se que o PIBID interfere no cotidiano escolar. Os recortes apresentados anteriormente fazem menção às interferências e vivências do contexto escolar. Percebe-se a partir do (a) gestor nº1 que essas interferências são para além do cotidiano escolar, mencionando que o programa também interfere na vida acadêmica dos licenciandos que participam do programa.

Um dos objetivos do programa é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2016, p.3). Essa resposta traz esse objetivo claro, o (a) gestor (a) aponta que os acadêmicos vivenciam a realidade da escola pública desde sua caminhada nos cursos de licenciatura, não só após graduado. E afirma que o programa promove essa aproximação entre educação superior e educação básica. O (a) gestor (a) nº1 diz a partir de suas vivências que o programa melhora as práticas pedagógicas dentro da instituição, essa afirmação mostra a efetividade do programa tanto para os licenciandos, quanto para a inovação de metodologias na rede básica de educação.

O (a) gestor (a) nº2 traz outro aspecto para problematizar, as interferências descritas por ele fazem menção ao planejamento e as ações que são mediadas através do programa. Junto com ele (a) outros gestores também apontam a efetividade do PIBID e quantos movimentos são proporcionados/possibilitados através dele. A maioria dos gestores menciona sua interferência nas metodologias inovadoras e atrativas, movimentos diferenciados envolvendo a escola, a qualificação da formação dos acadêmicos, a interdisciplinaridade, entre outras. Observa-se que essas interferências são propostas em um dos objetivos do programa:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2016, p.3)

Isso de fato acontece no cotidiano escolar, através das análises pode-se confirmar que esse objetivo é alcançado. Conclui-se essa questão com a resposta do (a) gestor(a) nº 7 que analisa um outro objetivo do programa: “comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.” (BRASIL, 2016, p. 4). Ele (a) afirma que o programa acompanhado da instituição trabalha com o objetivo de **aprimorar o desenvolvimento dos educandos**, consolidando mais um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

A seguinte análise refere-se à última questão do questionário: *Como gestor (a) de uma instituição parceira do PIBID-FURB. Quais sugestões, contribuições, você teria para propor ao PIBID?*

Gestor (a) nº1: **Ampliar o atendimento em todas as áreas do Ensino Fundamental, desde o pré até o 9º ano.**

Gestor (a) nº2: **Trazer o retorno de cada ação para a Comunidade Escolar.**



Gestor (a) nº3: *Sinto a necessidade de uma **ampliação do PIBID nas diversas áreas**, e que ocorra um **trabalho transdisciplinar**, e que **ultrapasse a estrutura física da escola**. Desenvolver atividades que acabem por motivar acadêmicos e os já professores na atividade da docência, **criando um novo olhar para a educação, ainda mais com as mudanças que estão previstas, tanto no currículo como na administração escolar.***

Gestor (a) nº4: ***Continuidade do trabalho com a turma durante todo o ano e não somente semestral.** Maior divulgação para que mais professores se inscrevam e **a escola possa ter mais disciplinas desenvolvendo o projeto.***

Gestor (a) nº5: *É um projeto que **os alunos demonstram muito interesse**, tal se pudesse explorar **outras áreas como: ciências, matemática e outras.***

Gestor (a) nº6: ***A continuidade do projeto em nossa escola.***

Gestor (a) nº7: ***Ampliar as diversas áreas de profissionais e disciplinas. Dar continuidade aos projetos que já tem.***

Destaca-se inicialmente o desejo desses gestores em ampliar o programa, tanto na carga horária em que ele é oferecido quanto nas diversas áreas da instituição. Eles pedem por mais, e isso ocorre frequentemente nas respostas dessa última questão. São diferentes gestores, diferentes instituições e diferentes subprojetos, mas todos fazem a mesma solicitação: **a ampliação do programa, durante todo o ano e não só semestral, em todas as disciplinas e em todos os anos, desde pré-escola ao ensino médio.**

O (a) gestor (a) nº2 relata a necessidade vista por ele na questão do PIBID **desenvolver um trabalho transdisciplinar**, ou seja, um trabalho organizado de um modo que possibilita atravessar as disciplinas, articulando componentes que passam entre, além e através dessas disciplinas. Uma proposta que agregaria novas possibilidades ao programa, pois o trabalho ainda não é desenvolvido dessa maneira. Além do trabalho transdisciplinar, um dos gestores também propõe **que o trabalho seja interdisciplinar**, tendo relações entre duas ou mais disciplinas.

A CAPES traz no capítulo que trata das Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos o seguinte parágrafo: “Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2016, p.4). Se esse parágrafo está previsto no desenvolvimento dos subprojetos, pode-se pensar que na instituição do(a) gestor(a) nº5 esse aspecto não se faz tão presente. Pois ele sugere um trabalho, no qual os estudantes pudessem **explorar outras áreas como: ciências, matemática e outras.**

Os pedidos/as sugestões são repetitivos, tornando a análise focada para esses aspectos que aparecem na fala desses gestores como algo pertinente que precisa ser pensado e repensado pelo programa. Pretende-se com essa pesquisa dar visibilidade a essas falas que aparecem como indicadores que possam pensar essas mudanças no Projeto Institucional do PIBID-FURB e qualificar os novos projetos do PIBID.

Os dados analisados através do questionário evidenciam que o programa tem interferido no cotidiano escolar de maneira positiva, bem como contribuído para a formação inicial de professores mais contextualizada a realidade educacional, proporcionando uma formação mais ampliada aos licenciandos que dele participam, assim como em destaque a ampliação na metodologia de ensino dos professores supervisores que já atuam na rede pública de educação.

A seguir, as análises das entrevistas realizadas com os mesmos gestores que participaram da pesquisa respondendo o questionário.



5.2 Considerações a partir das entrevistas realizadas com os gestores das escolas parceiras do PIBID-FURB

Com o passar dos anos a educação sofre mudanças, devido às alterações das condições sociais, das relações culturais, das racionalidades e da política. Enquanto essa pesquisa era escrita, a educação passou por diferentes movimentos, novas propostas e políticas estavam sendo aprovadas como também cortadas. O PIBID por ser uma política pública também passa por momentos de imprevisão mesmo sendo um programa pertinente a educação conforme os dados já analisados.

As entrevistas a serem analisadas a seguir apresentam questões pertinentes a pergunta da pesquisa que é: “Como o PIBID interfere no cotidiano escolar?” e algumas questões relacionadas ao programa e ao novo contexto sobre a imprevisibilidade da continuação do programa. A entrevista contou com três perguntas norteadoras, analisa-se a pergunta nº1: “Na sua leitura como gestor(a), você afirmou que o PIBID interfere no cotidiano escolar. Fale-me um pouco mais sobre essas interferências. O que essas interferências possibilitam para o cotidiano escolar na instituição em que você atua?”.

Gestor (a) nº1: **Elas interferem positivamente, por que elas trazem aos alunos do PIBID a realidade das escolas**, e essas interferências no cotidiano da escola é positiva por que o aluno tem realidade daquilo que vai ser trabalhado. São as **novidades que vem do mundo acadêmico que colaboram para que a gente melhore nossas práticas pedagógicas na escola, então é uma troca, é tanto positivo para os alunos que integram o PIBID, como para a escola, para a gestão da escola e tanto para o professor que atua em sala de aula, é uma troca de conhecimento e de atualizações pertinentes.**

Gestor (a) nº2: **Eu acho que não é uma interferência, eu acho que é uma intervenção.** Como nosso PIBID é de matemática, as intervenções junto aos alunos, junto ao professor, junto às salas de aula e aos grupos que eles trabalham é **visto de forma positiva**, por que vai sanando as dúvidas e vai criando alternativas metodológicas para melhorar o que está acontecendo e em contrapartida a escola e a professora que trabalha com o grupo também acaba podendo ajudar o estudante futuro profissional da educação.

Gestor (a) nº4: **O PIBID traz bastante inovação, coisas atrativas para os alunos e o professor de sala que participa junto com o grupo que vem aqui se desafiam em busca de novas práticas.**

As respostas demonstram a efetividade do Programa nas instituições de ensino em que atua, o (a) gestor (a) nº1 relata o programa como uma política pública positiva tanto para os bolsistas IDS, enfatizando **o efeito dos acadêmicos da licenciatura em sentirem o chão da escola no decorrer de sua formação acadêmica e as novidades da Universidade agregam as práticas pedagógicas na escola**, ele relaciona isso como uma troca, na qual a aprendizagem é simultânea. O (a) gestor (a) nº2 descreve as interferências que ao olhar dele (a) **são intervenções positivas para o cotidiano escolar**. O gestor nº 4 fala sobre a **inovação, metodologias atrativas e práticas desafiadoras**. Novamente podemos analisar essas questões frente aos objetivos propostos pelo programa:

Art. 4º São objetivos do PIBID: I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. Contribuir para a valorização do magistério; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. Contribuir para a articulação



entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (BRASIL, 2016, p. 3-4)

É objetivo do PIBID todas as interferências descritas pelos gestores através da primeira pergunta da entrevista. Percebem-se as interferências no cotidiano escolar dessas instituições parceiras do PIBID-FURB através das falas dos gestores. A cada pergunta as possibilidades de pensar mudanças para o programa fica mais pertinente. Como a entrevista se deu a partir do questionário, analisa-se a próxima pergunta de acordo com uma afirmação referente a pergunta número 2 do questionário: *“Seguindo a nossa entrevista, em outra pergunta do questionário, você descreve algumas ações possibilitadas/proporcionadas pelo PIBID. Com uma possível alteração ou extinção do PIBID. Essas ações continuariam acontecendo na escola sem o programa? Se sim, como? Se não, de que maneira você, enquanto gestor, poderia se articular para que isso não ocorresse?”*

Gestor (a) nº1: A escola não conseguiria dar continuidade a esse tipo de trabalho. O PIBID **é um programa, um dos mais acertados eu acredito na educação, junto ao MEC e as Universidades. O relato enquanto gestor do que a gente vivencia nas escolas, a gente vê o lado positivo.**

Gestor (a) nº2: Eu **não posso ver as ações de forma imediata**, porque eu acredito que o profissional que vem para a escola deva saber fazer isso, como profissional, porém o meio de garantir que a metodologia de trabalho possibilite uma ação diferente no futuro profissional é aí que entra o PIBID, porque é a oportunidade do profissional, inclusive receber uma bolsa e se tornar um profissional com maior excelência. A gente pode **ajudar com o polo**, quando o polo chama os diretores e se preciso for **fazer relatórios ou endossar os relatórios** que lá estão né, que passam pela direção por que passam pelo pedagógico, eu acho que é esse o caminho.

Gestor (a) nº4: **Alguma coisa da sementinha que é plantada em alguns professores continuaria, mas para ter o suporte que a gente tem da Universidade não teria.** Por que **a escola não tem condições. Incentivando a continuação do PIBID e promovendo ações para que o programa não acabe, como as assinaturas colhidas para o baixo assinado** do ano passado, quando o programa sofreu um sério risco de extinção.

O (a) gestor nº1 afirma que sem o PIBID **as ações proporcionadas pelo programa não poderiam ter uma continuidade.** O (a) gestor (a) nº 2 diz que **algumas ações até poderiam continuar, mas não de forma imediata.** O (a) último (a) gestor (a) por fim, descreve algumas ações como uma “semente” plantada em alguns professores e esses, por exemplo, poderiam dar continuidade a essas ações. Mesmo assim **tem todo o suporte oferecido pela Universidade e através disso as ações não aconteceriam.** A partir das análises da segunda parte da pergunta fica claro que **os gestores se articulariam para manter o programa ativo** nessas instituições parceiras, **através de reuniões, relatórios, baixo assinados, incentivando a continuação do programa e promovendo ações para que o programa não acabe.** O (a) gestor (a) reforça essa ideia: dizendo: *“O PIBID é um programa, um dos mais acertados eu acredito, na educação.”*

De acordo com a fala de todos os gestores, essa pergunta possibilitou uma compreensão das interferências causadas no cotidiano escolar e o interesse desses gestores em pensar, se articular e defender o programa como algo necessário para a educação. Há possibilidades de uma articulação entre esses gestores para que o programa continue sendo uma política pública



pertinente à educação. A seguir analisa-se a última questão da entrevista: “*Quais sugestões você gestor (a) pode sugerir para os próximos trabalhos do PIBID na escola?*”.

Gestor (a) nº1: **O PIBID deveria atuar em todas as áreas da escola**, não só nos anos iniciais, mas também nos anos finais, isso seria interessante, mas não há essa demanda como a gente sabe e essa demanda tem mais nos anos iniciais e é uma pena.

Gestor (a) nº2: **Ver os estudantes planejando junto com a professora** àquilo que o aluno precisa, ver o estudante analisando o real, a prova real, as intervenções que ele precisa, a onde está o problema, aprendendo a ser professor, aprendendo a construir é altamente positivo, então eu vejo aqui que a gente **dê continuidade cada dia mais nas intervenções**, as mediações serão construídas e vão melhorar cada vez mais, que a gente **dê continuidade a esse planejamento orientado, coletivo, esse planejamento que parte de um fator real**, é essa minha sugestão.

Gestor (a) nº4: Eu não tenho muita clareza e conhecimento de como os bolsistas junto com a coordenação lá do PIBID escolhem **que tipo de trabalho vai ser feito. Eu gostaria de ter mais conhecimento sobre isso**

Os gestores nº 1 e 2 abordam questões já ressaltadas durante as análises e destacam portando a persistência quanto à continuidade do programa e a ampliação para todas as áreas de ensino. O gestor nº4 traz uma sugestão que precisa ser pensada e analisada a partir dessa pesquisa e também pelo próprio programa. Ela relata que não tem conhecimento sobre as escolhas dos trabalhos a serem desenvolvidos na instituição e que gostaria de se ater a essas questões. A partir dessa fala pode-se pensar uma nova organização de planejamento que envolve os bolsistas IDS, os professores (supervisores) e os coordenadores da Universidade, tendo em vista a possibilidade de envolver esses gestores nesses planejamentos. Concluem-se então essas análises com algumas possibilidades de repensar o PIBID e também discutir o currículo dessas instituições parceiras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises pode-se afirmar que em todas as instituições parceiras do PIBID-FURB onde foi realizada a pesquisa há interferências do programa no cotidiano escolar. Interferências na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura, na metodologia, nas práticas docentes, nos espaços, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Os relatos tanto nos questionários quanto nas entrevistas deixam visível essa afirmação.

A pesquisa também aponta algumas inquietações, possibilidades de mudança que aparecem a partir das sugestões dos gestores, uma delas é a socialização do que acontece nos subprojetos para a comunidade escolar, bem como a ampliação do programa para todas as áreas de ensino. Acredita-se que a partir dessa pesquisa poderiam ser pensadas outras pesquisas que dessem conta de estudar cada uma dessas questões. Uma delas seria: “*Como incluir as ações possibilitadas pelo PIBID no currículo das escolas?*”. Ou até mesmo: “*Se o PIBID consegue interferir no cotidiano escolar das instituições parceiras a partir de uma metodologia inovadora e positiva, por que não tornar essas práticas efetivas?*”. Teria, portanto essas e outras variadas perguntas que poderiam tornar-se novas pesquisas.

A partir da pesquisa podem-se pensar mudanças para o Projeto Institucional do PIBID-FURB, para os currículos de formação de professores, para as escolas de educação básica discutir o currículo e para qualificar novos projetos do PIBID.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 46, de 11 de Abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de abr. 2016. Seção 1, p. 16.



CAMARGO, M. E. **Episódios de recontextualização de uma política:** o pibid e os subprojetos de educação física. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLOTH, G. **Práticas do subprojeto de letras no pibid/furb:** sentidos para acadêmicos, estudantes da educação básica e professora supervisora. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

MEYER. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In.: DAGMAR, E. M.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-61.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: DAGMAR, E. M.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p.23-45.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, J.; ALVEREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



POR UMA LEITURA MAIS AMPLA DA REALIDADE: CULTURA, LINGUAGEM E HISTÓRIA NA ABORDAGEM SEMIÓTICA DE ELE ESTÁ DE VOLTA

Tatiane Kaspari¹
Carlos Eduardo Ströher²

Grupo de trabalho: Currículo, espaço e tempo

Resumo: O acesso à realidade – seja presente ou pretérita – não pode se dar apartado do universo cultural de que fazem parte os indivíduos. Mesmo as personagens e fatos históricos não estão isentos de um complexo jogo de semiotização, isto é, da (re)significação emergida da “segunda realidade” (BYSTRINA, 1990), que abarca o universo da cultura e dentro da qual se forjam os valores semióticos atribuídos aos signos. Dessa forma, é relevante que práticas pedagógicas contemplem uma leitura semiótica dos fatos da realidade, a fim de que problematizem os limites entre realidade e ficção, entre verdade e falácias, entre primeira e segunda realidades, entre história e manifestações artísticas; e se reconheçam os influxos de acontecimentos e ideologias passadas na cultura e no pensamento contemporâneos. O presente trabalho propõe, com base na Semiótica da Cultura, analisar a construção da personagem Adolf Hitler na narrativa fílmica *Ele está de volta* (2015) e sugerir sua aplicação em práticas pedagógicas. Considera-se o cinema enquanto importante veículo de semiotização, já que, além de ser atrativo aos educandos, opera duplamente sobre o real: utilizando-o como base de suas representações, busca denunciar sua artificialidade enquanto texto cultural (LOTMAN, 1978). A interconexão entre a dimensão do fictício e do real é explorada no filme, especialmente em cenas que reproduzem o contato da personagem ficcional com indivíduos em situações de seu cotidiano. Nelas, é possível verificar que o contínuo processo de semiotização da imagem de Hitler (por meio das inúmeras representações artísticas e sociais que recebeu) edificou-a como símbolo e, por esse motivo, sua significação cultural não se esgotou na finitude da existência do sujeito empírico, mas prossegue se esfacelando e se reconstituindo por meio de suas intersecções com os indivíduos na atualidade. A leitura dessa personagem abre, portanto, possibilidades pedagógicas de abordagem do tempo presente, ao mesmo tempo em que descortina eventos pregressos, revelando a permanência de posturas discriminatórias contemporâneas. Além disso, tal abordagem demanda um trabalho interdisciplinar, que rompe com a rigidez do currículo e das teorias específicas de cada campo, e desconstrói a imagem de professor/ historiador/ especialista enquanto detentor da interpretação verídica da realidade.

Palavras-chave: Semiótica da cultura. Abordagem pedagógica. Interdisciplinaridade. Hitler e nazismo.

1 A leitura, a cultura, o ser

Pesquisas internacionais, como o PISA, e estudos e exames nacionais, como ENEM, ENADE e Retratos da Leitura no Brasil, atestam a pouca proficiência em leitura dos brasileiros, em diversos níveis de ensino. Não surpreende que, na esteira da defasagem da formação leitora, venham resultados nada animadores em relação às demais áreas de ensino, uma vez que a leitura embasa o processo de ensino-aprendizagem.

Para além da definição tradicional de leitura, que engessa o leitor na decodificação de um sistema linguístico pré-fixado, entende-se o processo de leitura em uma perspectiva ampla de

1 Universidade Feevale. Doutorado em Processos e Manifestações Culturais. Bolsista Prosup – CAPES. E-mail: tatianekaspari@gmail.com.

2 Universidade Feevale. Mestre em Educação pela UFRGS, professor dos cursos de História e de Pedagogia. E-mail: carloseduardostroher@gmail.com.



interação com os códigos culturais e, portanto, intimamente relacionado com a inserção histórico-social do sujeito e sua formação identitária. Nessa perspectiva, o ensino de História (assim como o das demais áreas) entrelaça-se com a educação para a leitura crítica do presente, do passado e de suas pretensas verdades (SEFFNER, 2000), na medida em que esse chega à atualidade esfacelado nos vestígios inscritos em materialidades diversas, mas, sobretudo, inscrito em manifestações culturais recobertas por camadas de interpretações depositadas ao longo do tempo. Estas, por sua vez, reverberam nas maneiras de conceber e de viver o tempo presente, assumindo relevante papel social.

Um caso exemplar de uso de manifestações culturais na “conformação ideológica” de uma sociedade ocorreu durante o regime nazista de Hitler, na Alemanha. Antes mesmo de a Escola de Tartu-Moscou (1960) desenvolver as bases da Semiótica da Cultura, o Führer alemão já descobrira no cinema a possibilidade de afetar sensivelmente a população de seu País, levando-a a aderir ao projeto governamental (PEREIRA, 2011). Em um jogo de espelhos, não surpreende que o próprio Hitler tenha vindo a se tornar objeto de variadas representações fílmicas desde a década de 1940, e que seguem re(construindo) as formas de conceber sua personalidade e de julgar suas ações.

Considerando que os alunos, na contemporaneidade, estão expostos a variados discursos acerca do Führer e que as produções audiovisuais seguem exercendo atração sobre os jovens e propondo reflexões sobre a “realidade” presente e pretérita, propõe-se uma leitura semiótica da narrativa fílmica *Ele está de volta* (2015). Ela surge como possibilidade pedagógica interdisciplinar, em que a abordagem da personagem Hitler se desdobra em temas históricos correlatos ao nazismo e às diversas formas de segregação e de violência social.

Na trama fílmica, Hitler acorda na Berlim contemporânea e passa a interagir com os alemães, reproduzindo os discursos de seu governo, na primeira metade do século XX. Visto como ator exímio, ele é descoberto pelo produtor de televisão, Fabian Sawatzki, que insere Hitler na mídia e nos meios sociais como comediante. As declarações e gestos do Führer, contudo, diluem as fronteiras entre ficção e realidade e mobilizam reações no público, tanto no plano ficcional da diegese fílmica (em que o ator alcança grande sucesso e, ao mesmo tempo, sofre agressões físicas de opositores) quanto no da reprodução do real (em que as cenas documentais denunciam uma adesão de significativa parcela da população às ideias do suposto Adolf Hitler).

Instituindo, pois, um jogo ambíguo entre seu caráter documental e sua configuração fictícia, *Ele está de volta* não limita a satirizar a figura do ditador alemão, incriminando-o como único responsável por atos situados no passado, mas refrata a crítica temporal e espacialmente, problematizando questões socioculturais da atualidade, que extrapolam as fronteiras alemãs. Sua abordagem pedagógica abre, assim, inúmeras possibilidades de reflexão e permite que, por um debate ativo e crítico, o aluno avalie suas posições de sujeito (HALL, 2005) e seu papel social.

2 Segunda realidade, cinema e cultura

Tão logo iniciam as cenas do enredo de *Ele está de volta* (2015), a dicotomia entre existência biológica e existência sócio-cultural é explorada. Ao acordar em uma Berlim contemporânea, Hitler age desordenado, incapaz de compreender o modo de vida dos conterrâneos, especialmente quando não é reconhecido como o Führer histórico por um grupo de garotos, que o considera “um vacilão”. Nos casos em que a personagem interage com pessoas adultas ou idosas, ocorrem reações muito diversas, mas que sinalizam sempre sua identificação com o sujeito Adolf Hitler e as concepções e atos que lhe foram atribuídos.

O não reconhecimento dos meninos em relação à personagem principal decorre uma lacuna no acesso a manifestações que sedimentaram o valor semiótico do sujeito histórico Hitler; está, portanto, na fissura entre primeira e segunda realidades. Para I. Bystrina (1990), a primeira realidade está na existência físico-biológica do ser humano, apresentando, em suas coerções pela sobrevivência, limitações que só são transpostas no plano da segunda realidade, espaço do sonho, da arte, das criações imagéticas, em suma, da cultura. Nesse espaço, chamado de semiosfera, os



textos culturais tomam forma e são continuamente (re)significados, estando na base do processo de hominização, já que decorrem da tomada de consciência da finitude da vida e da complexa relação com o tempo.

Para Iuri Lotman (1979, p. 31), a cultura constitui “o conjunto de informações não-hereditárias, que as diversas coletividades da sociedade humana acumulam, conservam e transmitem”. Para assegurar a acumulação e o intercâmbio dessas informações, as diferentes sociedades valem-se da linguagem que, para levar a cabo a comunicação, configura-se em diferentes códigos. Dessa forma, o texto cultural a ser abordado pela Semiótica da Cultura não se restringe à palavra escrita, mas abarca os elementos signícos envolvidos em uma dada manifestação.

No caso do cinema, os objetos e personagens postos em cena, a escolha do ângulo, a configuração do cenário, o figurino, a iluminação, enfim, tudo aquilo que “é arte” (LOTMAN, 1978, p. 73) carrega o potencial de ser signo. Na compreensão de Lotman,

[...] signo é o equivalente material dos objetos, dos fenômenos e dos conceitos que exprime. Por conseguinte, a principal característica do signo é a sua capacidade de exercer uma função de substituição. A palavra substitui a coisa, a o objeto, o conceito; o dinheiro substitui o valor, o trabalho socialmente necessário; o mapa substitui o lugar; na organização militar os galões e as divisas substituem os postos correspondentes (Lotman, 1978, p. 10).

Em tal perspectiva, o signo, inserido na semiosfera, transcende a inicial referenciação a um objeto ou a um ser empírico, por meio de uma maior ou menor convencionalização de seu sentido (BYSTRINA, 1990). Esse processo determina o valor atribuído a cada elemento em uma dada sociedade: “o valor das coisas é semiótico, uma vez que ele é determinado não pelo próprio valor destas, mas pela significação daquilo que representa” (LOTMAN, 1979, p. 37).

Nesse ponto, a Semiótica da Cultura difere-se enquanto campo de estudo. Enquanto as diversas correntes semióticas propõem-se à análise dos mais variados signos (palavras, imagens, sons, manifestações biológicas etc.), a Semiótica da Cultura elege por objeto mínimo de análise o texto, compreendido como “complexo de signos que têm sentido” (BYSTRINA, 1990, p. 4). Para Baitello Junior, “um signo único não será [...] um texto se não for visto em um percurso, em uma relação temporal ou espacial, dialogando consigo próprio ou com outros signos” (1997, p. 42).

Sob essa visão, Lotman considera que a análise do cinema deve considerar o encadeamento dos quadros, a que se deve boa parte da desautomatização efetuada pela linguagem cinematográfica, ou seja, a sequência estratégica das cenas instaura encadeamentos de significados inéditos. Na base desse movimento, está a complexa dialética entre real e ficção, entre primeira e segunda realidades, que o cinema sustenta: ao mesmo tempo em que, na aparência, se aproxima da realidade, simulando uma cópia dos fatos empíricos; denuncia sua artificialidade pelos mecanismos signícos que lhes são próprios (LOTMAN, 1978). Por esse motivo, a linguagem cinematográfica “esbate significações materiais e sublinha as significações abstratas, lógicas ou associativas” (LOTMAN, 1978, p. 83), possibilitando que o contínuo processo de representação de uma personagem, como Adolf Hitler, não esgote seu valor semiótico, mas, do contrário, o amplie num processo infindável de contestação e/ou de reforço.

No caso específico do Führer, acredita-se que tenha alcançado o estatuto de símbolo, que constitui um signo fortemente semiotizado, de forma a constituir uma norma, uma lei que determina seu interpretante: [...] um símbolo é uma lei ou regularidade do futuro indefinido” (PEIRCE, 1995, p. 71). Essa compreensão ilumina o humor que emerge do não reconhecimento do Führer nas primeiras cenas e das situações constrangedoras a que é submetido. A contradição do valor simbólico, que associa Hitler a força, imponência e poder, envolve o público no teor sarcástico da trama filmica, que, inicialmente reveste a personagem alemã, mas que, posteriormente,



se estende a indivíduos da atualidade, divididos entre uma aparência politicamente correta e acolhedora e uma postura ideológica discriminatória e conservadora.

3 Hitler em cena: algumas propostas de abordagem

Considerar a personagem Hitler enquanto texto cultural parece ser o desafio central de uma (re)leitura crítica dos signos que compõe a história do nazismo. Assim, em sala de aula, faz-se adequada uma proposta prévia à recepção do filme que desperte os alunos para os diversos signos que orbitam na esfera cultural e histórica que tem moldado a interpretação do tema. Uma possibilidade é apresentar aos discentes a capa do livro homônimo que inspirou o filme: nela, o desenho de um bigode e do formato do cabelo são elementos que esclarecem o pronome pessoal “Ele” do título. Questionar aos alunos de que maneira eles identificam a referência a Hitler nos desenhos pode ser o ponto de partida para pensar o universo cultural como espaço forjador de concepções sociais.

Outra possibilidade, ainda, é problematizar a saudação nazista (*Deutscher Gruß*), localizando-a em diferentes momentos históricos. Promover a reflexão de seu percurso, que inicia semioticamente no cumprimento ao imperador na Roma Antiga, em que simbolizava lealdade e respeito; posteriormente, como forma de pertença sócio-política-ideológica na Alemanha nazista e, atualmente, como gesto controverso, lança luz sobre a variação do valor atribuído a cada signo, de acordo com a cultura de cada época e de cada grupo social.

Após a assistência do filme, o docente de História procederá à exploração dos aspectos que julgar condizentes à sua realidade educacional. Julga-se, contudo, que a discussão de alguns conceitos faz-se sobremaneira relevante na análise da narrativa cinematográfica. Em várias cenas, o autor que interpreta Hitler interage com pessoas em seu cotidiano e evoca o discurso nacionalista que sustentou o regime nazista, que encontra ressonância nas manifestações dos alemães contemporâneos. Para grande parte dos germânicos, o tempo passado permanece mítico, idealizado como espaço de ordem e de preservação da cultura e da raça ariana.

Na esteira desse pensamento, reafirma-se o poder simbólico da figura de Hitler, sobretudo quando na interação com políticos, como Karl Richter, presidente adjunto do NPD – Partido Nacional-Democrático da Alemanha. Após solicitar que se encerrem as gravações, ele afirma que, provavelmente, obedeceria a todas as ordens do verdadeiro Hitler (ou, talvez, de quem o conseguisse persuadir como o Führer). Esse posicionamento revela uma vulnerabilidade político-ideológica que se estende à população em geral, para quem, segundo a personagem Hitler, basta lançar algumas palavras-chave para destilar seu discurso revoltado. Assim, cabe ao professor problematizar as bases sociais que sustentaram a ascensão do nazismo e contrapô-las às condições presentes, a fim que se compreenda tanto o contexto histórico da 2ª Guerra Mundial quanto se discuta o cenário atual e os possíveis rumos políticos e sociais. Além disso, é interessante debater o papel de personagens infames no curso da História.

É possível, também, estabelecer paralelos com a realidade brasileira e sua frágil democracia (CARVALHO, 2015). A incompreensão desse conceito fundamental não é exclusividade brasileira, como muitos pensam. Em uma passagem significativa do filme, um jovem neonazista conversa com o ator que interpreta Hitler. O rapaz afirma estar lutando por seus direitos e acredita que a democracia é construída por meio de um governo autoritário. A fala irônica do ator ao final do diálogo – “Esse é exatamente o meu tipo de democracia” – denuncia as contradições inerentes ao pensamento nazista já em sua origem, quando a sigla política sugeria uma orientação socialista, mas também problematiza o analfabetismo político de parcela da juventude.



Figura 1 - Cenas da interação dos atores com um jovem participante de uma manifestação neonazista



As incoerências em cenas de caráter documental são reforçadas em passagens ficcionais, cujas notações simbólicas podem ser exploradas em um trabalho conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa. Em uma cena, por exemplo, o Fühler admira a natureza de um parque natural e, ao reafirmar que a superioridade do Partido Verde na atualidade, joga ao chão um copo de café vazio. A reunião desses elementos conflituosos (ele se identifica com a natureza, mas contribui deliberadamente para sua destruição) em uma sequência de planos gera o efeito do absurdo, que está na base da sátira.

Nesse aspecto, um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Artes poderá contribuir em muito com o processo de interpretação. Especialmente em cenas em que o sarcasmo cede espaço ao drama e à mordaz crítica social, a análise dos aspectos visuais³ se faz necessária. Como exemplo, cite-se a seleção dos ângulos de filmagem picado e contrapicado. Em uma passagem crucial para o desenvolvimento da trama no âmbito ficcional, Sawatski leva Hitler para conhecer a avó de sua namorada. A idosa judia reconhece no ator o Hitler histórico. Embora seja considerada doente mental, o olhar direto e as memórias articuladas em falas lógicas denotam lucidez na idosa, que acusa o Fühler de assassino. Interpelada a ver como comédia as falas de Hitler, a avó afirma que, no início do regime nazista, os alemães também riam das ideias que resultaram no extermínio de toda a família da neta.

3 Uma obra que pode servir de referência ao estudo das imagens é JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem.



Figura 2 - Personagem reconhece Hitler do século XXI como o mesmo do regime nazista



Essa sequência é crucial para a construção da verossimilhança interna do enredo, pois é a adesão de Sawatski ao ponto de vista da idosa que justificará sua internação como doente psíquico. Sua significação, porém, pode ser estendida ao debate sobre os influxos das representações culturais na realidade. Nesse encadeamento de planos, a alteração dos ângulos picado e contrapicado reproduz o jogo de olhares entre as personagens e o próprio embate entre passado e presente. A memória histórica da idosa, mobilizada pela imagem do Führer, engendra sensações dolorosas, que a impedem de conceber a reprodução da figura de Hitler como neutra e, portanto, portadora de comicidade.

Essa advertência é relançada ao plano da realidade no encerramento da narrativa fílmica, quando a fala de Hitler – “Minha situação é excelente na Alemanha, na Europa, no mundo” – é iluminada por imagens e fatos da atualidade, os quais giram em torno da violência xenofóbica. Essa exploração permite inúmeras associações com a realidade dos alunos, que podem ser levados a refletir em proporções globais, como sobre a grave crise de imigrantes na Europa, por meio de fotos emblemáticas, como a que representou o menino sírio Aylan, morto após o naufrágio do bote que levava sua família ou mesmo as implicações do discurso e das medidas em relação aos imigrantes no governo Trump (discussão que pode partir de um filme como *Um dia sem mexicanos*). Pode-se, ainda, estabelecer relações com um universo mais próximo do aluno, abordando, por exemplo, a forma como as pessoas de seu Estado, Município ou região concebem e relacionam-se com indivíduos provindos de outros locais.

Enfim, há inúmeros caminhos de análise possíveis para a narrativa fílmica, não havendo a possibilidade de descrevê-los exaustivamente nesse trabalho. O trajeto de leitura deve ser traçado de acordo com as características e as necessidades educacionais de cada turma. O que não se deve perder de vista, porém, é que a formação de um cidadão crítico não se dá descolada do desenvolvimento de sua capacidade leitora. Dessa forma, o filme *Ele está de volta* constitui um rico material pedagógico se explorado profundamente. Caso a interpretação fique na superficialidade textual, corre-se o risco de perder a sutileza irônica do texto e, numa inversão de sentidos, aderir à tortuosa ideologia do pseudo Hitler.

4 O símbolo sobrevive ao homem

Embora muito comumente se utilizem filmes em aulas de História, é ainda pouco frequente a proposição da leitura das personagens históricas enquanto constructos sociais, situando-se, muitas vezes, as representações cinematográficas como “fiéis à História” ou “verdadeiras” ou, então “fictícias”. *Ele está de volta* é um desafio à abordagem pedagógica porque problematiza os dualismos tão caros às perspectivas tradicionais e, ao mesmo tempo, propõe uma visão ampla, crítica e contemporânea. Assim, a proposta de uma análise semiótica do filme vem acompanhada de um necessário movimento de abertura do professor de História a saberes de outras áreas de ensino, com vistas a ampliar os horizontes de leitura do mundo dos alunos.



Nesse sentido, é exemplar o término de *Ele está de volta*, em que o Führer passeia por uma cidade simpática à sua figura (e, provavelmente, às suas ideias) e conclui: “Este é um bom material de trabalho”. A fala evidencia o imaginário humano enquanto constructo cultural, manipulável, portanto, pelas representações que circulam socialmente. Completa-se, assim, o ciclo que a narrativa estabelece entre primeira e segunda realidades, entre passado e presente, entre história e construção mítica, entre indivíduo e sociedade, entre ficção e realidade.

Referências

BAITELLO JUNIOR, N. **O animal que parou os relógios**. São Paulo: Annablume, 1997.

BYSTRINA, I. **Semiótica da cultura**: alguns conceitos semióticos e suas fontes. São Paulo: CISC, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOTMAN, Yuri. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Editorial Estampo, 1978.

_____. Sobre o problema da tipologia da cultura. In: SCHNAIDERMAN, B. **Semiótica russa**. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 31-41.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O triunfo do Reich de mil anos**: cinema e propaganda política na Alemanha Nazista. IN: CAPELATO, Maria Helena et al. (org.) *História e cinema*: dimensões históricas do audiovisual. Editora Alameda: São Paulo, 2011. p. 259 -74.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 257-288.



PROJETO TRIÂNGULO: REFLEXOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO RECREIO

Michele Fernanda Bock

Grupo de Trabalho: Currículo, criação e arte

Este trabalho apresenta um recorte referente a alguns resultados de uma pesquisa realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia que foi gestado após minha atuação de dois anos como pibidiana¹ em uma escola pública municipal de São Leopoldo/RS. Em 2015 me vi instigada a pensar um projeto que proporcionasse as crianças daquela comunidade, uma vivência diferenciada. Depois de alguns trabalhos realizados com o PIBID² e que foram bem expressivos para a realidade escolar a que estava inserida, algumas questões começaram a me tencionar e, me levaram a pensar o tempo do recreio como um espaço potente para experienciar coisas que escapavam do currículo e que a luz da minha caminhada acadêmica e profissional eu julgada importante. Apesar de os resultados dos projetos anteriores terem agradado, comecei a duvidar do aproveitamento do direcionamento do único tempo livre das crianças dentro do ambiente escolar. Culminando essa inquietação com o final do meu curso de Pedagogia, usei essa experiência para desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo questionamento principal foi se *ao propormos um projeto para o recreio, não estaríamos “pedagogizando” o único “tempo livre” dos alunos na escola? E quais os efeitos produzidos nos alunos por esse tempo, supostamente, “pedagogizado”?*

Para dar conta dessas questões, desenvolvi um projeto que proporcionasse olhar crítica e teoricamente para minha própria prática. Assim, apostei em uma intervenção pedagógica, concebida no bojo das aprendizagens construídas na universidade para, então, avaliar seu impacto mediante o diálogo com autores do campo da Educação. Organizei um conjunto de oficinas, denominadas posteriormente de “Projeto Triângulo”, e apresentei para uma turma de 4º ano do ensino fundamental, visando reunir possíveis interessados. Como tema, elegi as artes visuais, no sentido de favorecer o contato com uma linguagem que não fazia parte do cotidiano da maioria dos alunos.

Partindo da premissa de que teoria e prática são indissociáveis para a mudança produtiva de uma dada realidade optei por realizar uma pesquisa qualitativa, alicerçada no que se compreende como pesquisa-ação. Esta, segundo autores como Morin (2004) e Barbier (2002), envolve a identificação de um problema inserido em um contexto, a busca dos dados que evidenciam este problema, a análise destes dados, a observação de uma necessidade de mudança, a busca por plausíveis resoluções do problema e uma intervenção que ligará a pesquisa a uma ação concomitantemente. A partir disso, a investigação se deu por meio do desenvolvimento de um projeto de arte, concebido por mim, realizado duas vezes por semana durante o recreio, ao longo de um mês, cujo objetivo foi oportunizar vivências diferenciadas das propiciadas pela escola, durante um período em que as crianças não costumavam ter opções do que fazer.

1 Nome atribuído aos bolsistas do PIBID

2 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, em parceria do MEC – (Ministério da Educação), com a CAPES – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Tem como principais objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. <http://portal.mec.gov.br/pibid>



Organizei um conjunto de oito oficinas, que tiveram como eixo temático o movimento artístico conhecido como Pop Arte. Para tanto, ao mergulhar nas metodologias para o ensino da arte, elegi a Abordagem Triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, como forma de qualificar e dar sentido ao planejamento. Essa abordagem parte do pressuposto de que uma aproximação significativa com as artes visuais, ou mesmo com outras linguagens, deve prever três diferentes momentos: contextualizar, fruir e experimentar arte. Isto é, “a Proposta Triangular resgata a criação contida nas etapas do fazer e do ler obras de arte ampliadas através da compreensão histórica” (CARVALHO e ALMEIDA, p.6, s/d). Assim, a partir dessas três ênfases, preparei a forma como as oficinas seriam conduzidas, com vistas, especialmente, à ampliação do repertório cultural das crianças.

A opção pelo tema da Pop Arte, por sua vez, deu-se na medida em que se trata de um movimento artístico que utiliza em suas obras imagens e símbolos de natureza popular, como uma crítica à sociedade do consumo. Nesse sentido, a Pop Arte pode ser compreendida como uma esfera que alcança a todas as populações, independente de sua classe, etnia ou orientação sexual e, por isso, me pareceu um bom “gancho” para despertar o interesse dos alunos pela arte, sobretudo no que diz respeito às produções contemporâneas. Como registro das ações realizadas, utilizei recursos como vídeos, gravações de áudio e diário de campo, os quais me serviram de suporte para identificar e analisar os achados da pesquisa. Penso que todos os recursos são válidos como forma de registrar os encontros, e com isso tive subsídios para analisar, inclusive, minha relação com as crianças e suas ações, afinal, na medida em que produzem realidades interpretativas e imaginativas diferentes das da visão do adulto, as crianças contribuíram, decisivamente, nas provocações oriundas do Projeto Triângulo, convertendo-se em atores do projeto e não somente em objetos de estudo.

O planejamento (e pesquisa) em arte

Um educador pode se beneficiar, e muito, da Abordagem Triangular se pode se perceber em aprendizagem contínua. Se está disposto a perguntar a si mesmo, em primeiro lugar, qual a intenção que anima seu trabalho. Se está disposto a exercitar-se continuamente produzindo, lendo e refletindo [...]. É antes de mais nada essa aprendizagem que pode capacitá-lo a usar a bússola da Abordagem Triangular. Percorrendo ele mesmo os campos da produção, da leitura e das contextualizações, é essa experiência viva – feita do exercício da curiosidade, da percepção, da flexibilidade, da imaginação e da reflexão que animam a aprendizagem da arte – a responsável pela elaboração de seus planejamentos (MACHADO, 2010, p. 73).

Trabalhar a arte através de uma perspectiva que enfatiza o contextualizar, o ler e o fazer, como proposto pela Abordagem Triangular, exigiu uma imersão comprometida com a pesquisa em arte: planejamento e flexibilizações, ou mesmo reinvenções de conhecimentos e pontos de vista, foram necessários para que eu pudesse, enfim, planejar. Antes de apresentar uma proposta às crianças, precisei me apropriar de movimentos artísticos e metodologias específicas desse campo de saber. Este período foi essencial para me sentir segura, tendo sido necessários vários esboços e refinamentos a partir do planejamento inicial. Nesse processo, fui desafiada a pensar uma metodologia que, mais do que envolver as crianças, proporcionasse uma experiência relevante para elas e para mim. O trabalho com as linguagens artísticas sempre me inspirou. Pesquisar, discutir com a orientadora e planejar de modo criterioso, mostrou-se essencial. Fazem sentido, nesse contexto, as palavras de Rodrigues acerca de sua experiência com o planejamento:

Estabelecer referências, buscar intencionalidades foi um aspecto constante nas minhas reflexões. Daí em diante não abandonei a crença de que toda ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos que explicitem concepções. Os pressupostos teóricos estabelecem as diretrizes do trabalho, definindo procedimentos e estratégias metodológicas. Em outras palavras, planejar é a constante busca de aliar o “para quê” ao “como”, através



da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo (2000, p. 53).

Concordo com a autora, na medida em que a imersão em referenciais, ancorados na Abordagem Triangular, “clareou” não só os objetivos do projeto, mas, também, o como fazê-lo viável no curto período de tempo de sua realização. O aprofundamento nos aspectos metodológicos, bem como no movimento artístico escolhido, aliado às conversas com as crianças antes mesmo do Projeto Triângulo ser delineado, embasou cada uma de suas etapas. Além disso, a cada encontro, por meio das observações registradas no diário de bordo, fui buscando novos recursos para chamar a atenção e instigar o entendimento, a criticidade e o posicionamento das crianças. Mais do que ensinar sobre arte, minha intenção era apresentar a elas outros modos de ver o mundo. Assim, durante todo o tempo, pensava em alternativas para o aperfeiçoamento do projeto, revisitando-o e mesmo reinventando-o, a fim de obter os resultados previstos em sua concepção.

Lück (2003) salienta que a fase do planejamento deve gerar uma sinergia de trabalho entre os envolvidos visando uma transformação da realidade a fim de beneficiar as pessoas. Ao encontro disso apostei em uma intervenção pedagógica, com vistas à liberdade de pensamento que a arte pode gerar. Para tanto, como algo inerente ao planejamento, foi necessário ouvir os alunos, para que pudéssemos qualificar o tempo que passaríamos juntos, de forma que eles não apenas participassem das atividades e discussões, mas aproveitassem os encontros da melhor maneira possível. A empiria foi uma incógnita ao longo de toda sua realização, uma vez que meu “material de estudo” era imprevisível e passível de mudança sem aviso prévio. A única certeza era de onde partir. Nesse sentido, a Abordagem Triangular foi, para mim “[...] um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula” (MACHADO, 2010, p. 23), fazendo com que aceitasse os imprevistos da “viagem”:

Vasconcellos afirma que “o planejamento se coloca como uma ferramenta. A ação a ser desencadeada deve estar atravessada, pois, por uma intencionalidade, sendo fruto de uma proposta” (2014, p. 43). Isso reforça a ideia de que toda a ação pedagógica precisa, sim, ter uma finalidade e deve ser pensada com o intuito de fazer sentido para os envolvidos. No projeto elaborado, as atividades tiveram uma sequência intencional, que foi compartilhada com os alunos. Expliquei o que seria tratado em cada encontro, deixando claro, por exemplo, que eles só “fariam”, “produziriam” arte na etapa final do projeto. Como forma de manter o interesse e a motivação das crianças, também adiantei o fato de que o “fazer arte”, neste caso, estava relacionado à produção de vídeos, ao levar em conta as palavras de Vasconcellos:

O empenho no ato de planejar depende, antes de mais nada, do quanto se julga aquilo importante, relevante: quando há interesse nos resultados, certamente o sujeito/grupo vai se envolver no planejamento, a fim de garantir, o máximo possível que o resultado almejado venha a se concretizar (2014, p. 40).

Especialmente durante o encontro avaliativo, foi possível perceber, na fala das crianças, o reconhecimento do planejamento realizado, o que indica, de algum modo, o acerto na aposta metodológica e nas relações estabelecidas com o tema do projeto, a Pop Arte.

*Faz até a gente conhecer coisa que ninguém nunca mostrou. Tipo aquela linha de tempo... Tu disse que aquelas pessoas (Maria Bethânia e Caetano Veloso) eram conhecidas e “artistas pop”, mas agora eu posso te dizer: Eu nunca vi eles, e como só vi aquele dia e bem rápido porque o recreio voa, né sora, aí eu não lembro os nomes, mas agora eu sei que tem outros artistas pop além da Ivete Sangalo ou da Anitta, que eu vejo na TV, e isso a senhora que mostrou, eu não sabia disso. **Carolina Herrera.**³*

Em seu sentido mais amplo, e na realização plena de seu significado, o mais importante não é o documento produzido pelo planejamento, e sim o processo mental e social que envolve, o

3 Nomes fictícios atribuídos às crianças do projeto, inspirados em celebridades retratadas por Andy Warhol, o nome mais representativo da Por Arte.



empreendimento que mobiliza e que se faz presente na ação inteligente dos atores do projeto, que cria a predisposição e determinação para agir visando consequências concretas e positivas (LÜCK, 2003, p. 21).

De fato, a caminhada foi mais importante do que o resultado obtido, pois, por meio dela, foi possível construir saberes para além dos objetivos iniciais. No entanto, a intencionalidade do projeto foi fundamental, na medida em que criou condições para que outros saberes fossem construídos ao longo do processo.

*Bá, a senhora pensou em tudo sora, porque tipo..., a gente não ia entender nada se a senhora dissesse já lá no primeiro dia pra gente gravar um vídeo fazendo arte, por que a gente não sabia nada que a senhora tava falando, aí devagarinho a senhora foi explicando, mostrando uns vídeos e conversando sobre as coisas, e a gente foi conhecendo, aí só depois que a gente já tinha entendido que a gente foi fazer a nossa arte. Parece tipo que a senhora tinha pensado cada coisinha. **Mick Jagger***

*Foi importante cada encontro do jeito que foi porque a gente aprendeu primeiro o que era consumo, arte, pop e só depois que a gente entendeu o que era a Pop Arte e viu obras dela que a gente foi pensar e gravar a nossa Pop Arte. Assim ô, uma coisa primeiro, depois outra, depois outra, sacou? Como se fosse assim... Planejado. **Chê Guevara***

A partir dos excertos acima, é possível identificar o reconhecimento dos alunos, no que diz respeito ao planejamento ou, mais especificamente, à intencionalidade da proposta. Isso corrobora o espaço privilegiado que o planejamento ocupa no fazer docente, reforçando as discussões sobre o tema ao longo da graduação. Além disso, o que eu aprendi ao pesquisar enquanto planejava, além de, obviamente, ampliar meus conhecimentos, deu subsídios sólidos para guiar e qualificar minhas explicações acerca do assunto. Além de fazer parte da natureza do fazer docente, o universo da pesquisa é incrível e propicia descobertas que mobilizam a prática pedagógica do professor. Inicialmente, por exemplo, pensei que as crianças se frustrariam em “fazer arte” apenas nos últimos encontros. Entretanto, ao levar em conta as etapas previstas pela Abordagem Triangular, investi no que me pareceu mais coerente no momento do planejamento: contextualizar e fruir, neste caso, a Pop Arte, antes de experimentar seu processo artístico propriamente dito. Com o andamento dos encontros, as crianças foram externalizando suas impressões e percebendo a intencionalidade de cada etapa, na medida em que eu abordava os temas e conduzia as conversas. Elas pareceram compreender que aquele “passo a passo” era essencial para que pudessem apropriar-se de algo até então desconhecido para, então, sentirem-se capazes de “produzir”.

*Gostei de tudo porque eu não lembro de uma coisinha que eu não tenha gostado ou achado importante saber, sabe sora? Assim, foi legal olhar, conhecer e fazer bem como foi, afinal, primeiro a gente entendeu o que era o consumo, daí a arte e como isso chegava nas pessoas, pra daí a gente imaginar o que faria com essas ideias todas. **Elvis Presley***

Nesta fala, fica evidente a percepção do aluno frente à importância de se compreender o contexto em que o movimento artístico se insere para, depois, construir algo relacionado a ele; isto é, fica evidente a percepção frente ao aumento da complexidade conforme o projeto se desenvolve. A constatação desse tipo de reconhecimento aponta como “o planejamento constitui-se em processo mental dinâmico, contínuo e complexo, desenvolvido antes, durante e após realizar-se intervenções” (LÜKE, 2013, p. 28), na medida em que ele é disparador tanto para se pensar aprendizagem das crianças, como para avaliar minhas ações. Ainda, tal constatação indica não só a escolha acertada por uma metodologia, mas, fundamentalmente, vai de encontro à ideia de que arte pertence, exclusivamente, ao reino da liberdade total, da criação pela inspiração,



e, portanto, não precisaria de planejamento. “É comum o senso de que, em arte – quer seja na produção artística ou no ensino –, o que vale é o momento, a inspiração, a intuição” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 103). Partindo desse pressuposto, é inevitável a conclusão “de que é impossível e indesejável estabelecer um planejamento para a produção e ensino de Arte” (idem).

*Cada encontro foi como uma “passarela” tá. Tipo, onde a gente começou de um jeito, como se tivesse sem o salto tá, e a cada passo que a gente dava pra frente desfilando a gente ia, tipo, colocando um acessório, sacou? Como as coisas que a gente foi aprendendo. Entendeu sora?! **Rainha Elizabeth II***

O fato de explicar, primeiramente, a origem do movimento, propor que fruissem algumas obras, para só então criarem, fez com que os alunos valorizassem cada etapa do projeto e, conseqüentemente, cada uma das vivências que tiveram. Eles notaram a intencionalidade do planejamento, falaram sobre isso e, inclusive, parabenizaram a condução das atividades, mesmo antes do encontro de avaliação. Entretanto, é importante notar que a relevância do planejamento ficou evidenciada não pelo seu caráter prescritivo, mas pelo “[...] espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho”, (MACHADO, 2010, p. 79), tal como previsto pela Abordagem Triangular. No encontro avaliativo propriamente dito, ao questionar sobre as impressões gerais acerca do projeto, outras falas corroboraram o quanto as escolhas metodológicas tiveram sentido para os alunos, o que, de algum modo me surpreendeu, uma vez que jamais pensei que o tema “planejamento” fosse constituir um capítulo analítico da pesquisa.

*Ai sora vou falar uma coisa! Agora que tu perguntou, eu tô vendo como tu é “danadinha”, porque eu acho que tu sabia desde o começo... Aquilo dali como a gente fez foi como a gente sentiu que era arte e aí a gente se inspirou naquelas coisas que tu mostrou e nas coisas que tu foi fazendo a gente pensar, né?! Por que a gente ia pra casa e pensava, voltava pra sala e conversava com os outros. No fim o que a gente fez ficou bonito né sora?! Tu sabia que a gente ia gostar! **Michael Jackson***

*Tinha coisas que a gente nem conhecia e só conheceu por que a senhora se preocupou em mostrar, por que, né, eu acho que a senhora quer que a gente saiba mais, que a gente possa escolher mais coisas que nem a senhora dizia quando dava aula pra gente e ainda fica dizendo até no recreio... E, e eu fico feliz porque agora eu me sinto até... Importante, porque tu tem um monte de coisas pra fazer na tua vida e ainda arruma um tempo pra pensar na gente e faz a gente fazer coisas legais e que a gente gosta e sempre ficamos querendo mais. Assim, é bem o tipo de recreio que a gente quer e só teve contigo. **Marilyn Monroe***

Os excertos também mostram o entendimento de que o projeto tinha um público específico; ou seja, as crianças perceberam que não se tratava de um planejamento para um público qualquer, o que parece ter gerado nelas um sentimento de valorização. Ao pensar na minha experiência como aluna, tampouco lembro de identificar uma prática pedagógica voltada “exclusivamente” para mim, ou melhor, para minha turma. Em outras palavras, essas reações fizeram com que eu retornasse às minhas memórias escolares, fazendo-me refletir sobre o modo como os sujeitos percebem as ações e as incorporam em seus depoimentos, suas histórias e suas lembranças. “Aprendizagem significativa” ganhou outro sentido para mim. Machado comenta que a “[...] utilização da Abordagem Triangular tem como requisito um educador em constante transformação, em movimento” (2010, p. 73). De algum modo, foi isso o que este projeto e, de modo mais amplo, o trabalho investigativo me provocou: a transformação como professora, na medida em que tive que me movimentar, por meio da pesquisa/planejamento, em territórios pouco explorados por mim.

Esta discussão evidencia como o comprometimento com aquilo que nos programamos a fazer é crucial e faz diferença não só para os alunos, mas também para o professor. Acredito que



a imersão que tive, a fim de conhecer mais sobre arte, qualificou de modo significativo o trabalho realizado junto às crianças. No caso do ensino da arte, é ainda mais comum que os professores dispensem a etapa de planejamento, na medida em que estamos falando de um trabalho exigente, que implica “[...] investimento de tempo e, sobretudo, energias, crenças, valores, verdade, reflexão” (VASCONCELLOS, 2014, p. 64) e, em alguns casos, a própria transformação do professor.

“Arte é o que chamamos de arte”

Apesar de constar no currículo, as artes visuais parecem não se fazer conhecer e reconhecer na escola. Talvez por isso a escolha deste tema tenha propiciado discussões riquíssimas entre os atores do projeto, desde o convite até a exposição dos trabalhos apresentados na Mostra de Cinema da escola, que foi o ‘produto final’ do projeto.

Sabe sora, alguns lá acharam no começo, quando tu falou que a gente só ia por a “mão na massa” no final do projeto, que isso ia ser chato, tipo, a ver arte, saber da arte, o que é arte. O que eu quero com isso? Nem sei o que é isso. Nunca vi. Não conheço! E eles pensaram isso, só que depois eles viram que é tudo bem diferente. Jackie Kennedy

De algum modo, o Projeto Triângulo possibilitou a incursão em territórios até então desconhecidos por aqueles alunos. Sem generalizar, mas, sabendo que em muitas instituições o ensino da arte sofre um silenciamento, compartilho algumas impressões que tive já na primeira apresentação da proposta às crianças:

Quando falei que o projeto deste ano envolveria arte de um jeito diferente do que talvez eles conhecessem, as expressões faciais me espantaram. Senti como se estivesse falando grego. De repente, eles se olharam, como se estivessem esperando que alguém ali tivesse coragem de me questionar. Houve, então, um silêncio quase que apavorante para mim. Pensei que ninguém ia querer participar devido ao que meus olhos estavam enxergando. Finalmente, uma menina disse: “Arte? Como assim?” Eu, então, respondi: “Sim, “arte.” O que vocês entendem por arte, gente”? Novamente, aquele silêncio me gelou; então, depois de alguns vários segundos percorrendo os olhos tensos de cada criança, uma delas disse: “tinta”. E foi só o que surgiu naquele momento. Trecho do diário de bordo da autora

Ao perguntar para as crianças, já no encontro avaliativo, se o realizado no projeto correspondia ao que haviam imaginado quando apresentei a proposta, as respostas voltadas ao entendimento da arte, me fizeram criar uma categoria de análise específica que explorasse essa concepção.

Eu achei que a gente ia desenhar. Na aula de artes a gente desenha livre, ou desenha o que a sora lá pede... Arte eu achava que era o que a gente fazia na aula de arte, né?! Chê Guevara

E eu que era pintar. Que arte era tinta. Michael Jackson

Quando tu falou “arte”, eu achei que ia olhar coisas velhas, fotos velhas sabe? Marilyn Monroe

No Brasil, é importante destacar a proposta triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, adotada pelo governo federal quando estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. A proposta consiste na organização de um currículo que interligue o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. [...] No entanto, não se trata de uma tendência globalizante, uma vez que as reminiscências de séculos de ensino da arte no Brasil ainda são vistas nas salas de aula (DALLA ZEN, 2013, p. 59).



Ou seja, as falas, articuladas ao que diz a autora, evidenciam um ensino de arte que não contempla, por exemplo, aspectos como a fruição e a ampliação do repertório. As crianças sequer conseguiram expressar o que entendiam por arte, restringindo-se à menção de técnicas, materiais e suportes. Quando um dos alunos disse “tinta”, as cabeças dos colegas balançaram concordando. Ninguém ao menos tentou definir o que seria arte como conceito. Minha ideia, obviamente, não era apresentar um conceito estrito de arte, até porque, atualmente, o fato de sermos vistos como sujeitos culturais, representantes e formadores de culturas, únicos e com percepções diferentes, torna inviável uma definição de arte circunscrita a um certo número de preceitos. Não pretendia, portanto, dizer o que era arte, mas, sim, aproximá-los deste universo tão rico e, por ora, pouco presente em suas vidas. Queria ainda, que conhecessem e se interessassem por outros artefatos, a fim de estabelecerem relações entre eles e suas realidades, amparada pelo desejo de transpormos as barreiras simbólicas que não são colocadas pelo próprio cotidiano.

Conquistar um público acostumado à indiferença [...] barreiras simbólicas que ultrapassam o mundo da arte: língua, práticas, costumes e tradições que precisam ser conhecidas, absorvidas e compreendidas de maneira a dar vida a esse equipamento cultural e a criar uma ponte entre as diferentes culturas (BOTELHO, 2011, p. 17).

A pluralidade que a arte abarca, manifestada, em especial, pela arte contemporânea, favorece a conquista daqueles que, à primeira vista, mostram-se indiferentes, facilitando a criação de pontes entre as culturas e, conseqüentemente, a transposição das barreiras referidas. Penso que seja função da escola proporcionar interações com universos diferentes daqueles que cercam a vida dos alunos. Entendo também que, em casos de vulnerabilidade social, bastante presente na escola onde a ação foi realizada, torna-se ainda mais latente a necessidade de se apresentar aos alunos outras realidades e possibilidades sem, com isso, atribuir à arte um papel redentor.

Para Dalla Zen (2013) o trabalho com a arte na escola deve ser o mais amplo possível a fim de que consigamos tornar os alunos públicos da arte. Concordando com a autora penso que dessa forma, teremos mais chance de que eles se sintam interpeladas por algo, passando a, quem sabe, buscar por si próprios outros elementos que os auxiliem em suas constituições para além de sujeitos escolares. A partir dessas premissas, é possível afirmar que as diferentes abordagens produziram deslocamentos importantes, no que diz respeito à ampliação da noção de arte apresentada, inicialmente, pelos alunos.

Sim, foi bem diferente, bem que tu disse. Foi tudo novo. Vimos arte de um jeito que nunca pensei. Chê Guevara

Frases como “vimos arte de um jeito que eu nunca pensei” aponta não apenas para uma ruptura no entendimento de arte, antes resumido ao desenho e à pintura, mas para o descobrimento de algo novo, do qual as crianças não tinham “posse”. Isso desvenda a surpresa pela novidade e, igualmente, para uma espécie de “empoderamento” por parte dos sujeitos envolvidos, que passam a reconhecer, inclusive no seu dia a dia, elementos que podem considerar artísticos. Para Pierre Bourdieu “o poder simbólico como poder de construir o dado pela anúnciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, desse modo a ação sobre o mundo [...] só se exerce se for *reconhecido*” (1989, p.14). A partir das palavras do autor, é possível afirmar que a mudança de percepções, uma vez reconhecida pelas crianças, indicamos, de algum modo, a “superação” de algumas “barreiras simbólicas”. Tal superação, porém, não veio em um “estalar de dedos”, embora esteja evidenciada nas impressões finais dos alunos. Transcrevo minhas observações após exibir um vídeo do artista Andy Warhol, em que ele aparece comendo um hambúrguer.

Quando iniciei o vídeo do Andy comendo o hambúrguer, achei que eles iriam se pronunciar negativamente a respeito daquilo ser apresentado para eles como arte. O vídeo durou 8



minutos, e eles permaneceram imóveis e em silêncio. Quando o vídeo acabou, 9 das 10 crianças bateram palmas! Para mim, foi inexplicável a sensação de estar ali. Não faço ideia do que passou na cabeça deles e eles não falaram. A menina que não bateu palma me olhou com a testa franzida e disse: “Ah sora, pra mim, isso não é arte. Tu vai ter que me explicar”. Eu balancei a cabeça e disse que depois falaríamos sobre. **Trecho do diário de bordo da autora**

Ainda que nem todos sejam capturados da mesma forma, é inegável a incorporação de um mundo antes desconhecido por eles, do qual agora passam a fazer parte. Foi como se uma porta, que nunca existiu, tivesse sido pintada naquela folha, antes destinada ao desenho livre.

Gostei de tudo, principalmente o dia do vídeo do hambúrguer, porque ali vi que eu também posso ser artista se eu tiver uma mensagem pra passar. **Carolina Herrera**

Achei legal ver as fotos da pop arte. Eu não conhecia e nem imaginava que aquelas coisas todas que vimos era arte. E sabe, eu gostei. Quem sabe aquilo que eu desenho pode virar arte também, né sora? **Mick Jagger**

Claro que pode. **Chê Guevara**

A gente viu agora durante esse projeto que a arte é muito mais do que a gente já viu na vida ou imaginamos porque, na verdade, a gente não imaginava que coisas assim, tão... “Nada haver”, podiam ser consideradas arte. **Elizabeth Taylor**

O contato com obras não reconhecidas como arte ampliou a rede de significações dessas crianças. Elas deixaram para trás, por exemplo, a ideia de arte apenas como desenho, compreendendo, inclusive, que é impossível reduzir a pluralidade das obras a um conceito específico. Entenderam, ainda, que as ideias de arte se modificam com o tempo e podem ser modificadas por elas mesmas. É como se, ao transporem a barreira simbólica que as impedia de enxergar esse mundo como seu, tivessem sido libertadas da “domesticação dos dominados”, tal como sugere Bourdieu:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim [...] para a “domesticação dos dominados” (1989, p. 11).

Já após os primeiros encontros, os alunos passaram a absorver, a incorporar as mensagens, cada qual a sua maneira. Começaram a perguntar, a se inquietar, a pesquisar e a vir me contar suas descobertas. Começaram a apreciar, a querer conhecer outras coisas, a buscar mais. Saíram, de algum modo, da zona de conforto e essa constatação foi extremamente gratificante para mim, professora em formação, que nunca imaginei que, em tão pouco tempo, pudesse provocar tanto a percepção de alguém, que dirá de vários “alguéns”. Obviamente, talvez tenha se tratado de algo momentâneo, de uma empolgação passageira, mas, de qualquer forma, apenas o fato de terem se desacomodado me dá a sensação de “dever cumprido”. Além de sentirem-se partícipes, agora, desse “mundo novo”, como foi referido pelas crianças, vale mencionar que “a produção artística constitui uma poderosa ferramenta para conhecermos melhor a nós próprios. O ensino deve aproveitar essa chave para explorar a sensibilidade muitas vezes soterrada pelos fluxos da vida contemporânea” (SHENKEL, 2013, p. 41). De alguma forma, o Projeto Triângulo procurou utilizar



tal chave, uma vez que permitiu que as crianças se expressassem, criassem e mesmo ensinassem sobre o que haviam aprendido.

*A gravação foi a parte mais emocionante porque a gente fez o que a gente quis fazer, o que a gente entendeu como pop arte e a gente viu que muita gente é artista e faz arte. A gente também pode. A gente também quis fazer arte e a gente fez. **Chê Guevara***

*A gente viu que pode ser artista porque a arte tá perto da gente e não longe, ou só lá onde não podemos ir. **Elvis Presley***

*A arte tem muitas possibilidades e agora a gente aprendeu isso e tem essa possibilidade também. Isso a gente não imaginava que podia ter. **Michael Jackson***

*Posso dizer na minha casa que eu sou um artista e que posso ser reconhecido dançando, já que isso é o que eu sei e gosto de fazer. Eu posso ensinar também quem não sabe. Eu não queria vender picolé e, agora quem sabe eu não preciso, porque se eu estudar bastante e aprender direitinho, quem sabe né. **Mick Jagger***

*Ah sora eu me senti capaz de fazer arte, de dizer o que eu sinto pras pessoas, **porque a arte pode ser aquilo que eu quiser que ela seja**, depende de como eu olho pra ela e como vou fazer pra ela tipo, dizer pros outros, o que eu imagino. **Carolina Herrera, grifos meu.***

Para findar...

Arrisco-me a dizer que a “porta para o novo” que se abriu para eles, a partir do Projeto Triângulo, reativou nos alunos a ideia de querer “ser alguém”. Além disso, na medida em que as falas apontam que eles passam a se reconhecer como sujeitos de uma prática até então bastante distante, ao que aqui se indica, tornou possível ultrapassar algumas barreiras simbólicas do campo da arte. “É no reconhecimento do potencial da Arte e da cultura em geral na transformação das pessoas que defendemos sua apropriação por todos os indivíduos, sem distinção de classe, gênero ou etnia” (NOGUEIRA, 2010, p. 12). O excerto aponta o papel que a arte pode assumir na transformação dos sujeitos e, de alguma forma, vai ao encontro dos dizeres da aluna grafados no último quadro. Afinal, na medida em que os alunos, ao apropriar-se de aspectos da arte, sentem-se capazes de defini-la, é possível afirmar que teve lugar uma importante transformação.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BOTELHO, Isaura. *Os públicos da cultura: desafios para as políticas culturais*. Revista Observatório Itaú Cultural : OIC. – N. 12 (maio/ago. 2011). São Paulo : Itaú Cultural, 2011. Disponível em:< http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001829.pdf>. Acesso em: 10 out.2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CARVALHO, Elisa Muniz Barreto de; ALMEIDA, Célia Maria de castro. *A proposta triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as*. Comunicação de mestrado da CESUBE. Disponível em:<http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/elisa_muniz_barretto_de_carvalho_e_celia.pdf> Acesso em: 23.nov.2016

DALLA ZEN, Laura Habckost. *Ensino da arte*. In: DALLA ZEN, Laura Habckost (Org.). *Linguagens artístico culturais I*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. p. 55-63.



LÜCK, Heloisa. *Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MACHADO, Regina Stela. *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. P. 64-79.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fabio. A. *Arte em questão*. São Paulo: Digitexto, 2012.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural: Questões teóricas*. In: *Formação cultural de professores. Salto para o futuro*. 2010, p.8-20. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/10343907-formacaocultural.pdf>> Acesso em: 18.nov.2016.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. *Planejamento: em busca de caminhos*. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. *Planejamento em Destaque: análises menos convencionais*. – Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 51-63.

SHENKEL, Camila Monteiro. *Artes visuais*. In: DALLA ZEN, Laura Habckost (Org.). *Linguagens artístico culturais I*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. P. 35-43.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico*. Elementos metodológicos para elaboração e realização, 24ªed. São Paulo: Liberdade Editora, 2014.



“QUE CORPO-SALA (NÃO) É ESSE?”: PELE E CARNE E SANGUE E ROSTO E VOZ E...

Glauber Resende Domingues¹
Diego de Mattos Gondim²

Grupo de Trabalho: Corpo e Experimentação

Resumo: O que é uma sala de aula? “O termo ‘sala’ [...], referido aos espaços nos quais acontecem as aulas não tem origem latina, mas remonta ao germânico *sal*, no qual tinha o sentido de ‘habitação’, referindo-se a um âmbito amplo, de onde se estendeu a denominação genérica para espaços de uso múltiplo, incluindo o educativo”. (CASTELLO & MÁRSICO, 2007, p. 77). Assim, “não é palco, passarela, divã, balcão (...), não quer expressão, jamais comunicação. Migalhas do dito, voragem do dizer” (AQUINO, 2009, p. 169). Lugar de incomunicabilidades das vozes, dos corpos, das formas de pensamento. Ao tomar a sala de aula como um corpo organizado, vemos cadeiras enfileiradas, quadro-negro, livros... Corpo que mais parece uma torre de vigia dos corpos dos estudantes (FOUCAULT, 1987). Pensando a sala de aula como um corpo desorganizado, surgem movimentos de microrrevoluções, ocupações, pichações, declarações de amor em espelhos quebrados, burburinhos, berros e silêncios inscritos nas paredes brancas da escola. Produz-se então um corpo-sala-corpo que torce a lógica orgânica que impele a sala a se organizar da mesma maneira: corpos enfileirados, virados para o professor; para um corpo-sala-corpo que procura se desterritorializar (DELEUZE & GUATTARI, 2012) desta **forma** que gera *fôrma*, para um **modo** que gera *força*, trazendo potência à pele, carne, sangue, rosto e voz dos corpos dos estudantes e professores e auxiliares gerais e pedagogos e direção e currículo e outras e outras... Assim, nesta comunicação, traremos à tona quatro perguntas sobre as quais temos pensado: O que é uma sala de aula? Que pode uma sala de aula? Que pode um corpo na sala de aula? Que pode uma sala de aula como corpo?

Palavras-chave: Sala de aula. Corpo. Filosofias da diferença.

Essência e Consistência: corpos permanentes e corpos dissidentes

“Que é um corpo” ou “que *pode* um corpo”? Ambos os questionamentos podem produzir uma interpretação de, neste caso, corpo. No entanto, na primeira –*que é*– produz uma possibilidade definida, ou melhor, demarcada pela essencialidade daquilo que é, por exemplo, corpo é àquilo que possui uma *unidade* orgânica e, sendo ele esta unidade, em linhas gerais, é, também, uma *matéria*. Se continuarmos este processo, veremos que matéria é aquilo que é tangível ou, em outras palavras, é *substancial*. Na antiguidade, por exemplo, matéria “[...] era um termo utilizado no campo e fazia referência à substância da qual é feita a *mater* em sua acepção: tronco de uma árvore.” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 86, grifos dos autores). Com isto, poderíamos aqui dizer que quando questionamos *que é um corpo* somos direcionados à ideia de corpo enquanto unidade, matéria, substância e essência, ou seja, questionar *que é* trata-se de uma busca pela significação de uma matéria, “dada” essencialmente, pois é preexistente. Além do mais, poderíamos dizer que um corpo é um objeto, ou seja, uma cadeira, por exemplo, é um corpo, uma matéria que possui uma essência e substância, portanto, um objeto que, ao ser utilizado, obterá significação. Em outras palavras, este ‘ser utilizado’ se refere às “funções” deste corpo... Ora, uma cadeira, logicamente, se serve para sentar. Ela possui essência, unidade, matéria, substância e ocupa um espaço, e sua função de sentar é “transmitida” através da linguagem.

1 CINEAD/PPGE-UFRJ, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, glauber.rd@gmail.com

2 UNESP Rio Claro, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Capes, gondiminit@hotmail.com



Quando pensamos no modelo hilemórfico o qual destaca Deleuze e Guattari (2014), algumas coisas ditas acima nos fazem pensar a concepção de corpo. Em que sentido? Ora, o modelo hilemórfico é produzido por uma concepção de forma e matéria como essências preexistentiais. Desse modo, quando questionamos o que é uma sala de aula, poderíamos dizer: um corpo que, como tal, possui uma forma, uma essência de constituição, uma substância e... ou seja, perguntar *que é* nos direciona à definição de uma sala de aula. Sala-forma. Sala-matéria. Sala-substância... Sala-fôrma. Uma resposta óbvia, talvez, seria: sala de aula é um *lugar* onde as pessoas (crianças e adultos, jovens e velhos) utilizam para aprender alguma coisa e, desse modo, também, se diria que a sala aula é um *lugar* para ensinar. Em resumo, então, poderíamos dizer que a sala de aula é um lugar para ensinar e aprender e, além disto, composta (que se diz de sua composição) por cadeiras, quadro, mesas, e etc., ou seja, existem características próprias.

Dizer que uma sala de aula possui características próprias é, também, dizer que esta possui uma organização que faça jus a uma sala de aula, por exemplo, no Brasil é natural que as cadeiras de uma sala de aula sejam enfileiradas e que a mesa do professor esteja rente ao quadro e na frente dos alunos. Esta é apenas um modo de organizar uma sala de aula, que por sinal é muito natural. Com tudo isto, poderíamos enunciar duas coisas:

- 1- Sala de aula é lugar para ensinar;
- 2- Sala de aula é lugar de aprender.

Obviamente que se podem enunciar outras coisas que distinguem destas ou que as complementam, no entanto, vamos fazer um exercício de ficar com estes dois enunciados para problematizarmos a sala de aula como lugar.

O primeiro enunciado, *sala de aula é lugar para ensinar*, já se entrega a uma rede de significação, ou seja, *lugar para ensinar* se diz de um lugar onde uma pessoa está a instruir outra em alguma coisa. De outro modo, ensinar pode ser entendido como “[...] oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem a suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo.” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37). Ensinar, então, diz de uma separação de polos, onde um ensina e outro recebe. O que ensina, claro, é “dotado” de *saber* e, conseqüentemente, ensina – por isto, também, é pensado como polo ativo enquanto o outro polo é pensado como passivo, o que opera uma lógica da falta.

Sala de aula como lugar para ensinar nos parece operar uma lógica antagônica de polos, ou seja, a um falta e a outro excede. A um falta o saber e a outro excede. A este que excede, geralmente, é denominado como professor e ao que falta como aluno. O aluno, então, se coloca passivamente frente à ação ativa do professor. “Aluno seria ‘o que não possui luz’, ‘o que está no escuro’, e que, portanto, busca “iluminar-se” mediante o estudo.” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49).

Ensinar, então, nos parece uma produção de um processo formativo, no qual o professor, com a atividade de seu saber, irá modelar o aluno com sua passividade de ser. Como o processo é formativo, daqui, voltamos para a matéria, ou seja, se o processo de ensinar é um processo formativo, então, ele é um processo modelador que almeja um fim – este fim, claro, é que seja produzida uma forma ‘bela’, ‘simétrica’ e...

Se pararmos na ideia de *forma* em formação, não é difícil concordar com Castello e Mársico (2007, p. 39) “[...] que a educação como formação não só aponta à constituição da personalidade de uma forma dada, mas propõe um resultado ‘com forma’, entendida como harmonia e beleza, que, na concepção clássica, sabemos, não é distinta da bondade”. Deste modo, o processo de ensino, educativo e, sobretudo, formativo, trata-se de um processo de modelação do outro, ou seja, o professor – aquele que ensina – modela com as mãos do seu saber a matéria substancial e, claro, passiva, que é o aluno. Digamos que este processo, metaforicamente, é ‘quase’ divino, ou seja, Deus, frente a uma matéria composta por múltiplos organismos molda o ‘homem’ à



sua imagem e semelhança. Obviamente que se trata, também, de um processo extremamente narcísico.

A sala de aula, então, como lugar para ensinar – sendo um processo formativo – pode ser pensada como um palco onde seres ativos e passivos ‘ensaia’ – com certa garantia de que haverá sucesso – modos de produzir formas belas para compor a sociedade. Em outras palavras, o professor, em sua posição ativa, frente às mesas e cadeiras enfileiradas, ensina – ou melhor, forma – (os corpos dos alunos segundo um modelo dado).

Ora, sendo a sala de aula este palco onde o iluminado compartilha sua luz com àqueles que se encontram na escuridão do não-saber, é possível, neste contexto, dizer que o iluminado se encontra numa relação hierárquica daquele que está na escuridão e, desse modo, o saber se desdobra em um poder, ou seja, aquele que sabe exerce um poder ‘ativo’ sobre a ‘passividade’ daquele que não sabe. Temos deste modo uma relação binária de atuação, onde um é ‘ativo’ e o outro é ‘passivo’. Onde um forma e o outro é formado.

Neste caso, diríamos que as experimentações corporais centradas no *ensinar* giram em torno de uma forma encabrestada pelo professor de produzir as formas corporais dos alunos: sentados, calados, com corpos reprimidos. Uma corporalidade centrada no *ensinar* não gera formas inaugurais de o corpo se (re)portar. Produz formas que performatizam as mesmidades das formas de se relacionar com o mundo, o que atrofia a produção de outros mundos a partir de novas formas corporais e de o corpo ser na sala de aula.

Se tomarmos, agora, o segundo enunciado – *a sala de aula é lugar de aprender* – poderíamos questionar: aprender o quê? Esta pergunta abre um leque de possibilidades de problematizações muito vastas, por exemplo, poderíamos dizer que se aprende a pensar, a conhecer, ou mesmo que se aprende a pensar e conhecer Matemática, Português, Inglês, Filosofia, e... Enfim, o processo de aprendizagem trata-se de um processo de colher conhecimentos de diversas áreas do saber. Para cada área do saber, geralmente, há um iluminado para clarear o escurecido. Dizer isto não é difícil, pois, por exemplo, Jean Piaget³ disse que aprender é um processo de acomodação ou assimilação do conhecimento e, para Lev Vigotsky⁴, aprender perpassa por um processo sociointerativo onde o ‘mais capaz’ compartilha com o ‘menos capaz’. Perceba que o que está acontecendo nestas linhas trata-se de modelos altamente aceito nas escolas, ou seja, conceber a sala de aula como lugar de ensinar e aprender é entendê-la como lugar donde esta relação hierárquica e mórbida é naturalizada. De outro modo, é natural dizer que uma sala de aula é definida deste modo – claro que é possível acrescentar aí outras coisas, no entanto, destacamos que este trabalho se trata, tão somente, de um ensaio que busca problematizar as concepções de sala de aula como lugar essencial onde a matéria é formada neste processo educativo de constituição de formas perfeitas e belas, ou seja, um modelo de cidadão.

Creio que agora é possível voltar no primeiro questionamento – *que é uma sala de aula?* – e ter uma resposta ‘quase’ completa, ou seja, uma sala de aula é um corpo que possui uma unidade orgânica, constituído por outros corpos como cadeiras e mesas enfileiradas, ocupado por corpos de alunos e professores imbricados num processo educativo que visa a constituição de formas belas e bem modeladas, onde o aluno é a matéria passiva e fundamental para a ação ativa num processo narcísico daquele que ensina frente àquele que aprende.

Concebê-la deste modo, como aquilo que é ‘em si mesma’, produz uma concepção da sala de aula e dos processos que nela ocorrem como essenciais e, sobretudo, substanciais. Deste modo, encarar as definições dos processos de aprendizagem de Jean Piaget e Lev Vygotsky, por exemplo, não é difícil. Difícil, talvez, seja pensar que neste processo produzimos, naturalmente, uma hierarquia de pólos que se distinguem em sua atuação e apropriação do saber – e sim, a palavra que aqui mais cabe é apropriação, pois não ousaríamos dizer produção.

3 Jean Piaget foi um biólogo e psicólogo suíço.

4 Lev Vigotsky foi um psicólogo russo proponente da Psicologia histórico-cultural.



Quando tomamos a sala de aula em sua essencialidade, considerando os desdobramentos das linhas anteriores, pode-se pensar nela como lugar que busca o acabado e que intenta, a partir de um determinado começo, alcançar um fim ideal de uma forma preexistente numa dada fôrma. Uma forma que contém características ideais de uma máquina binária de produção da vida, onde se concebe, antagonicamente, o certo e o errado, o bem e o mal, o belo e o feio... Enfim, onde este processo é atravessado por uma reprodução da moral que opera modelando estilos de vida.

Deleuze e Guattari (2012e) chamam este modo de *de captura dos aparelhos de Estados*. Os aparelhos de Estado⁵ categorizam os processos e os polarizam, binariamente; como vínhamos dizendo, trata-se de uma reprodução moral que intenta formatar estilos de vida, ou seja, “[...] esses dois polos opõem-se termo a termo, como o escuro e claro, o violento e o calmo, o rápido e o grave, o terrível e o regrado, o “liame” e o “pacto”, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012e, p. 12) e, poderíamos acrescentar o capaz e o menos capaz, o professor e o aluno, o ensinar e o aprender, o bem e o mal, o certo e o errado e...

Este processo binário, moralizante, parece reger o modo de conceber a sala de aula como aquilo que preexiste. Os processos que nela ocorrem são, então, categorizados binariamente e organizados seguindo uma linha de estratificação, ou seja, uma sala de aula entendida como algo em si e essencialmente organizada jamais embarcará no embaraço de um processo que não seja o formativo. Na verdade, o processo formativo nada mais é, deste modo, que uma captura de processos outros de produção da sala de aula, ou, tomando o que vínhamos problematizando, de produção do corpo. Trata-se, portanto, da organização de um corpo, ou na produção de um corpo organizado que se distingue dos outros pela sua formatação ideal de vida.

Um aluno, por exemplo, tomado por uma força-outra, que não é a passiva, que utiliza suas canetas e lápis para traçar rabiscos de pênis ou de uma vagina nas paredes do banheiro ou até mesmo na mesa da escola é, sobremaneira, rechaçado nesta concepção de sala de aula, pois esta ação não diz respeito àquela força passiva de uma matéria a ser modelada, mas de forças-outras que escapam do modo binário de produção da vida produzido pelos aparelhos de captura. Aquele aluno, ou melhor, o escurecido, ocupa sua escuridão para produzir o que, no modelo hilemórfico, poderia ser classificado como diabólico, mal e errado.

A este aluno, demasiadamente fora da fôrma, caberá diversos momentos frente a uma lista de atividades (preferencialmente de Matemática) em uma sala separado dos demais, junto a uma comissão ‘pedagógica’, que intenta, impunemente, o disciplinar. Obviamente, se ações como estas continuarem a acontecer, o mesmo sairá da escola com uma folha que descreve, religiosamente, sua atitude solicitando a presença e a assinatura de seus pais. Na maioria dos casos, esta folha, como que um Boletim de Ocorrência (B.O.) daqueles feitos pelos policiais, não irá muito mais longe que a esquina que separa a escola e a “boca de fumo” e, talvez, nela mesma, com traços amassados e sujos com as marcas de seus sapatos, os mesmos rabiscos realizados na tampa branca do vaso sanitário marcará o fim do B.O.

A fôrma produzida pelo processo binário e polar de ensinar e aprender cria múltiplas máscaras (ou peles) para esconder o sangue que berra nos corredores da sala de aula enquanto lugar de formatação da vida. Corpos que Foucault (1987) chamaria de dóceis porque são violentamente aprisionados num processo de ensino e aprendizagem que impõe uma forma ideal de vida onde é valorado como mal todos os tipos de corporalidades que escapam dos modelos mais iluminados.

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Esse processo útil-disciplinar parece demarcar muito bem a sala de aula enquanto essência dada para o processo formativo de uma matéria que necessita ser moldada. Quando, por exemplo, Castello e Mársico (2007, p. 86) produzem o oculto nas palavras e escrevem que, etimologicamente,

5 Para Deleuze e Guattari (2014, p. 12) “são os elementos principais de um aparelho de Estado que procede por Um-Dois, distribuir as distinções binárias e forma um meio de interioridade.”.



‘Disciplina vem da forma latina *disciplina*, derivada do verbo *discere*, ‘ensinar’. Os mesmos dois sentidos conservados no português estavam presentes em latim, de modo que *disciplina* se aplicava às pautas de comportamento e especialmente à ‘*disciplina*’ militar, porém este sentido convivía com o de *disciplina* como menção a uma matéria ou área objeto de estudo. Em ambos os casos é clara a relação com um conteúdo transmitido, ao qual quem aprende deve adaptar-se.

A passividade do processo de adaptar-se, realizado por aquele que ‘aprende’, frente àquele – o mais iluminado – que ensina, trata-se, desse modo, de um processo disciplinar, fabricando “[...] assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Aquele aluno que foi pego na parte mais isolada da escola com um cigarro de maconha na mão ou com uma ‘bucha’ de cocaína tentando cheirá-la nas folhas vazias de seu caderno é marginalizado naquele espaço e estigmatizado. Como se não bastasse, a sala de aula, ou mesmo a escola, em sua busca pela mais bela forma de formação, através do ato educativo, direciona este aluno às autoridades competentes que, do mesmo modo, criará, como diria Foucault (1987), uma “anatomia política” ou, até mesmo, uma “mecânica do poder” que esquadrinhará os corpos os tornando dóceis o bastante para fazer aquilo que se pede segundo a técnica que se impõe.

Aquele jovem que, em uma bela aula, pede permissão ao/à professor/a para ir ao banheiro e que, minutos depois, surpreende a escola com uma corrente de sangue jorrando pelos azulejos brancos do banheiro e um estilete ao lado de sua mão com a marca de seus pulsos cortados. A estes, com certeza, o processo disciplinar e binário de ensino e aprendizagem os abominará, claro, se não os ‘docificar’.

O corpo *formado* dentro desta concepção, ou seja, onde o aluno é pensado como substância a caber numa fôrma assume um papel de receptáculo para formas de vida estagnadas, repetitivas, que não ensaiam geometrias diferenciadas. Operam sempre em quadrados, quadrados, quadrados... Enquanto esta sala de aula é devorada pela sua idealidade, este aluno, concebido como passivo, opera uma força-outra nos fundos da escola, nos corredores, nos banheiros, nos bebedouros, produzindo um estilo de vida marginalizado do ideário moral e polar do processo de ensino.

Talvez operar na lógica binária daquilo é ‘em si mesmo’ não produza processos do aprender. Perguntar, neste momento, “*que pode uma sala de aula?*” não nos diz de uma sala enquanto forma, mas de uma sala enquanto força. Perguntar “*que pode uma sala aula?*” nos diz de encontrar com a tragicidade da vida não tentando discipliná-la, mas produzindo com esta tragicidade ‘cuidados de si’ onde o corpo não é matéria ou receptáculo a ser moldado, mas potência de afirmação da vida onde circulam forças que ora são ativas (inventivas) e ora são reativas (representativas). É encontrar com tragicidade das multiplicidades, operando uma subtração do uno no múltiplo, produzindo , o inconcluso, o indefinido, o infame e infante. Ocupando o espaço marginal sem esquadrinhá-lo com a lógica valorativa e binária do certo e errado, ou seja, produzindo éticas.

Se questionarmos, por exemplo, se nesta sala de aula, tomada enquanto potência de afirmação da vida, é possível aprender, teríamos que dizer que sua consistência é produzida pelos movimentos constantes de aprendizagem. Esta sala-corpo, que opera fora da lógica binária do ensinar e aprender, trata-se de um plano intensivo de forças onde alunos e professores produzem encontros, produzem corporalidades com as cadeiras e mesas; estas corporalidades são experiências intensivas do aprender.

O poder disciplinar das anatomias políticas se desmancha enquanto que novos estilos de vida são afirmados. A polaridade das forças são transvaloradas e se percebe não uma hierarquia de forças, mas uma relação delas se atritando, onde algumas operam criação de políticas de subjetividades de vida e outras operam representação de políticas de individuação da vida.



A sala de aula enquanto essência daquilo que ‘se é em si’, composta por corpos idealizados e nelas também preexistentes, é despovoada por corpos dissidentes que produzem o que Deleuze e Guattari (2012c) chamam de Corpos sem Órgãos (CsO). Um corpo *rizomorfo*⁶ que agencia com os terreiros da escola, com os corredores e banheiros, vasos sanitários e espelhos para produzir uma aprendizagem corporal, dos limites de seus corpos. Alunos comprometidos a ocuparem os seus corpos experimentando até mesmo a ‘destruição’.

Um Corpo sem Órgãos dono de uma voz que procura povoar a sala de aula e os corredores da escola com seu som, com sua forma de falar, o que, na perspectiva do ensinar e da fôrma, seria uma dissidência. Isto porque a voz aceitável na escola é aquela que cala, a voz que sofre uma política de silenciamento, considerando este não como um *se calar*, mas um *ser calado*, sofrendo a ação de alguém – o professor, o inspetor, o diretor – que ‘cala a boca’, impondo os limites necessários para que o corpo não dê corpo à voz daquilo que ela pode ter de mais precioso: sua altura, suas nuances de agudos e graves, suas ironias, suas formas singulares de expressar formas de vida.

Insistimos na ideia de que a escola trabalha com o silêncio a partir da produção de uma política de silenciamento, naqueles termos pensados por Orlandi (2007, p. 11-12) como segunda dimensão de estudo do silêncio, deste como “processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito”. É este silêncio, melhor, silenciamento, que não permite que os corpos dos alunos produzam outra coisa a não ser o discurso da mesmidade, o discurso da norma, que, apesar de ser produção vocal e discursiva, é de um discurso repetitivo e que denuncia traços de um silenciamento praticado.

Somos pegos pensando: que vozes acontecem nos corredores da escola? Que elas ousam falar? Que gritos e berros e silêncios inscrevem-se nas paredes brancas da escola? Que burburinhos povoam uma aula? Quantas notas se produzem de burburinhos de silêncios e de gritos entre carteiras? Que palavras proferem os alunos?

Ousaríamos dizer que na lógica da docilização dos corpos, produzidos pela escola, há um apego às formas perfeitas e belas de produção de voz, onde só há espaço para serem proferidas palavras que tenham a ver com certa forma de conhecimento – que é tida como *a certa*, diga-se de passagem – e não abrindo margem para que outras palavras sejam ditas pelos corredores da escola. Palavras proferidas de fato *pelos* alunos, palavras *dos* alunos.

Neste sentido, as performances ‘corporo-vocais’ dos alunos nas quais seus “senta, senta, senta...”, “chupa, chupa, chupa...”, “mete, mete, mete...” são proferidos são relegadas a um estado de não-performance, de não-acontecimento, justamente devido ao fato de que para a escola, estas performances de fala, de explosão hormonal dos corpos adolescentes não estarem de acordo com aquele ideal de performance de fala pro/im-posto pela escola.

Estes atos de enunciação e de fala, que trazem à tiracolo performances corporais, têm uma estreita relação com aquelas mesmas corporeidades que são postas para fora nos azulejos dos banheiros, como os desenhos de pênis ou de vaginas. Talvez o desenho do banheiro seja apenas uma forma de imprimir os atos de fala dos alunos, já que suas palavras sobre tais e outros assuntos foram cerceadas pelo discurso que roubou suas possibilidades de expressar suas formas de vida através da voz e da palavra.

Skliar (2012, p. 55) adverte-nos sobre o tomar por arroubo a palavra do outro, porque para ele corpo e palavra não se separam, “pois, ao separar-se o corpo da palavra e ao separar o outro de seu corpo e de sua palavra, *só nos resta uma esmaecida vociferação que não anuncia nem enuncia nada*”. Neste postulado, ousamos afirmar que a voz é o ponto de encontro entre o corpo e a palavra. É o que torna a palavra viva, pronunciada de forma única, mesmo sendo a mesma

6 Trata-se de “[...] de produzir hastes e filamentos que parecem que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos” (DELEUZE; GUATTARI, 2014a, p. 34).



palavra. Separar o corpo da palavra do corpo do aluno é como mutilar sua forma de existência no que tange à sua apresentação corporal mais usada: a voz.

A formulação skliariana nos sugere que, quando o corpo de uma palavra é separado do corpo que fala essa palavra, o que resta é uma situação de vociferação, de verborragia que engole as formas corporais de fala. Nisto pensamos que a escola é perita: em tomar à fórceps não só as palavras dos estudantes, mas também a vontade que possibilita que suas palavras sejam colocadas para fora.

Urge que pensemos na escola como um lugar de devolução da palavra roubada e das formas de usá-las. Assim, seria possível ver/escutar uma voz sendo proferida por um corpo que de fato traga sua pele, sua carne, com sangue vivo e cheio de vigor, sem que este seja visto apenas como lastro nos corredores da escola. Voz que emane de um corpo pleno. Não pleno no sentido platônico de ser: um 'corpo cidadão', que produz um 'belo modo de falar' utilizando 'belas palavras'. Falamos de uma voz plena que emana de um corpo pleno porque pode usar as palavras que realmente gosta e convém usar, do modo que lhe é peculiar, dando a ver *sua* forma de existência, *sua* forma de falar, sem reproduzir um ato de fala que convém às forças castradoras que a escola tem. Onde a vida seja afirmada em sua mais alta potência de existir.

*

Nada começa. Nada termina. Este texto não começou. Este texto não vai terminar. Na verdade tentamos nos e te convencer de que ele tem um começo e um fim. Mas na verdade o que há em nós nestas poucas páginas é um arroubo momentâneo de tentar escrever em alguns blocos de palavras a nossa crítica ao modo como a escola pensa o corpo e às (im)produções que ela faz do corpo de seus alunos, de seus professores, ... O que intentamos foi procurar problematizar a carne desses atores, o sangue que deixa de jorrar e os corpos aprisionados que deixam de expressar suas formas de vida no dia-a-dia da escola.

Escrevemos este final já nos prometendo uma retomada ao tema, trazendo numa outra lavratura nossas inscrições corporais das relações do nosso corpo com a escola e com as formas de vida que (não) produzimos na escola nas quais fomos estudantes, nas escolas que atualmente somos professores e pesquisadores. Já disse o poeta Rainer Maria Rilke (2009, p. 60) que "tudo o que acontece é sempre de novo um começo". Assim temos a clareza de que nossa disposição de mãos e braços para a escrita desta provocação textual, das horas na tela do computador, são apenas uma fixação temporal que não começou quando iniciamos a escrita deste texto e nem vai acabar agora com estas últimas frases que escrevemos. O corpo é a forma de vida. O corpo é o começo. O corpo é o fim.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Sala de aula. In: _____ & CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CASTELLO, Luis A. & MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras* – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2* – vol. 3. trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2014a.

_____. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 2012c.



_____. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed.34, 2 ed. 2012e.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Süssekind. - Porto Alegre: L&PM, 2009.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.



ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES DE EDUCADORAS SOBRE ESTE CONTEXTO PEDAGÓGICO¹

Vânia Kirchheim²

Melissa Hickmann Müller³

Resumo: O presente artigo apresenta olhares de educadoras atuantes na Educação Infantil de uma escola particular, localizada no Vale do Caí, com relação à temática “Rotinas na Educação Infantil”. O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada através da técnica de grupo focal, buscando identificar como essas participantes percebem a rotina no contexto da Educação Infantil e que significados essas educadoras atribuem a ela. A partir dos dados obtidos durante os encontros, nos quais as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas, percebe-se como os resultados, contribuem para pensar, refletir e agir sobre essa temática tão presente nos “contextos de vida coletiva” em ambientes infantis.

Palavras-chave: Educadoras. Grupo focal. Rotinas. Educação Infantil.

Introdução

Pensar em “contextos de vida coletiva” em ambientes infantis se faz essencial aos educadores neles envolvidos. Pesquisar sobre o tema “Rotinas na Educação Infantil” é algo muito rico e potencializador. Para tanto, é necessário direcionar o olhar, para que se possam realizar aprofundamentos críticos e reflexivos, trazendo assim, contribuições importantes sobre essa temática.

Mas afinal, o que é rotina? Dentro das muitas definições que podem ser encontradas, percebe-se que conceituar rotinas não é tarefa fácil, no entanto, julga-se relevante salientar, segundo Barbosa (2006, p 41) que: “[...] é a sequência temporal. Rotineiras são as ações ou os pensamentos - mecânicos ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar” (BARBOSA, 2006, p. 41).

Nesse sentido, o presente artigo busca problematizar as Rotinas na Educação Infantil, percebendo como esta questão ainda precisa ser estudada e discutida, trazendo alguns recortes sobre a pesquisa realizada através da técnica de grupo focal, que possui caráter qualitativo e participativo, apresentando assim, os principais resultados da pesquisa realizada com educadoras infantis, que se desenvolveu através da seguinte questão: como a rotina é percebida pelas educadoras no contexto da Educação Infantil e que significados essas educadoras atribuem a ela?

A partir dessa investigação, pretendeu-se identificar como algumas professoras e auxiliares atuantes na educação infantil de uma escola particular localizada na região do Vale do Caí, compreendem a rotina no seu fazer profissional e que significados são atribuídos a esse fazer, que por vezes pode ser visto como algo burocrático, mas que está “tão colado” ao fazer pedagógico.

Assim sendo, a pesquisa foi composta por três encontros previamente planejados, contando com a participação de seis educadoras, sendo quatro professoras e duas auxiliares de educação infantil, que tiveram suas falas gravadas e posteriormente transcritas. Os nomes utilizados às educadoras são fictícios, para preservação de suas identidades.

1 Este artigo tem por base a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso “Rotinas na Educação Infantil: olhares de educadoras sobre este contexto pedagógico”, realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

2 UNISINOS, Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia, vanybor@bol.com.br.

3 UNISINOS, Professora nos Cursos de Graduação em Pedagogia e Psicologia, melissah@unisinis.br.



Desse modo, esse artigo está organizado em cinco sessões, após esse primeiro momento onde se faz a introdução, com uma breve contextualização da pesquisa realizada, segue-se a segunda sessão, intitulada “Rotina e infância (s)”, a qual apresenta a revisão bibliográfica, trazendo ideias de autores sobre a temática em questão. A terceira sessão, intitulada “Sobre o trabalho realizado”, apresenta como se desenvolveu a metodologia de trabalho. A quarta sessão, intitulada “Análise e discussão dos resultados”, apresenta alguns resultados obtidos e a discussão teórico-metodológico. E por fim, a quinta sessão, intitulada “Reflexões sobre a trajetória”, apresenta algumas conclusões provisórias e reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Rotina e infância (s)

Para pensar em rotinas na Educação Infantil, além de recorrer a sua origem, é imprescindível, conforme Nörnberg (2015), saber-se que a escola é uma invenção da modernidade, sendo um lugar diferente do ambiente doméstico, em consequência da necessidade que foi percebida de educar as pessoas. A partir do século XVII, é que a escola aparece como um lugar específico para a formação regular, sendo que, nesta época, nem todos tinham o seu acesso.

Conforme Barbosa (2006), percebe-se que as escolas e instituições de Educação Infantil só existem porque existem as crianças, especialmente pela invenção da infância. Assim sendo, para o surgimento desse “lugar” de direito das crianças, primeiramente, fez-se necessário um olhar diferenciado para este sujeito, percebendo-se a necessidade e a importância de um ambiente destinado as infâncias.

Sabe-se que antes da invenção da infância, as crianças eram tratadas como mini adultos. Segundo Ariès (1979) em seu estudo a partir do século XII, ele aborda as concepções de infância desde sua total desvalorização, até já, nos tempos modernos, ser vista com novos significados.

Nesse sentido, os lugares para a infância⁴ foram aos poucos sendo organizados e institucionalizados, mas o que influenciou a constituição das rotinas neste ambiente? Barbosa (2006, p. 63) aponta que as rotinas surgiram quando: “As teorias de organização do trabalho nas empresas, isto é, a chamada administração científica, foram criadas no final do século XIX, sendo aperfeiçoadas ao longo do século XX”. A autora, ainda, complementa:

Tais modos de organização do trabalho, que surgiram para dar conta das demandas do setor fabril privado, aos poucos se tornaram o modo de funcionamento hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais e sua aplicação deslizou do setor privado para o público e percorreu o caminho que vai das instituições industriais para as de serviços, como os hospitais, as escolas e as creches, estabelecendo-se em todo o modo de pensar e de realizar as atividades cotidianas (BARBOSA, 2006, p. 63-64).

Pode se compreender assim que as rotinas na Educação Infantil são organizadas dentro de um cotidiano e tiveram influência de organizações fabris. Barbosa (2006) acredita ser necessário distinguir o entendimento de vida cotidiana em sua imensidão e vastidão, assim a rotina nada mais é do que uma organização das pessoas e das instituições para ordenar e reger a vida cotidiana. Assim, na concepção da autora, rotina e cotidiano se diferem, mas, no entanto, estão ligados um ao outro. Compreende-se que, para a autora, a rotina é um dos elementos do cotidiano.

Mas afinal, como podemos definir rotina na Educação Infantil? Barbosa (2006) explica que rotina é um aspecto pedagógico que profissionais da Educação Infantil organizam para poder colocar em ação o trabalho diário. Sendo que a rotina pode apresentar diversas nomenclaturas, como jornada, por exemplo.

4 Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única (BARBOSA, 2006, p. 73).



A rotina pode ser considerada a espinha dorsal de uma instituição de Educação Infantil, visto que é a partir de sua organização que se constrói as ações educativas. Desse modo, as rotinas podem ser interpretadas, de acordo com Barbosa (2006): como “produtos culturais criados”, neste caso sendo executadas e repetidas diariamente, com a intenção de organizar as vivências diárias e com o passar do tempo, essa organização passa a ser executada automaticamente.

No entanto, por mais importante que seja a rotina, é preciso ter um olhar crítico sobre esta organização, percebendo se a criança, neste espaço escolarizado, está sendo respeitada. Barbosa (2006) compreende que as rotinas existentes em planos pedagógicos e nos ambientes de Educação Infantil, frequentemente tornam-se apenas ações sem reflexões entre os educadores, tornando-se meros hábitos inquestionáveis.

Percebe-se, assim, que a organização da rotina da Educação Infantil, muitas vezes, está ligada a um conjunto de ações puramente mecanizadas e rotinizadas. Um exemplo é o que nos diz Tristão (2006), quando se refere aos berçários, em que as ações com os bebês estão, grande parte do tempo, guiadas por atividades da rotina: como a troca de fraldas, o banho, o momento do soninho, em que apenas são realizadas, mas não são repensadas nem discutidas.

De acordo com o Art. 6.º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) - DCNEI, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009).

Redin (2010) reflete sobre esses princípios éticos, políticos e estéticos, asseverando que:

A dimensão estética pode dar sentido e significado ao fazer/estar no mundo e, portanto, deveria ser um dos elementos fundantes da educação, ao da ética e da política. Mas quando e como a educação bebe desta fonte? Se nos focarmos nas crianças, sujeitos que nascem em uma cultura onde a escola, ao lado de outras instituições, cumpre alguma forma de regulação de tempo e espaço, constatamos que seu jeito de ser e pensar o mundo, está cada vez mais submetido às prescrições adultas (REDIN, 2010, p. 06).

Percebe-se, então, que esses três princípios, muitas vezes, não são efetivamente compreendidos nas práticas pedagógicas, não levando em consideração as reais necessidades desses sujeitos.

Neste caso, junto com um ambiente favorável, o professor não deveria tomar falas e ações das crianças como naturais e óbvias, e sim percebê-las como elementos importantes para um aprendizado. Perceber as vozes das crianças, que se sinalizam nas mais variadas maneiras, se faz essencial ao educador infantil, para um fazer pedagógico o mais respeitoso possível. Conforme Fochi (2015):

A escola de Educação Infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta do fato que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva (FOCHI, 2015, p. 31).



Assim, faz-se urgente um constante repensar e um agir no ambiente infantil, trazendo, nesses “contextos de vida coletiva”, propostas que valorizem o espaço e o tempo da criança ser criança, de ser respeitada em suas infinitas possibilidades.

Sobre o trabalho realizado

Perceber os olhares das educadoras, com relação à rotina em seu dia a dia, fez-se essencial neste trabalho, o qual buscou ouvi-las em encontros que pudessem promover o diálogo entre si, não se tratando de uma entrevista, nem tampouco de questionários com perguntas e respostas.

Como já mencionado, a pesquisa deu-se através da metodologia de grupo focal, que é considerada uma técnica de pesquisa qualitativa e participativa. A escolha desta metodologia proporcionou momentos de reflexão entre as educadoras sobre práticas da rotina, muitas vezes, tão naturalizadas no ambiente de trabalho. Visando, além de discussões e reflexões sobre a rotina, possíveis transformações de atitudes pedagógicas.

A escolha deste método de pesquisa permite, conforme fala Dal'Igna (2014), realizar um trabalho diferenciado, sendo que sua organização, por meio de tópicos específicos, fornece materiais coletados nas conversas em grupo.

A metodologia de grupo focal é algo que vem ganhando cada vez mais espaço em pesquisas qualitativas, percebendo seu uso em muitos programas. De acordo com Borges e Santos (2005):

Desde a década de 80 verifica-se uma ampliação da utilização do grupo focal para diversas finalidades e por diferentes profissionais. Há um importante emprego desta técnica na implementação e avaliação de programas, podendo ser desde programas educacionais e de saúde a ações sociais (BORGES; SANTOS, 2005, p. 76-77).

Iervolino e Pelicioni afirmam que (2001, p. 116), o grupo focal “consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados, a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado de grupo focal)”.

Para cada encontro, além da utilização de tópicos específicos e diretivos, foram usados recursos como: imagem, textos, música e poema, para que esses recursos pudessem instigar as participantes ao diálogo e a reflexão sobre a temática “Rotinas na Educação Infantil”. Gaskell (2007, p.80) recomenda a utilização de: “[...] figuras, desenhos, fotografias e mesmo dramatizações como materiais de estímulo para provocar ideias e discussão, como uma estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam ideias e assuntos.”

Para esta investigação, o grupo de educadoras foi organizado com seis participantes, sendo quatro professoras e duas auxiliares de uma escola de Educação Infantil, da rede privada de ensino de uma cidade do Vale do Caí. Também se fez necessário, antes do início dos encontros do grupo focal, realizar uma conversa com a coordenação da escola, bem como realizar observações para perceber como a escola organiza as atividades, durante sua jornada, para que se pudesse contextualizar esta pesquisa. As observações da rotina da escola foram realizadas em dois dias, utilizando um diário de bordo, onde foi sendo anotado as percepções sobre a rotina naquele contexto.

Para a escolha das participantes, foi utilizado como critério o tempo de atuação na Educação Infantil, considerando as educadoras que tinham mais de três anos de experiência nesta etapa, além de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Primeiramente, foi realizada uma conversa com a coordenadora da escola e apresentada a proposta de pesquisa, que se pretendia realizar. Com a concordância de desenvolver o trabalho de investigação na escola, a coordenadora indicou quais eram as participantes que atendiam aos critérios estipulados para a pesquisa, bem como aquelas que provavelmente teriam mais disponibilidade em participar.



Foram realizados três encontros com o grupo, sendo que os dois primeiros tiveram um intervalo de 15 dias entre eles e o terceiro ocorreu uma semana após o segundo. Conforme já relatado, para cada encontro com o grupo de educadoras, foi realizado um planejamento, com a definição de materiais e tópicos de apoio às discussões.

No primeiro encontro, foi utilizada a imagem de um relógio, como desencadeador do assunto sobre rotinas. Ao final deste encontro, foi proposta a leitura de um dossiê: “Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância”, de Barbosa (2013) para o segundo encontro.

No segundo encontro, o diálogo se desenvolveu através do dossiê entregue no primeiro encontro, o qual traz a problemática sobre a utilização do tempo na Educação Infantil. Assim, debateu-se sobre como elas percebem este tempo no seu fazer profissional. Ao final deste encontro, foi sugerido como desafio para as participantes, que percebessem algo que pudessem mudar na rotina, durante o tempo que estivessem com as crianças, ou seja, que pensassem uma pequena mudança e, se possível, colocassem-na em prática, no decorrer da semana, trazendo suas percepções para o próximo encontro.

No terceiro encontro, um dos mais aguardados, pois se queria ouvir os relatos que as professoras e auxiliares teriam sobre a tentativa de mudança, em algum momento que considerassem rotinizado, todas as participantes fizeram-se presentes, dando um retorno sobre o desafio. Das seis participantes, apenas uma não conseguiu desenvolver alguma mudança, no decorrer daquela semana. Ao final deste encontro, também foi realizada uma avaliação, que tinha como objetivo identificar como as participantes haviam percebido a pesquisa e relatassem suas percepções sobre esses três encontros do grupo focal.

Inicialmente, o planejado era de que os encontros com o grupo ocorressem na escola, no entanto, não foi possível localizar, dentro da rotina da escola, um momento único onde pudessem ocorrer os encontros, sem prejuízo para o atendimento das crianças; assim, o grupo foi acolhido em outro ambiente, fora do horário escolar. De acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002 apud DAL'IGNA, 2014), uma sala confortável para os participantes (de fácil acesso, afastada de interferências, bem iluminada e arejada) e adequada para a gravação (com boa acústica e sem ruídos), é imprescindível para a realização dos encontros.

Assim, esta pesquisa foi tramada com muitos fios, compondo-se dos diálogos com a orientadora pedagógica, das observações da rotina e dos encontros com o grupo focal, sendo que foram esses encontros que produziram os materiais empíricos para as análises de dados.

Análise e discussão dos resultados

Ser criança e/ ou ser aluno? Que práticas são necessárias?

Durante os encontros realizados, as participantes mencionaram por diversas vezes, em suas falas, a palavra “alunos”, tanto no modo como nomeavam as crianças dentro do ambiente infantil como nas descrições de suas práticas, entendidas como escolarizantes. Assim, é possível trazer algumas reflexões a esse respeito, sendo que a dúvida persiste: afinal, na Educação Infantil, é tempo de ser criança e/ou ser aluno? Que práticas são necessárias?

Nomear a criança como aluno, expressão que, muitas vezes, passa despercebida na própria linguagem de educadores, aparece representada nas ações do cotidiano escolar, pois, conforme Barbosa (2006), escolas infantis utilizam-se de práticas repetitivas para modificar crianças em alunos, através de “cerimônias”, “castigos” e regras que orientam um jeito de ser e estar, criando-se, assim, uma harmonia ao grupo.

Ao transformar crianças em alunos nos ambientes infantis, sem uma reflexão do que este apagamento da infância representa, perde-se muito das possibilidades de ser criança e de suas infâncias nesses ambientes, pois, afinal: “É de infância [...] que o mundo tem precisão” (REDIN, 2008, p. 16).



Fochi (2015, p. 40) assevera que, “[...] ao transformarmos as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado”.

As professoras e auxiliares participantes da pesquisa foram, desde o primeiro encontro, problematizando suas próprias práticas e ações, conforme pode ser percebido na transcrição a seguir:

Auxiliar Isabel: *[referindo-se a diferença de ritmos das crianças] o que a gente acaba expressando sobre esses alunos que não conseguem acompanhar. O que que a gente faz? A gente simplesmente ignora ele. A gente passa por cima dele, porque o tempo passa correndo e eu tô ali violentando ele sem saber.*

Percebe-se, ainda, que está presente a ideia de que o professor deve ser o centro do processo, aquele que ordena as tarefas a serem cumpridas, dando-se a ideia de controle. Aquele ou aqueles “alunos” que não conseguem acompanhar as normas ou tempos estabelecidos acabam sendo excluídos ou considerados até como alunos problemas. Abordando essa ideia do papel do professor, Barbosa (2013) aponta que a postura do educador/professor deve ser pautada em, eticamente:

Não solicitar em excesso, instrutivamente, obliterando ou roubando o tempo de inventar. A vida cotidiana está permeada pela vida política, nas artes do fazer, do agir, das relações entre as pessoas, e por isso também a função ética e política, que é a da relação respeitosa com o outro, da formação da memória, da narrativa e da transmissão de experiência, oferecendo o deleite estético (BARBOSA, 2013).

A Educação Infantil não deve ser pensada apenas como um espaço escolar, nem mesmo como uma preparação à escolarização. Assim sendo, é um espaço de direito a todas as crianças, em que não lhes deva ser negado o tempo de infância.

Para se perceber esta infância, esta criança que está hoje no ambiente da Educação Infantil, faz-se necessário mudanças de práticas e atitudes de profissionais deste meio. Como? Uma das atitudes seria aprender a ouvir o que estas crianças têm a dizer, sendo assim respeitado este tempo de infância. O que elas têm a nos dizer, através das suas “Cem linguagens”⁵.

Assim, mudando-se as atitudes escolarizantes para atitudes que possam dar espaço às infâncias, onde o respeito seja uma constante entre adultos e crianças, onde a rotina também poderá estar aberta ao novo, ao inédito, ao encantamento de adultos e crianças.

O tempo rotinizado e o disciplinamento dos corpos

Inicia-se esta sessão com a fala da professora Solange, que desafia a pensar sobre como a vivência do tempo na escola produz efeitos na disciplinarização dos corpos das crianças:

Professora Solange: *[...] nós temos o cartaz da rotina, e tem ali o café da manhã, o almoço, depois a escovação, depois o sono, tem ali tudinho, e tem ali a fichinha, que daqui a pouco eles querem brincar na hora do sono, não a gente tá aqui, depois tem este, tem este, tem este e só depois quando chegar nessa hora é que a gente vai brincar! Então, essa questão de eles se organizarem é importante.*

Para Barbosa (2006), as rotinas dão um aspecto de norma às ações pedagógicas. Neste sentido, para alguns profissionais, a questão de ser educador infantil é ter conhecimento do que fazer, a que horas fazer e como fazer, ou seja, ter pleno conhecimento das rotinas fundadas. Assim, percebe-se que na escola, muitas vezes, aquelas professoras e/ou educadoras, que seguem as rotinas e tem pleno conhecimento das mesmas, fazendo de tudo para segui-las pontualmente, são

5 Conforme acredita Malaguzzi, o que também pode ser visto em seu poema “A criança é feita de cem”.



consideradas ou consideram-se boas profissionais, assim como acreditam que tal prática produz efeitos muito positivos nas crianças.

Na fala transcrita acima, a professora evidencia a ideia da rotina que foi estabelecida como um padrão a ser seguido por todos, em todos os momentos, funcionando como um guia. Assim, a padronização e a rotinização do cotidiano se faz presente.

Professora Estefany: *é algo que a gente vai levar para a vida toda, como disse a colega Andressa, essa questão do saber esperar, nem todas as coisas que fazem parte da minha rotina eu gosto, mas tem coisas que eu gosto mais, tem coisas que eu gosto menos.*

Professora Solange: *Mas tem que passar por aquilo ali, não adianta.*

Professora Estefany: *[...] No trabalho, na faculdade, em tudo.*

Segundo a percepção dessas professoras, pode-se perceber que todos devem seguir a rotina. Traz-se a ideia de todos, no sentido tanto das crianças quanto dos profissionais ali envolvidos, independente de querer ou não, de gostar ou não. É como se todos fossem seres iguais, com necessidades momentâneas e simultâneas.

Barbosa (2006, p. 179) destaca que: “As ações humanas, mesmo aquelas mais simples e cotidianas, como tomar banho, alimentar-se e brincar, não acontecem da mesma maneira, em todas as culturas, nem com os sujeitos dentro de uma mesma cultura”. Nesse sentido, a autora ainda complementa: “[...] mas o mundo das rotinas das creches e pré-escolas é um mundo de socialização que procura fazer com que crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos de desejos iguais” (2006, p. 179). Deste modo, Barbosa (2006) traz a palavra “uniformização” para caracterizar a maneira sempre igual das creches, de modo geral, no Brasil, em que a rotina criada é feita sem se pensar nas reais necessidades das crianças.

No que se refere às práticas da rotina, cujo objetivo consiste em preparar as crianças para o futuro, pois precisarão desta experiência para saber viver em sociedade, Carvalho (2005) faz uma crítica, pois acredita que a escola percebe os corpos dentro das instituições como aqueles que devem ser “formados, reformados, corrigidos”, para que se adequem ao mercado de trabalho. Esses corpos devem ser potentes e trazer junto a si as marcas que os constituem. Em Dewey (apud RECH, 2006, p. 68), “encontra-se uma ideia segundo a qual a educação começa logo que a criança nasce e continua ao longo da vida. Insiste que a educação é vida, e não um preparo para a vida”.

Alarcão (2001) também apresenta sua ideia sobre essa questão, reconhecendo que a escola tem a responsabilidade de preparar para a vida, mas a função da escola não é somente essa, a escola, seu contexto, tudo que acontece nesse espaço também é a própria vida.

Compreende-se, assim, que existe uma preocupação com um “vir a ser” das crianças, com o futuro, relacionado a competências e habilidades do mundo adulto. Muitos professores e auxiliares carregam consigo esta preocupação, como se a Educação Infantil fosse somente uma preparação ao que vai vir, e nunca a vivência daquele momento da infância.

O brincar livre é pedagógico?

Durante os encontros, as participantes trouxeram suas ideias a respeito do brincar livre. Este momento é entendido por elas como algo importante e fundamental para a criança, mas, ao mesmo tempo, como algo que vem descolado de um fazer pedagógico, propriamente dito.

Mas, por que trazer como categoria de análise o brincar livre? Que relação tem com o tema rotina? Ousa-se responder: porque a brincadeira está organizada dentro da rotina da Educação



Infantil, salientando que, em muitos momentos durante os encontros, as participantes abordaram sobre a importância do brincar livre nos vários momentos da rotina.

Professora Amanda: *Sabe o quê que eu boto no canto da leitura? Eu tenho giz de cera, desenho pronto da internet, porque eles amam pintar.*

Professora Solange: *Ah, mas não pode.*

Professora Amanda: *Eu sei que não pode, mas no brinquedo livre eles podem, porque não, é brinquedo livre?*

Pode-se compreender que para essas educadoras, o brincar livre é tido como algo sem propósito, sem objetivos, encarado como um mero passa tempo. Neste sentido, questiona-se: será mesmo? Acredita-se que existam equívocos sobre o entendimento da importância do brincar livre por essas educadoras. Um entendimento “distorcido”, encarado como um momento em que não necessita de atenção, preparação e planejamento, por parte do professor.

Embora existam várias opiniões sobre o dia do brinquedo, algumas, por exemplo, que questionam o motivo pelo qual se tenha um dia específico na rotina da escola para o brinquedo, pode-se perceber no relato de uma educadora, que o dia do brinquedo não tem importância. Entender o dia do brinquedo em um espaço de Educação Infantil como um “dia morto”, como foi mencionado por uma das participantes desse estudo, é algo temeroso. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão de educadores sobre os sentidos que se dão ao brincar na escola e o que ocupa um lugar de legitimidade pedagógica neste campo.

Reflexões sobre a trajetória

As participantes do grupo focal indagaram muito sobre as rotinas estabelecidas; rotinas essas que, para muitas, não é possível mudar, afirmando que nem toda a mudança está ao alcance delas. Ainda que se compreendam as afirmações contidas nestas falas, coloca-se sob suspensão estes discursos, buscando problematizá-las e produzir “rachaduras” nestas narrativas. Será mesmo que o horário do almoço, a hora do sono, os encaminhamentos realizados nestes momentos devem ser fixos, não tendo como mudar? Será que isso e outras tantas questões são algo externo a capacidades de educadoras da Educação Infantil?

O que cabe aos profissionais da Educação Infantil, afinal? Aceitar tudo como está ou mudar por mudar? Entendendo que a mudança pela mudança, sem reflexão, sem objetivos claros não é tida como positiva. Trazem-se essas questões não com o intuito de respondê-las, mas com a intenção de problematizar aspectos, muitas vezes, pensados como imutáveis ou, até mesmo, inquestionáveis.

Para a autora Alarcão (2001, p. 15): “A mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela.”

Assim sendo, é preciso um envolver-se de todos os integrantes no contexto da escola, pois não existirão mudanças efetivas em reflexões solitárias. É preciso um envolver-se do coletivo, para tanto o diálogo se faz essencial e perceber a necessidade disso é o passo inicial.

Dentro de tudo o que foi problematizado aqui, os desafios são muitos, mas o educador precisa ter espaço para discutir questões do dia a dia da escola, em que reflexões e novas ações façam parte de suas práticas profissionais. Assim, será possível pensar em mudanças reflexivas, em que os educadores tenham consciência do que e para que mudar na rotina infantil.

Pode-se perceber, com os resultados obtidos na pesquisa, que a rotina ainda possui caráter rotinizante. Conforme já abordado neste trabalho, a rotina possui origem de instituições fabris, sendo que atos mecânicos e repetitivos fazem parte da organização de ambientes de Educação Infantil.



Apesar disto, no desenvolver dos encontros, as participantes conseguem refletir e perceber que precisam de espaço e tempo para discutir sobre o cotidiano escolar, para que, através do diálogo, chegue-se a possíveis mudanças.

A Educação Infantil é repleta de vida, de infâncias, de vozes, de corpos. As linguagens das infâncias precisam ser vistas, ouvidas e sentidas. Seus corpos precisam libertar-se das “amarras do disciplinamento” e de ações rotinizantes. No entanto, é preciso, que antes essa libertação das “amarras do disciplinamento” e de ações rotinizantes aconteça com os próprios educadores e demais profissionais envolvidos em ambientes de Educação Infantil. Só assim poderá se ter novas ações baseadas em diálogo e reflexões.

Conforme Fernandes (1991) em nossa sociedade evidencia-se uma falta de vida cotidiana, como se nas instituições a vida não fosse reconhecida pelos sujeitos. Pode-se deduzir que não se dialoga, nem tampouco se reflete sobre a rotina. No entanto, sua permanente existência nos ambientes de Educação Infantil desempenha um papel no fortalecimento da sociedade atual.

Assim, finaliza-se este trabalho, mas acredita-se em um não encerramento da discussão desta temática, devido à possibilidade de continuá-la e de aprofundá-la em trabalhos posteriores.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: *Escola reflexiva e nova racionalidade* / organizado por Isabel Alarcão. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2016.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20Aries.pdf>. Acesso em 22 nov. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, v. 6, n. 1, p. 74-80, jan./jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. 2005 Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

FERNANDES, Heloisa R. (org) *Tempo do desejo*. Sociologia e psicanálise. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT. *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.



GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). Petrópolis. Vozes, 2007.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. RevEscEnf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. <https://www.measureevaluation.org/resources/training/materials/data-quality-portuguese/Grupo_Focal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

NÖRNBERG, Nara. *Ciências Sociais e Currículo*. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: MARTINSFILHO, Altino José et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

REDIN, Marita. *Experiência estética e memórias de escola- “porque é de infância... que o mundo tem precisão”!* 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

_____. Ética, estética e Educação Infantil. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINSFILHO, Altino José et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.



SABERES DOCENTES: DESAFIOS, DIFERENÇAS E PRÁTICAS DO ENSINO COLABORATIVO

Susan Rocha da Silva¹
Andréa Casadonte Carneiro Leão²

Grupo de Trabalho: Pesquisa e Formação de Professores

Resumo: A sociedade contemporânea vivencia transformações sociais e culturais que valorizam a informação, as mídias, a identidade cultural, o multiculturalismo e as diferenças. A pesquisa que aqui se apresenta visa retratar o papel do professor por meio de relatos de experiência sobre o ensino colaborativo apoiado por computador. Para esta análise o objeto da pesquisa se desenvolveu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro durante 10 meses, observando a prática docente com relação às manifestações das diferenças culturais e sociais, analisando como os alunos resolvem os conflitos e como apresentam soluções às propostas de atividades em grupo e como os docentes mobilizam os saberes entre eles. Os saberes docentes são construídos por meio das articulações e desafios que confrontam o cotidiano escolar, ampliando o conhecimento que é embasado pelos saberes das áreas específicas, pedagógicos e da experiência. Diante deste cenário, o perfil docente contemporâneo é construído sob o ponto de vista de alguns autores como Pimenta (2002); Nóvoa (1992); Lévy (1999), Corazza (2008), Candau (2009) e Coll e Monereo (2010) que discutem como o docente é pensado, abarcando sobre a construção da identidade profissional, considerando as perspectivas da diferença, os desafios impostos pela sociedade da informação e o ensino-aprendizagem colaborativo. Desta forma, consideramos que o ato de ensinar é político e ideologicamente comprometido, sendo relevante uma formação contínua a fim de se estabelecer práticas que superem os desafios contemporâneos e contribuam para a vida docente criadora de diferença.

Palavras-chave: Diferença. Saberes pedagógicos. Ensino colaborativo.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que valoriza a globalização, a transformação e a informação com suporte para a formação identitária do cidadão contemporâneo, que necessita desenvolver competências e habilidades que atendam as perspectivas atuais. Neste contexto, o campo educacional discute a formação docente, como também a importância deste na constituição dos indivíduos e na relação dos mesmos com a sociedade atual. Pimenta (2002) argumenta sobre a formação inicial e contínua a partir da prática pedagógica e docente como uma importante demanda após a década de 90. A autora ainda ressalta que as recentes pesquisas apontam que a formação docente se desenvolve em um “currículo formal com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.” (PIMENTA, 2002, p.16)

Ao docente cabe o papel de reconstrução contínua de suas identidades como professores, entendendo que pensar em sua formação significa pensar em um processo cíclico, por meio do confronto entre seus saberes e sua prática cotidiana, produzindo a autoformação, entendendo que os professores mobilizam seus saberes iniciais ao confrontá-los com experiências práticas

1 Mestranda em Educação – Universidade Estácio de Sá – UNESA. Pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO; susaninspetora@gmail.com

2 Mestranda em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Pós Graduada em Administração Escolar- UCAM, andreacasadonte2@gmail.com



vivenciadas cotidianamente nos contextos escolares. É por meio deste confronto em um processo coletivo de troca que se constitui o docente que reflete na prática e sobre a prática.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores desempenha papel primordial na configuração da denominada “nova” profissão docente, estimulando o surgimento de uma cultura profissional, organizacional e pessoal, já que por muitas vezes ignora-se o desenvolvimento pessoal, entendendo que a atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da formação. Sendo assim, Nóvoa propõe a formação crítico-reflexiva do professor, fornecendo os meios que facilite a formação autoparticipada: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola. Nesse sentido, busca-se a formação de um professor reflexivo com um projeto humano emancipatório, ou seja, professores co-participes na prática social.

Esses autores discutem a identidade profissional do professor que se constrói a partir da mobilização entre experiência, teoria e prática pedagógica por meio de um conjunto de saberes que envolve a multiculturalidade, a dinâmica da sociedade multimídia, a globalização, os valores e interesses da cultura local, respeitando as diferenças. Diante dos desafios atuais, a prática docente se destaca nas rodas de debate impulsionando estratégias de ensino que visem a qualificar o estudo.

O ensino colaborativo, embora não seja recente, tem sido reconhecido por alguns autores como Torres e Irala (2014). Behrens (2002), Matthews et al (1995) e Dillenbourg et al (1996) como uma prática de ensino que visa a transformação social pela comunicação e se torna mais significativa para o discente quando aliada aos recursos tecnológicos.

Alguns autores distinguem os conceitos das forma colaborativa e cooperativa de ensino-aprendizagem. A pesquisa de Matthews et al (1995) estabelecem bases para uma convergência de propósitos, destacando as semelhanças e indiferenças de ambas aprendizagens. O objetivo de sua pesquisa seria fomentar o desenvolvimento em campo eliminando as dúvidas preexistentes, concluindo que ambos os métodos são vistos como um empreendimento social em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir e para o qual todos sentem uma responsabilidade.

Dillenbourg et al (1996), por exemplo, discutem estes conceitos como forma distintas durante a realização da atividade. Seus estudos empíricos mostram que as observações que diferenciam estes métodos estejam no modo como o grupo se organiza para realizar a tarefa. Para estes autores, os indivíduos que trabalham de forma colaborativa buscam alcançar o objetivo de forma coordenada, em conjunto, sem distinções hierárquicas, enquanto a forma cooperativa de trabalho enfatiza a estrutura hierárquica, pois cada membro torna-se responsável por uma parte da elaboração da tarefa.

Entretanto, Torres, Irala e Alcântara (2004) mencionam que a aprendizagem colaborativa pode ser considerada uma estratégia que encoraja a participação dos estudantes, contribuindo para um processo ativo e efetivo, sendo considerado como um conjunto de abordagens educacionais de aprendizagem cooperativa ou em pequeno grupo.

E é por meio da cooperação e colaboração que o relato de experiência desta pesquisa irá analisar o desenvolvimento do ensino colaborativo em uma escola municipal do Rio de Janeiro, a fim de observar a percepção dos alunos em relação a organização, divisão de tarefas e conclusão das atividades; além de narrar as inferências docentes quando surgem os conflitos nas tarefas a serem realizadas.

Saberes Docentes e Diferença

No Brasil, no início da década de 80, Soares em seu livro “Linguagem e escola- uma perspectiva social” aponta que o referencial da diferença era um relevante ganho para o campo das pesquisas e das ações pedagógicas ao trazer a compreensão que o que caracteriza a “não aprendizagem” de determinada criança se deve a falta de percepção da escola às diferenças culturais e linguísticas que elas trazem para o ambiente escolar. A partir daí, o referencial da diferença vem tomando



seu espaço e relevante consideração e, para além da celebração e constatação do mesmo, vimos também tentativas de lidar com as diferenças, conhecê-las, potencializá-las e enfrentar as relações de poder que as permeiam e hierarquizam. Mas de qual compreensão de diferença estamos falando?

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.42) define diferença como “Conceito que (...) refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade.” Ao conceituar diversidade, o autor diz que o termo está associado ao movimento do multiculturalismo, considerando que a “sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural.” (SILVA, 2000, p.44)

A diferenciação feita por Silva (2000, p.44-45) autor aos dois termos explica que o termo *diversidade* é usado quando se advoga “uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”. Prefere o conceito de diferença, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. Optamos, então pelo uso do termo diferença.

É conhecimento de inúmeros docentes que em sala de aula as diferenças são exponenciais e de diversas origens, mesmo parecendo que o grupo com o qual se trabalha possui características semelhantes, como mesma faixa-etária e níveis de aprendizagem próximos, já que as diferenças culturais sempre parecem se multiplicar e influenciar o “currículo” em questão. Diante disto, qual perfil docente que se busca investir? Como pensar no professor como sujeito historicamente situado? Como pensar na relação entre professor-aluno, entendendo ambos como sujeitos históricos que são?

Corazza (2008) propõe a criação de *artistagem docente*³, observando a variação contínua do potencial docente que perpassam as fronteiras do sujeito em que se tornou por meio de devires. A autora pensa o docente a partir da Filosofia da Diferença, buscando sair do senso comum entre docente e ser acabado, cartesiano, primando pelo pensamento do docente como indivíduo ainda não constituído, em constante transformação. Corazza propõe também a busca de evidências de que para o pensamento da *Diferença* o crucial é o processo de individuação, isto é, um indivíduo que explica, produz e conduz sua realidade, que não é só resultado, mas meio de individuação, entendendo que sua individuação não é o primeiro momento e nem abriga todo ser. Diante disto, não se pensa no docente como ser concreto, em sua completude, já que um relativo equilíbrio exclui o devir.

O docente, mesmo quando tradicionalmente é considerado constituído, carrega em si sua pré-individualidade que originarão novas individuações. Entende-se, assim, que a individuação emerge como um novo momento do ser em fases criadas pelo próprio processo de individuação, portanto o ser docente não é único e essa individualidade opera a impossibilidade de definição do docente. “Ora, acontece que a individualidade de um docente consiste naquilo que o determina em seu ser, de modo que ele é este docente e não outro” (CORAZZA, 2008, p. 95)

Pela ótica da educação da *diferença*, o docente passa a ser pensado não pela vertente das subjetividades e objetividades, mas pelo momento que privilegia os acontecimentos como fluxos de criação pré-individual, entendendo que o ponto limiar que detona nossos devires nos coloca em permanente movimento de individuação fora de nós e em nós, receptivos a todos os devires que favoreçam a vida docente criadora da diferença.

Pensando o docente do ensino colaborativo a partir da ótica da diferença, busca-se um docente que não privilegia a manutenção do *status quo* a formação do indivíduo cartesiano, mas o docente que considera as diferenças e as relações do ser consigo e com o outro. O docente que defende a perspectiva intercultural que quer promover uma educação para o reconhecimento do outro. “Uma educação

3 Corazza (2008) propõe a criação de *Artistagem docente* a partir do Pensamento da Diferença em Educação. Trata o docente como ser indivíduo que é sempre tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo, como o devir-mulher, devir-negro, devir-infantil, devir-gay e outros. O docente estuda, aprende, ensina, compõe, lê, escreve, pesquisa com o objetivo de desencadear devires.



para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.” (CANDAUI, 2009, p. 59)

Relato de Experiência sobre o Ensino Colaborativo

Na sociedade contemporânea, a informação e a comunicação se destacam como elementos necessários ao desenvolvimento social, mediados pela conexão em redes e pela colaboração produzida em conjunto.

Neste cenário, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), por meio do Decreto, nº 32672/10, criou o programa *Ginásio Experimental Carioca* com o objetivo de promover a educação para valores, além da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Este programa iniciou em 2010 com 10 escolas em caráter experimental e foi ampliado em 2016 para mais de cem escolas. Em 2014 foi publicado o Decreto nº 38954/14, alterando o nome do projeto para *Ginásio Carioca*, mas mantendo os pilares que são a base desta metodologia de ensino que ressaltam a autonomia, os valores culturais, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento colaborativo.

A observação realizada durante o período de 10 meses nos mostrou como os discentes do 7º ano fundamental se organizavam para realizarem as atividades colaborativas, uma vez que o *Ginásio Carioca* abarca as turmas do 7º ao 9º ano. A faixa etária dos sujeitos desta pesquisa compreende entre 12 a 14 anos, num total de 115 alunos, distribuídos em cinco turmas.

Além da observação, a pesquisa de cunho qualitativo analisou os dados dos questionários e entrevistas, categorizando as informações de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Embora as turmas tivessem perfis diferentes, as dificuldades eram semelhantes. A divisão das atividades e os conflitos para solucionarem as tarefas foram os momentos mais difíceis para os membros dos grupos. A inferência docente, neste momento, foi fundamental para mostrar que em um trabalho colaborativo, que a contribuição individual se torna essencial como forma cooperativa de desenvolvimento em conjunto.

Nesta escola, os docentes iniciam sua aula explicando o objetivo de cada atividade e o que se pretende alcançar, conduzindo os alunos a refletirem sobre as possibilidades e caminhos a serem percorridos e os materiais de consulta que possam ser utilizados como apoio a aprendizagem. Podemos inferir que ampliar a possibilidade de compartilhar opiniões e trocar as dúvidas entre os próprios colegas favorecem não só aqueles com dificuldades na assimilação do conteúdo, mas também aos alunos tímidos, os quais não se sobressaem quando produzem individualmente.

O programa *Ginásio Carioca* funciona em horário integral, o que facilita no desenvolvimento de diversas atividades que ocorrem no turno da tarde. Neste horário, são inseridas as *aulas eletivas*, oficinas com diferentes temas que motivam a discussão em grupo, abertas a todos os alunos para que se inscrevam semestralmente de acordo com suas preferências. Estas oficinas desenvolvem a escrita, a leitura compartilhada de livros clássicos, a produção de quadrinhos por meio de aplicativos, teatro, entre outras atividades. O *projeto de vida*, considerado como uma atividade de discussão de assuntos contemporâneos, motiva e orienta os alunos a pensarem em ações futuras, como por exemplo, o mercado de trabalho. E o *estudo dirigido* complementa este conjunto de ações que promove a organização do estudo, com horários extras para os alunos desenvolverem a autonomia, por meio da pesquisa e de grupos colaborativos. As salas de aula *temáticas* também contribuem para “enriquecer” o conhecimento, pois são os alunos que trocam de sala em cada disciplina, o que oportuniza ao docente a criar espaços personalizados e com materiais de apoio.

Os desafios iniciais surgem na organização de grupos heterogêneos, pois a maioria dos alunos prefere desenvolver suas atividades entre os mesmos grupos e mostram resistência quando



se deparam com novos colegas. Contudo, este movimento contribui para a interação social e para o desenvolvimento cognitivo. Após esta etapa, percebemos as dificuldades na distribuição das tarefas, onde surgem líderes que querem impor aos demais e aqueles que não querem contribuir. Neste momento, a inferência docente foi essencial para criar o diálogo entre o grupo, considerada por Freire (1995) como a capacidade do ser humano tem de compreender para explicar, levando o sujeito a aprender, transformando o contexto diário em um momento de aprendizagem, convertendo um momento de contexto concreto em momento teórico, superando a curiosidade ingênua por uma mais rigorosa, do senso comum para o conhecimento científico.

Outra ação a ser destacada baseia-se na atividade colaborativa aliada as TIC, pois os alunos respondentes do questionário afirmaram que 83% dos participantes possuem computador em casa; 6% utilizam o laboratório para pesquisa pessoal; 62% preferem as redes sociais; 37% preferem jogos; 1% outros. O fato da maioria ter computador em casa com internet facilita a compreensão do desenvolvimento cognitivo na escola e nos indica também que a inclusão digital se estendeu a classe popular. Quanto as redes sociais nossa pesquisa revela que 68% dos participantes acessam o facebook, 16% WhatsApp e 15% YouTube, o qual foi citado pela maioria dos discentes como primeiro acesso para realizar pesquisas. Podemos inferir que conteúdos com imagens, dinamizam a aprendizagem, além de manter a atenção dos alunos.

Os participantes da entrevista afirmaram que preferem as aulas com recursos tecnológicos desde que sejam mediados pelos docentes, pois as inferências entre os slides e as explicações realizadas pelos professores são consideradas por eles como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois consideram uma aula perfeita as que expõe os conteúdos em slides, acompanhadas de exercícios em grupos e seguido de desafios a serem pesquisados.

A pesquisa por meio dos acessos digitais desenvolve a autonomia, amplia o conhecimento e desenvolve também as habilidades e competências infocomunicacionais⁴, pois durante a entrevista os alunos relataram como desenvolvem suas pesquisas, avaliando de 3 a 5 sites para filtrar as informações, auxiliando os discentes a produzirem melhor seus textos e a compreender a leitura digital. Entretanto 14% dos alunos afirmaram não confiar nas informações disponíveis na mídia digital e disseram preferir buscar livros como apoio pedagógico.

Observamos também que a maioria dos docentes não dominam o uso das ferramentas tecnológicas, sendo necessário o apoio dos alunos ou da equipe pedagógica, o que conseqüentemente perde-se tempo da aula e provoca distração entre os grupos de alunos, portanto, é fundamental habilitar o corpo docente não só para o uso de aplicativos e softwares, mas também motivá-los ao uso dos recursos tecnológicos com o objetivo de promover as competências infocomunicacionais.

Considerações Finais

Estamos diante de uma sociedade que vivencia constantes transformações, tanto nos âmbitos pessoais quanto nos sociais, a partir das inovações contemporâneas marcadas pela velocidade da informação, da comunicação e pela capacidade de se apropriar dos usos das TIC com mais proficiência. Desta forma, consideramos o investimento e a ampliação de políticas públicas como ações necessárias ao espaço escolar como uma oportunidade de inclusão digital.

Em síntese, os resultados da pesquisa apontam três momentos significativos. A primeira mudança refere-se ao comportamento social ao realizar atividades em grupo. Percebemos ao longo dos meses observados que as turmas se adaptaram às atividades colaborativas, melhoram o comportamento e a interação social, tornando-se mais participativos.

A segunda mudança diz respeito a forma colaborativa de aprendizagem, embora a solução dos conflitos ainda seja uma questão ainda a ser desenvolvida e que necessita de acompanhamento

4 Borges (2011) interpreta as competências infocomunicacionais como parte de um processo social que demanda o uso de habilidades para interagir socialmente por meio do acesso digital, o qual necessita saber buscar e avaliar informações com mais propriedade na internet.



docente para amenizar as dúvidas e ajudar na organização das tarefas, construir o conhecimento em conjunto é uma estratégia que trouxe resultados positivos para a maioria das turmas analisadas, pois de acordo com os entrevistados, mesmo com as dificuldades de se trabalhar com grupos heterogêneos, é mais fácil compreender o conteúdo por meio da troca de experiência coletiva.

E a terceira observação relata sobre o apoio dos recursos tecnológicos como recurso pedagógico. Embora seja esta uma forma de dinamizar o ensino e visto pelos alunos como uma estratégia de ampliar a aprendizagem, percebemos que é relevante fomentar a formação docente não só como instrução para manusear os equipamentos tecnológicos, com o objetivo de estimular o interesse dos alunos, mas também para desenvolver projetos e planejamentos que desenvolvam as habilidades infocomunicacionais, a fim de prepará-los melhor para a sociedade da informação. Estas dificuldades também se estendem aos alunos, principalmente nas habilidades em manusear as ferramentas básicas do computador como por exemplo, o teclado, a barra de ferramentas bem como os softwares das atividades propostas.

Referências

- BORGES, J. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador. 352p. Tese em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2011. Disponível em: <<http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/Tese-Jussara-Borges.pdf>>. Acessado em 01 Ago de 2016.
- CANAU, Vera (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara, **O docente da diferença**. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2 setembro 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/3422/2348>>. Acessado em: 09 Jan de 2017.
- DILLENBOURG, P. et al. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; EIMAN, P. (Ed.). **Learning in Humans and Machine**: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, p. 189-211. 1996. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>>. Acessado em 11 de set. 2015.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D' Água, 1995.
- SILVA, Tomaz T. **Teoria cultural e educação um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, 34, 1999.
- MATTHEWS, R.S. et al. **Building bridges between cooperative and collaborative learning**. Change, v. 27, p. 35-40, 1995. Disponível em: <<http://bgillmayberry.webs.com/Building%20Bridges.pdf>>. Acessado em: 10 set. 2004.
- NÓVOA, Antonio, **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1991.
- TORRES, P; IRALA, E. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. **Coleção Agrinho**. 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acessado em: 25 de out de 2016.



SABER-FAZER-COM O IMPOSSÍVEL NA TRANSMISSÃO: NOTAS SOBRE O BAIRRO DE GONÇALO M. TAVARES

Janniny Gautério Kierniew (UFRGS/CAPES)¹

Simone Zanon Moschen (UFRGS)²

Escrever como tradução do ler. Uma tradução não apenas incorrecta, errada; mais do que isso: desastrosa. Escrevo tentando traduzir entre duas línguas idênticas o que li, mas falho, daí a criatividade; invenção como falha evidente, não na repetição, mas na tentativa de passagem de uma coisa para um outro lado. Perdi algo na passagem, no transporte, isto é: ganhei algo, porque a mesa que perde uma das suas quatro pernas numa mudança imobiliária inventa, no mesmo instante, um outro objeto com três pernas. Gonçalo M. Tavares

Erro, desastre e falha. Perda, passagem e invenção. Palavras-guia que nos indicam um caminho, uma direção possível para pensar não só a literatura do escritor angolano-português Gonçalo M. Tavares mas também um modo de transmissão. Com mais de 40 títulos publicados desde da sua primeira obra - *Livro da dança* - em 2001, Gonçalo vem nos presenteando com diferentes maneiras de transitar pela escrita. Através de um estilo sem definição, que passeia em algum lugar entre fabulação e ensaio, o escritor brinca com as palavras e nos mostra um texto móvel, que permite pensar a potência inscrita na literatura, enquanto um *saber-fazer-com* a forma. A partir da experiência de leitura dos livros que compõem o projeto *O Bairro* vamos considerar nesse trabalho, a noção de errância como chave de leitura que diz sobre um modo de transmissão, apostando no caminho desviante da tradução do que é lido, para a composição de uma escrita que passeia entre o tropeço e a incerteza gerando novas formas de criação.

Composta por 10 livros, a série *O Bairro* se constitui através de pequenas narrativas, que formam uma ficção com os mais diferentes e inusitados protagonistas da galeria mundial de pensadores, escritores e críticos. O primeiro livro se chama *O senhor Valéry e a lógica*, que foi lançado em 2002. Depois dele, vieram outros nove títulos: *O senhor Henri e a enciclopédia* (2003); *O senhor Brecht* (2004); *O senhor Juarroz* (2004); *O senhor Kraus* (2005); *O senhor Calvino* (2005); *O senhor Walser* (2006); *O senhor Breton e a entrevista* (2008); *O senhor Swedenborg e as investigações geométricas* (2009); e *O senhor Eliot e as conferências* (2010). Em entrevista, Gonçalo M. Tavares já afirmou que estão previstos, pelo menos, 39 moradores para *O Bairro*, sendo um projeto utópico que talvez não tenha um fim. Diz ele:

A certa altura, percebi que o Bairro é uma espécie de utopia, de espaço utópico. E isso foi algo que não percebi no início, mas que, para mim, agora está claro. A ideia de um Bairro sem espaço em que se cruzam, por exemplo, o Sr. Balzac com o Sr. Duchamp, pessoas que no tempo não poderiam cruzar, que nunca viveram num mesmo espaço. Eu fiz um Bairro completo, um desenho que tem já uma série de senhores, que ainda não saíram e que eu ainda não escrevi. É um projeto quase interminável. (TAVARES, 2009a)

A construção de um espaço utópico, desenhando a partir de vizinhanças improváveis, faz do projeto *O Bairro*, um lugar de invenção. Ao criar essas vizinhanças impossíveis, em que o Sr. Calvino mora ao lado do Sr. Foucault e do Sr. Musil, por exemplo, o escritor português também acaba dando vida a uma cartografia da experiência: suas leituras são traduzidas em escrita que

1 UFRGS, Núcleo de Pesquisa em Psicanálise educação e Cultura (NUPPEC), Faculdade de Educação, CAPES, janninyk@gmail.com

2 UFRGS, Núcleo de Pesquisa em Psicanálise educação e Cultura (NUPPEC), Faculdade de Educação, Ppg. em Psicanálise, Clínica e Cultura, Simoschen@gmail.com



remontam uma narrativa própria, divertida e única. Ele se apropria da invenção para criar uma ficção literária e dela fazer o seu palco, colocando em cena a deriva, o erro e a incerteza enquanto navega entre fabulação e método. Julia Studart na sua tese *A literatura de Gonçalo M. Tavares: investigação arqueológica e um dançarino sutil nas esferas O Bairro e O Reino*, comenta que a literatura de Gonçalo M. Tavares é um corpo-dançante que se move entre o poder da ficção no qual o ensaio é a operação que o escritor se apropria para exercitar a metodologia de erro – errância – por dentro de um processo de experiência intelectual. A autora entende que ler a escrita de Gonçalo é ao mesmo tempo, tanto uma necessidade de deslocamento da perspectiva literária, quanto uma certa urgência de um contato mais aberto e direto com questões que atravessam outros campos, como filosofia, dança, artes e etc. Para ela, a série *O Bairro* também é uma “tentativa de provocar um deslocamento e uma deformação naquilo que ainda podemos chamar de cena de leitura como uma forma orgânica a partir do fragmento” (STUDART J. 2012, p. 141).

Lemos os livros que compõe *O Bairro* a partir da noção de errância, que tem na deambulação do pensamento uma forma de expressão. Em um pequeno texto, escrito para o caderno *Dicionário Ilustrado do Notícias Magazine*³, Gonçalo escreve um fragmento em que reflete sobre o ato de errar. Ali ele nos convida a pensar em uma posição que afirma o *não saber* e a disponibilidade ao acaso como um espaço a ser pensado pela via da possibilidade e potência de criação: “Errar é inventar um novo jogo. E jogar é inventar regras a partir de um erro, de um desvio em relação à realidade”.

O ato de errar ou a errância é uma noção que faz referência ao que surge no campo das artes com o Dadaísmo e o movimento Surrealista. Aragon, Breton, Picabia entre outros, inspirados na figura do *flâneur* de Baudelaire, nas poesias de Rimbaud e também em Freud e na psicanálise, criam um método pautado em “se perder” – errar – pelas metrópoles. Esse método errante de transitar pelas ruas, nasce como tentativa de deixar de lado os condicionamentos urbanos e promover através da desorientação, distintos encontros. Para os artistas dadá e os surrealistas, a aproximação da arte com a cidade, a caminhada como um ato estético e de intervenção urbana, tinha também o objetivo resgatar aquilo que havia de mais banal nas coisas, uma certa tentativa de materializar as condições de vida e as relações entre as pessoas pela via do corriqueiro. Dessa forma, as imagens de prostitutas, comerciantes, cabeleireiros, alfaiates e etc. se tornaram testemunhas de uma deambulação que impressionava a partir daquilo que é comum e cotidiano. A errância dos artistas pelas ruas da cidade, manifestou-se como um jeito de evidenciar um modelo predominante de racionalidade higienista e segregador que surgia no período moderno através do planejamento e modificações das cidades, além de destacar a vivência de um tempo mais lento, sem o imperativo industrial da época. Nessa altura, Aragon (1996) chega a afirmar que “em tudo aquilo que é baixo há algo de maravilhoso que me dispõem ao prazer” (ARAGON, 1996, p. 66), chamando atenção para as ruínas, na tentativa de deslocar os paradigmas dos quais o olhar já está habituado. Esse método de se perder pelas cidades, foi tão intenso que deu origem ao manifesto surrealista e também aos livros-relatos de errâncias, como *Nadja* de Breton (1928/2007) e *O camponês de Paris* (1926/1996) de Aragon. Associado com o movimento da errância, a Internacional Situacionista, traz para a discussão o conceito de deriva. Na década de 50, um grupo de artistas, pensadores e ativistas que se posicionavam contra uma cultura espetacular, lançaram um *modo de comportamento experimental* que tinha como propósito viver o território urbano a partir da poesia, da quebra de paradigmas e da desorientação espacial. A palavra deriva inevitavelmente, nos remete a imagem do naufrago, ou de um barco cambiante pelo mar, apenas sendo conduzido pelas forças das correntes marítimas que produzem as ondas de ir e vir. Esse movimento é característico dos situacionistas, que buscavam não só transitar pela cidade de um modo errante, mas estabelecer a deriva como uma forma de vida poética, em que pudessem ser levados pelos seus próprios ritmos, contra a lógica capitalista que imprimia

3 Esse texto foi publicado originalmente na edição de 31 de agosto de 2014 do Dicionário Ilustrado do Notícias Magazine de acordo com a antiga ortografia portuguesa e está disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2014/dicionario-ilustrado-o-erro/#ixzz4PAU14aqk>



a rapidez e o utilitarismo. Assim, eles tinham a deambulação também como um jeito de criar em outro tempo, de inventar através da valorização do ócio e do espaço urbano, uma arte que não estivesse colocada em um lugar sagrado. Hélio Oiticica, artista brasileiro, tropicalista, convencionou a experiência de errar pela cidade, como *Delirium Ambulatorium*, sendo a expressão mais radical do Parangolé e afirmando-o como proposta de emancipação do corpo através do direto embate com o mundo. Na década de 70 ele passa a promover a ruptura entre ateliê e rua e, entre artista e público, instaurando uma forma que se pretendia pública e coletiva. Oiticica promovia a errância como uma prática de micro resistências que visavam desestabilizar os padrões dominantes. Assim, sob sua ótica, a errância é vista como uma ação política que através da experiência livre, se torna também um instrumento de encontro com o outro que tenciona as esferas privadas no sentido de proporcionar a partir do território da cidade, a alteridade.

Se com os artistas o ato de errar estava ligado a uma errância do movimento corporal pela cidade e de um pensamento mais despojado no desenvolvimento de práticas poéticas e políticas no território urbano, em Gonçalo, expandimos a prática da errância também para a escrita, em que o transito errante pelo bairro ficcional e seus infinitos i-móveis promovem a imbricação entre corpo e palavra, fazendo do texto um espaço para a experimentação. Nesse mesmo sentido, há um outro fragmento na série intitulada *Enciclopédia*, para pensarmos a errância enquanto uma forma de operar com um método de transmissão. Nessa série, o escritor monta três cadernos de *Breves Notas*, em que constrói trechos a partir de curtas reflexões. No último livro – *Breves Notas sobre as ligações* - dedicado as autoras Maria Gabriela Llansol, Maria Filomena Molder e Maria Zambrano, Gonçalo faz uma reflexão em que ele não só reafirma a errância como método, mas também a estende a partir de um elemento bastante importante para refletirmos acerca dos desafios da transmissão: o método como desvio. Diz ele:

“**Método é desvio**”, escreve Walter Benjamin, citado por MFM.

Método como aquilo que se faz depois de se ter tropeçado; ou: o movimento não planeado, espontâneo; para não cair depois de um desequilíbrio.

Se tocares [puseres as mãos] no vestígio, algo, afastado dali se sentirá tocado, interrompido no seu percurso, agarrado. Ou ao contrário? Se agarrares o vestígio, aquilo que lhe deu origem aumentará, algures, a sua velocidade?

O relevante, o pressentimento: interferir nos vestígios é interferir na coisa que lhes deu origem. Um escritor cuja curiosidade sai da folha que está em frente de si no momento em que escreve? O olhar desviado desvia. Porque o escritor não é um leitor que depois de ler a frase pode desviar os olhos para um sítio inexistente e ficar por aí largos minutos ou mesmo horas, num devaneio imaterial.

Para o escritor, pelo contrário, os devaneios deverão ser concretos; de tal forma materializáveis que possam ser colocados em sacos de plástico. O escritor está a fazer o que ainda não foi feito. O leitor pode pousar o livro, a frase não foge; o escritor *odeia o acto de pousar*, porque pousar é não fazer, e não fazer o que ainda não foi feito é um erro. Não fazer é o maior pecado. (TAVARES, 2009b, p. 75-76)

“Método como aquilo que se faz depois de ter tropeçado”. Nessa frase, Gonçalo condensa a compreensão de transmissão, método, desvio, erro, falha, queda e invenção de tal forma, que nos provoca as seguintes questões: que intervalo é esse entre a estabilidade da caminhada e o quase cair do tropeço que inaugura um método desviante? Que convite nos faz o escritor para imaginar o hiato existente no tropeço? Um tropeço que suspende um tempo e dá abertura para o inesperado, “um movimento não planeado, espontâneo para não cair depois de um desequilíbrio”. É um vacilo do ritmo coloca em jogo a operação de criação. Será que é possível pensar que o deslocamento da leitura à escrita é uma espécie de tropeço? Uma espécie de errância? Que operação está em jogo? O que fazemos com a tradução de nossas leituras?



No texto *Gonçalo M. Tavares e a escrita da leitura*, Maria Elisa Rodrigues Moreira reflete sobre a leitura que se transforma em escrita e a escrita como tradução daquilo que se lê. Ela chama atenção para *O Bairro*, como uma obra em que o escritor realiza um modo de imaginar resistente e um modo de fazer política que garante um espaço de sobrevivência da literatura, pois segundo ela, o que Gonçalo faz, é traduzir sob o disfarce da ficção um método de trabalho, em que tem na leitura e na escrita um importante papel no diálogo com outros campos, de maneira a restituir sentidos por meio da invenção singular. Dessa forma, ao deixar evidente o trabalho de inscrição de suas leituras em sua escrita, a autora lembra que Gonçalo M. Tavares imprime na literatura, e no leitor, um movimento contínuo, aberto para novas transcrições daquilo que é remontado através da leitura. Para ela o projeto *O Bairro* pode ser percorrido por meio da relação travada entre o escritor e suas leituras, relação essa, que não é direta nem simples, mas refere-se a uma produção sensível que mescla o movimento da memória, da criação, da conservação, da destruição, da sobrevivência e desaparecimento do próprio texto. “Por isso a escritura seria sempre uma tradução desastrada, uma tradução falha, uma passagem em que algo se perde e algo se ganha” (MOREIRA, 2014, p. 104). Em outras palavras, seria um modo de transitar errante entre aquilo que lemos e o que fazemos com nossas leituras.

Partindo dessas ideias e da experiência de leitura do *O Bairro*, operamos com a tradução e criação errante como maneira singular de ficcionalizar e tensionar a passagem da leitura à escrita. Passagem que, junto com Gonçalo, sabemos que deixa a possibilidade de descoberta de algo novo: “Perdi algo na passagem, no transporte, isto é: ganhei algo, porque a mesa que perde uma das suas quatro pernas numa mudança imobiliária inventa, no mesmo instante, um outro objeto com três pernas” (TAVARES, 2009b p. 61). Entendemos que o método desviante a partir de um tropeço que origina um rastro, uma perda, um ganho e um resto, pode ser interessante para pensar a potência inscrita na literatura como um *saber fazer* com a forma. Um ato que inscreve outras modalidades de estar no mundo. *Saber fazer* que vem como noção da psicanálise e nos ajuda a refletir não sobre um saber adquirido, determinado, mas um saber a ser conquistado a cada vez que ele é exercido. Trata-se de pensar um saber que não se deixa apreender, mas que pode ser transmitido a partir do tropeço, daquilo que nos escapa, daquilo que é incerto.

A experiência de leitura do texto de Gonçalo M. Tavares foi sobretudo, a experiência de rasurar o texto e entrar nas lacunas deixadas pelo escritor a fim de produzir a partir do tropeço próprio, um ato singular. Foi também de sulcar o texto e de explorá-lo até retirar um traço que possa dar pistas sobre o que decanta da passagem da leitura para a escrita. A imagem de um sulcamento no texto, nos remete aqui, ao que Jacques Lacan avistou da janela de um avião ao sobrevoar a planície da Sibéria, em que nenhuma vegetação marcava o relevo, apenas os rasgos das águas formavam uma série de aberturas na paisagem. Lacan distingue, por entre as nuvens, o escoamento das águas na planície desértica e esse escoamento revela para ele, a conjunção do traço com aquilo que justamente o apaga, marcando assim dois tempos, em que somente no segundo tempo, no tempo do apagamento, é que uma escrita se decanta. Assim, é pela via daquilo que se deixa apagar, que paradoxalmente, sabemos o que havia ali. Diz ele no texto *Lituraterra*:

O escoamento é o remate do traço primário e daquilo que o apaga. Eu o disse: é pela conjunção delas que ele se faz sujeito, mas por aí se marcarem dois tempos. É preciso, pois, que se distinga nisso a rasura. Rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra”. (LACAN 2003, p. 21)

Essa cena, contribuiu para o psicanalista articular a ideia litura (rasura), lettre (carta) e litter (lixo e literatura), apontando para uma aproximação entre literatura e psicanálise, especialmente no que tange ao traço, a letra e ao resto-lixo. De alguma forma, Lacan está falando de um lugar de produção da escrita em que algo que está em uma passagem (pela via do apagamento) se coloca na condição de registro. Essa operação é semelhante ao que Freud aponta no jogo de carretel (Fort-da) em que o trânsito de vai e vem do jogo, permite a criança simbolizar e registrar



a presença-ausência na produção de um sentido. É também pela via do jogo, que Freud no ensaio *Escritores criativos e devaneios* (1908/1976) faz considerações sobre o brincar, colocando-o como algo fundamental para o sujeito ao longo de toda sua vida. Freud nesse texto, destaca a relação entre o brincar infantil e a dimensão criativa dos escritores de modo que, tanto a criança que brinca, quanto o escritor, entregam-se a um mesmo fazer: deslocam elementos de seu mundo e o conduzem para uma nova forma. Para Freud então, o escritor criativo seria o que brinca com a linguagem e que monta, através da fantasia, um jeito de contar, de narrar: “O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe grande quantidade de emoção” (FREUD, 1908/1976 p.150).

Assim, por meio da brincadeira, da mistura entre esquecimento e lembrança daquilo que lemos, da errância, do desvio e do tropeço como método, fizemos da nossa leitura da obra de Gonçalo M. Tavares, um exercício de fabulação, não perdendo de vista aquilo que Gonçalo afirma: “errar é inventar um novo jogo. E jogar é inventar regras a partir de um erro, de um desvio em relação à realidade”.

Uma tradução errada: desastrada

Nos debruçamos na leitura do projeto *O Bairro* de Gonçalo M. Tavares, por reconhecer nesses livros, aspectos que nos indicam um caminho possível para pensar a transmissão, uma vez que ele nos mostra um texto fronteiro que transita entre ficção e ensaio, revelando na mesma medida, diversas formas de mover-se pela linguagem. É importante enfatizar ainda, que aquilo que entendemos como transmissão, não está ao lado de um conhecimento ou de um conteúdo, mas sim, de uma operação que foge ao controle daquele que tenta ensinar algo. Entendemos que transmitir é diferente de ensinar, pois a palavra ensino remete a pôr *en-signos* alguma coisa, o que exige certa intencionalidade consciente, já a transmissão, através da relação transferencial, é do plano inconsciente, não estando condicionado a um saber.

Nos livros que compõe o projeto *O Bairro*, Gonçalo M. Tavares faz de suas leituras, um palco para a experiência. Ao criar personagens inusitados, ele inventa um outro mundo que garante um espaço de sobrevivência para a imaginação; para a ficção. Nossa leitura teve a intensão de transitar pelo ato criativo, experimentando a errância como método e tomando o texto como um laboratório de experimentação. Na companhia de Silvina Rodrigues Lopes, entendemos que a literatura opera como esse lugar que transmite experiência na medida que coloca em cena as dissonâncias vividas no conflito com o social, sendo um gesto que pode “abrir espaços vazios no mando liso da cultura” (LOPES, 2012, p. 14). Para essa autora, a literatura se dá na relação com o outro, no ser-em-comum, que ao mesmo tempo, afirma o não-comum da singularidade sem depender de nenhum modelo, critério ou valor.

Trata-se de, através da construção de formas discursivas ou outras, preservar o potencial de mudança, de diferenciação infinita, acolher o exterior sem reduzir a um ‘ser como’, sem anular nele o excedente, a sua mudez e as possibilidades infinitas de relação que nela se abrem. (LOPES, 2012, p. 14)

Temos assim, a literatura como experiência a partir de um lugar de troca viva, “aquela que não é simples repetição do mesmo” (LOPES, 2012, p.19) e que tem na experimentação um “gesto de abertura ao incontrolável” (LOPES, 2012, p.23). Nesse sentido, Silvina ainda vai dizer que “sempre que há obra literária há essa coragem do pensamento e do dizer que vai além do possível enquanto intenção de autor” (LOPES, 2012, p.27). E que, em literatura, “a verdade é inscrição de uma presença cuja singularidade se perde no significado e sobrevive na incerteza que o lança em devir” (LOPES, 2012, p.44).

Depois de ler os livros que compõe o projeto *O Bairro* de Gonçalo M. Tavares, começamos a trabalhar com a ideia de fragmento. O fragmento enquanto um jeito de ensaiar e de pensar, que busca dar lugar a descontinuidade e ao inacabado, sem a pretensão de tudo amarrar ou



completar, mas antes, dar espaço para algo que não é passível de limitação, que se encontra nas fronteiras do devir. O próprio Gonçalo M. Tavares, em *A Biblioteca*, livro que antecede o projeto, parte dessa mesma concepção e escreve sobre sua ideia de fragmento ao dizer de Anaximandro de Mileto:

O fragmento é um lugar pequeno onde o espanto tem espaço. A totalidade é um lugar grande, onde o espanto não entra porque já lá está. Soterrado por mais assuntos que uma administração aborrecida. A totalidade é burocrática e monótona, e só o corte provoca alegria entre o lugar da ferida e o lugar onde algo novo começa. (TAVARES, 2009c, p. 12.)

Lacoue-Labarthe e Nancy (1978) vão dizer que o fragmento e o fragmentário habitam a desordem e o caos, mas não se furtam de certa ordenação casual. Para eles, suas ditas imperfeições são os seus bens mais preciosos e por meio do fragmento que os pensamentos são compostos de maneira a se desfazerem e se desmembrarem permeados por interrupções que implodem os discursos através do inacabado. Os autores enfatizam ainda, que aquilo que pertence à ordem do involuntário e do acidental interessa certamente ao fragmentário (LACOUÉ-LABARTHE e NANCY, 1978, p. 60).

Os fragmentos dizem de uma maneira de articular as ideias de tal forma que compõem um grande mapa associativo. Sendo assim, colhemos diversos fragmentos, comentários e breves notas que fomos fazendo no percurso de leitura e estudo, pois entendemos que os fragmentos são recortes de pensamentos que formam uma colcha de retalhos tecida a partir da tradução daquilo que se lê. São pequenas anotações que aparecem como modo de gerar memórias e materializar um caminho em movimento, dando a ver um instante; um acontecimento em devir. Acerca disso, Roland Barthes nos indica uma reflexão bem importante sobre a atitude de tomar notas, que nos ajuda a sustentar o valor da anotação, do detalhe e do gesto. Ele parte da seguinte pergunta, feita em uma das suas aulas do *A preparação do Romance*, v.I:

Pode-se fazer Narrativa (Romance) com o Presente? Como conciliar – dialetizar – a distância implicada pela enunciação de escritura e a proximidade, o arrebatamento do presente vivido ao mesmo tempo que a aventura. (...) como escrever longamente, correntemente (de modo corrente, fluido, seguido), tendo um olho sobre a página e outro sobre “aquilo que me acontece”? (BARTHES, 2005, p.36)

E segue com a resposta: “pode-se escrever o presente anotando-o – à medida que ele ‘cai’ em cima e embaixo de nós” (BARTHES, 2005, p. 36). Ou seja, o presente capturado por um movimento ao passo que se esvai “em cima e embaixo de nós”. Uma escrita fugaz que materializa um tempo na mesma medida que reivindica um futuro e não esquece de um passado. As anotações operam com a expressão de um vivido como meio de construção reflexiva pessoal e coletiva, jogando a todo instante com formas de lembrar e esquecer; com formas de narração. Barthes ainda, nessa mesma aula, vai salientar que por vezes, um romance se inicia pela prática ordinária da anotação cujos textos podem servir como uma espécie de arquivo da preparação de métodos. Para ele, as anotações prévias à confecção de um romance são “um rio de linguagem, linguagem ininterrupta: a vida - que é texto ao mesmo tempo encadeado, prosseguido, sucessivo, e texto superposto, histologia de textos em corte, palimpsesto -” (BARTHES, 2005, p. 37) e como tal inscrevem-se em uma “interseção problemática” entre vida e obra, anunciando a obra como vontade (BARTHES, 2005, p. 37). As anotações são assim, um dispositivo que se revelam como ato. São registros daquilo que nos mobilizou e que por vezes pareceu não ter significância alguma. Marcadas pelo aleatório, pelo incidente e falta de planejamento, elas se constituem nesse trabalho então como “simulação dela mesma” ao passo que “exibe sua própria fabricação” (BARTHES, 2005, p. 90), encenando a sua singular experimentação.

Sendo assim, nossa experiência de leitura, que teve no método errante um jeito de passear pelo *O Bairro* do Gonçalo M. Tavares, produziu na mesma medida, um ato que fez decantar pela



via do fragmento uma possibilidade para a criação. Nossa aposta é que a leitura dá origem a restos, traços e pedaços de fragmentos que podem servir de mapas na passagem daquilo que é lido para aquilo que é escrito, como uma operação fundamental na transmissão. O convite que fica ao fim desse rápido e breve trabalho é que possamos errar e que nessa errância seja possível experimentar e transformar o texto e o pensamento no sentido de deambular por novas formas.

Referências

- ARAGON, Louis. *O camponês de Paris*. Tradução, notas e prefácio de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- BARTHES, Roland. *A preparação do Romance I: vida e obra*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago: 1976. p.145-158.
- LACAN, Jacques. Lituraterra. In: *Outros Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003. p. 15-25.
- LACOUÉ-LABARTHE, Philippe; NANCY, Jean-Luc. *L'Absolu Littéraire: théorie de la littérature du romantisme allemand*. Paris: Seuil. 1978.
- LOPES, Silvina Rodrigues. Do ensaio como pensamento experimental. In: *Literatura, defesa do atrito*. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2012. p. 121-131.
- MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues Gonçalves M. Tavares e a escrita da leitura. In: *Sobrevivência e devir da leitura*. Eneida Maria de Souza, Dylia Lyasordo Dias e Gustavo Moura Bragança (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 98-108.
- STUDART, Julia Vasconcelos. *A literatura de Gonçalo M. Tavares: investigação arqueológica e um dançarino sutil nas esferas O Bairro e O Reino*. Florianópolis, 2012. 266 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão.
- TAVARES, Gonçalo M. *O peso e a Leveza de Gonçalo M. Tavares*. Disponível em: < <https://embomportugues.wordpress.com/2009/12/31/o-peso-e-a-leveza-de-goncalo-m-tavares/> > Acesso em: 22/10/2016. 2009a.
- _____. *Breves Notas sobre as Ligações (Llansol, Molder e Zambrano)*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009b.
- _____. *Biblioteca*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009c.



“SOR, COMO QUE A GENTE CONSEGUE APRENDER SE DIVERTINDO?”: O OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE UM GRUPO DE CRIANÇAS EM POSIÇÃO DE NÃO APRENDIZAGEM

Lucas Thiesen Mendes¹

Luana Rosa Teixeira²

Cilene de Lurdes Silva³

Grupo de Trabalho: Currículo, criação e arte.

*“A arte é possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado. A infância, também, é puro **acontecimento**.”* (LOPONTE, 2008, p.118, grifos do autor).

Este relato propõe apresentar recortes de uma experiência em um espaço de estágio curricular e extracurricular, que foi desenvolvida, por um estudante de pedagogia e uma estudante de psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no ano de 2016. As atividades foram elaboradas no Serviço de Extensão Universitária da Unisinos/São Leopoldo denominado EDUCAS – Programa de Ação e Ação Social. O Programa atende crianças da rede pública de educação do município de São Leopoldo e da região do Vale do rio do Sinos, que são posicionadas e narradas como não aprendentes pela escola e/ou família.

O EDUCAS trabalha com o tripé: família, criança e escola, visando desconstruir a ideia de que a dificuldade de aprendizagem tenha uma causa única e que seja exclusivamente biológica e da criança, bem como nos é colocado por Lopes e Fabris, que “[...] a expressão “posições de aprendizagem” remete a possibilidade de, através da centralidade da cultura, entendermos que somos constituídos por tramas discursivas” (2005, p.05), onde estas narrativas produzidas por diversos sujeitos que permeiam os processos destas crianças, marcam suas vivências através de seus aspectos culturais (gênero, raça, classe social e etc.) do meio que a criança está inserida.

O EDUCAS trabalha com a perspectiva da in/exclusão e da diferença, onde a in/exclusão é vista como um processo permanente onde não existe um lugar de chegada, como nos é colocado Veiga-Neto e Lopes, onde:

Grammar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.130, grifos do autor)

Desta forma podemos entender a in/exclusão como uma articulação entre a inclusão e a exclusão, onde um sujeito submetido ao processo de inclusão não estará o tempo todo incluído, havendo momentos de exclusão, caracterizando a in/exclusão como um processo contínuo.

Já a diferença e a identidade do sujeito, segundo Silva (2000), são indissociáveis, constituídas através da produção social e cultural dos fatos, assim como Lopes e Fabris (2005) trazem, que “trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e aprender.” (2005, p.10). O discurso de diferença vem justamente contra o processo de normalização, onde o diferente é visto como algo que precisa ser normalizado. Devido a esta normalização impostas as crianças posicionadas como não aprendentes, é que buscamos uma temática onde não exista a necessidade de normalizar, surgindo assim a arte, que como nos é colocado por Loponte (2008) “[...] A arte diz o que dizem as crianças.” (LOPONTE, 2008, p.112 Apud DELEUZE, 1997, p.78).



Para as crianças a arte é muito mais do que um desenho ou uma pintura, a arte é uma forma de falar sobre si, se expressar, uma maneira de se colocar no mundo, embora muitas vezes a arte seja vista como um simples passatempo, uma reprodução de algo pronto e pré- estabelecido pelo professor, reproduzindo pelo viés artístico estereótipos de arte, não havendo a possibilidade da criança criar, assim como nos é colocado no seguinte excerto:

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de estereótipos. (CUNHA, 2012, p.16)

A arte é território de experimentação, segundo (COSTA; OLIVEIRA; OLIVEIRA; SCARABELLI; SILVA, 2010) a arte como espaço de encontros, oportunizando criar e recriar, buscando através da criatividade, instigar nos alunos um papel ativo e crítico. As diferentes linguagens artísticas possibilitam uma aprendizagem mais lúdica, prazerosa e significativa, onde o sujeito deste processo pode se colocar em protagonista de seu processo de criação/aprendizagem. Sendo que ao decorrer as intervenções durante o processo grupal, surgiu um questionamento de uma menina, quem interpelou a dupla interdisciplinar com a seguinte fala: *Sor, como é que a gente consegue aprender se divertindo?*

OBJETIVOS

Mas afinal, como que a gente consegue aprender se divertindo? Para muitas crianças a escola não passa de um espaço de exclusão, fracasso e monotonia, onde seus saberes não são valorizados, não existindo a possibilidade de uma educação libertadora, como idealizada por FREIRE (1986). A partir disso, tendo como objetivo ressignificar as aprendizagens das crianças, possibilitando que os infantes se posicionarem como aprendentes e ensinantes, se colocando como protagonistas de seu processo de aprendizagem, principalmente ao que se refere a leitura e escrita.

A partir das demandas constatadas no grupo, sabendo da necessidade de se trabalhar com alfabetização e das linguagens artísticas como o trazido pelo grupo, onde nos detemos a promover situações onde as crianças realizassem produções escritas (individuais e coletivas), pudessem expressar sentimentos e angústias pelo viés da arte, produzir leituras e escritas através das linguagens artísticas e gêneros textuais, partindo então de situações reais de aprendizagem, fazendo sentido a criança.

METODOLOGIA

O grupo alvo da intervenção era composto com idades entre 10 a 12 anos, pertencentes ao 3º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo três oriundos de escolas Estaduais e quatro da rede Municipal, todas as escolas situadas no município de São Leopoldo. Quatro participantes eram meninos e três meninas. Em relação à escolaridade e aprendizagem, todas as crianças apresentaram defasagem na aprendizagem, com histórico de pelo menos um ano de reprovação, onde dois integrantes apresentavam múltiplas reprovações, seis deles apresentavam dificuldades muito significativas relacionadas à leitura e a escrita de palavras e frases. Importante salientar que a proposta foi construída ao longo do período de estágio extracurricular de um aluno de graduação em pedagogia e de uma estudante curricular de psicologia, entre agosto e dezembro de 2016, que trabalharam de forma interdisciplinar as questões de aprendizagem e o que permeia a não aprendizagem destes sujeitos, as intervenções ocorreram em dois encontros semanais, sendo duas horas cada encontro. As intervenções elaboradas foram oficinas voltadas à alfabetização e a arte, onde uma retroalimentava a outra, a arte gerava subsídios para alfabetização e vice e versa.

Os pressupostos teóricos que nortearam as intervenções, foram os estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (2013), que desenvolveram um método de



alfabetização baseado nas teorias de Piaget, observando em torno de cento e oito crianças quanto a construção da escrita. O método de alfabetização proposto por Paulo Freire, também auxiliou no desenvolvimento das práticas que leva em consideração temas geradores e a metodologia de projetos em artes, os quais serão respectivamente esmiuçados abaixo.

O estudo da psicogênese da língua escrita, feito por Emília ferreiro e Ana Teberosky, traz consigo a ideia de que a criança, ainda no início da alfabetização, já formula hipóteses da construção da escrita, onde sua chegada impactou o cenário brasileiro de educação, conforme Coutinho (2005):

Até então, a alfabetização muito pouco tinha haver com experiências de vida e de linguagens das crianças, estando essencialmente baseado na repetição, memorização e era tida apenas como objeto de conhecimento na escola. (COUTINHO, 2005, p.49)

Essa mudança comentada pela autora proporcionou um avanço significativo nos estudos de metodologia voltados à alfabetização, o que contribui muito com uma alfabetização que faz a criança exercitar o pensamento e refletir sobre os processos de escrita.

Os estudos de Paulo Freire para a alfabetização voltada a educação de jovens e adultos, que se popularizou como “método de alfabetização Paulo Freire”. Este método busca trabalhar com o aluno a partir de um tema gerador, envolvendo os sujeitos no processo de aprendizagem. Desta forma, a partir de um tema é esmiuçado um universo de possibilidades, como no seguinte excerto: “Os temas podem ser colecionados sobre todas as formas possíveis de material: Entrevistas escritas e gravadas, dados sobre lugar, sobre a comunidade, fotos, documentos”. (RODRIGUES, 2011, p.37) Assim sendo, aumenta a quantidade de produções escritas a serem propostas.

A metodologia de projetos em arte propõe a ideia de ressignificar a arte ao aluno e ao docente, onde através de dúvidas que são respondidas através de pesquisa, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, e não o educador como nas propostas tradicionais de ensino. Este tipo de trabalho enfoca em quatro pilares, que são “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (DALLA ZEN, 2013, p.60 Apud DELORS, 1998). Onde estes quatro pilares norteiam o ensino de arte na metodologia de projetos em arte, mas também é utilizado de forma interdisciplinar.

RESULTADOS

Dentro deste grupo de crianças foi proposto a partir de um tema gerador, um estudo sobre trens, onde a demanda de aprendizagem das crianças se concentrava na aquisição da alfabetização. Foram propostos diversos dispositivos, durante o processo nasceu a necessidade por parte das crianças de se expressarem através de linguagens artísticas diferentes, sendo esse um movimento do grupo.

O processo se iniciou com diversas pesquisas nos computadores, sobre quais os tipos de trens existiam? Para quê serviam os trens? Em que lugares os trens passavam? Onde, a medida que fomos pesquisando mais questionamentos foram surgindo. Na sequência deste processo começamos a construir um trem com materiais reciclados, em que as crianças puderam se experienciar através de um processo criativo, processo esse que “[...] propicia à criança expressar seus sentimentos e ideias, colocar a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado.” (COSTA; OLIVEIRA; OLIVEIRA; SCARABELLI; SILVA, 2010, p.98)

A fim de registrar o processo grupal, principalmente para ter um comparativo da construção da aprendizagem referente a escrita no início das intervenções e ao final das intervenções, nasceu a necessidade de criar um livro do grupo, baseado na prática de Célestin Freinet, o livro da vida, que segundo SAMPAIO (2002) o livro da vida consiste em um caderno onde era aberto para que as crianças registrassem acontecimentos marcantes, o livro poderia ser escrito pelas crianças ou até mesmo pelo educador. No grupo, ao final de cada atividade, eram recolhidos os registros e anexados ao livro, que foi nomeado pelas crianças de: *A aventura começou*.



Após o processo de criação do trem, iniciamos uma confecção, através do gênero textual placa, em que as crianças confeccionaram placas que identificassem os espaços do trem (vagões para passageiros, cozinha, banheiro, maquinista e etc.), essa escrita inicial foi muito difícil, pois vinha acompanhada de várias narrativas de impossibilidade e fracasso, como: “*eu não sei fazer isso*” “*eu não consigo*”. Onde essas narrativas tiveram uma escuta, subsidiando novas intervenções no grupo.

Foram escolhidas três estações que possíveis de trabalhar as demandas trazidas pelo grupo, sempre pensando em dispositivos através das linguagens artísticas voltadas à alfabetização, as estações escolhidas foram: família, escola e diversidade.

As “viagens de trem” entre uma estação e outra foram propostas através de contações de histórias, que foram protagonizadas pelos coordenadores do grupo e pelas crianças, em que os infantes realmente pudessem sentir que estavam no trem, onde envolveram efeitos sonoros e recursos que ampliassem a experiência pelos sentidos do corpo. Dentre as duas primeiras estações (família e escola) utilizamos objetos e fotografias que remetesse estes espaços, onde foi proposto a escrita de palavras chave com letras móveis.

Já na terceira estação (da diversidade) foi feito vários tensionamentos através de narrativas do grupo, como: “*isso é da favela*” “*isso é coisa de menina*” “*tenho medo de pessoas negras*” “*ela é preta e favelada*”. Como podemos perceber através das narrativas, emergiram do grupo, questões relacionadas a gênero, raça e classe social, onde através da leitura e escrita de letras de funk, foram trabalhadas e desconstruídas.

O funk, como movimento de resistência das comunidades, constitui sujeitos através de suas vivências, vivências essas que foram levadas ao grupo e em determinado encontro foi proposto, escutar canções de MC Carol e MC Soffia que imperam como protesto aos estereótipos de gênero, raça e classe social. O grupo que até então escutava letras de funk divulgados pela mídia, se impactaram com as letras, onde gerou um trabalho de localizar palavras chaves dentro destas letras, fazendo comparações de valores sonoros das letras e reescrita de trechos marcantes das canções escolhidas pelos sujeitos. Ainda dentro da mesma estação, foi provocado as crianças com fotos de personalidades da mídia, entre eles: modelos, atores e cantores, muitos desconhecidos pelas crianças, cada uma criou um perfil, utilizando o gênero textual perfil, onde os gêneros textuais ocupam um espaço de extrema importância, já que há:

[...] uma falta (ou escassez ou falta de conexão) de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvida por parte dos alunos e o conseqüente afastamento e desmotivação dos mesmo com relação à atividade de escrita proposta. (DREY; SILVEIRA, 2010, p.107)

Onde é necessário trabalhar gêneros textuais que possuem um significado a criança, e não trabalhar gêneros que não fazem parte do universo da criança. A partir de percepções dos sujeitos para com a imagem foi feito uma pesquisa nos computadores a fim de investigar quem eram as pessoas das fotos, as crianças descobriram entre as fotos modelos transexuais, cantores de funk, atrizes que surgiram na periferia, atores de Hollywood entre outros. Dentro deste processo pudemos perceber que o interesse das crianças por descobrir quem eram as personalidades, gerou tentativas de leitura.

Ao término das três estações, buscamos um espaço onde as crianças puderam intervir artisticamente, criando um espaço onde as investigações sobre gênero, raça e classe social se manifestaram através de desenho e pinturas, onde nasceu a propostas de construir uma sala ambiente para colocar o nosso trem, nas paredes foram retratados ambientes antes discutidos, como: a favela, a natureza, o túnel e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que ao final das intervenções, houve um deslocamento significativo quanto a posição de aprendizagem destes sujeitos, onde muitos no início do processo não conseguiam se



colocar e nem se autorizavam no processo de escrita devido ao receio de errar. Ao final do processo todas crianças do grupo já se autorizavam a escrever, houveram muitas mudanças referentes a escrita e a leitura, inclusive um menino começou a ler através das provocações promovidas pelas atividades.

Esse discurso focado nas dificuldades como um problema do sujeito muitas vezes baseados em suas incapacidades, acaba por contribuir para a falta de sentido de aprender e ir para a escola. Apresentando também autoestima extremamente baixa e narrativas persistentes de fracasso e desvalorização de si. Ao propor este estudo sobre os trens, os dispositivos envolvendo arte e alfabetização, fez com que as crianças ressignificassem suas aprendizagens, atribuindo o desejo de aprender, que até então vinha sendo suprimido. Esse desejo mobilizou os sujeitos e os colocou em uma posição de ensinantes e aprendentes.

Em acompanhamento com as escolas, percebemos que os professores mudaram suas narrativas em relação às crianças, percebendo esses deslocamentos na aprendizagem. Foi notório a mudança no comportamento das crianças, onde as questões de relacionamento com o outro, já não mais apareciam.

As crianças frequentavam assiduamente aos encontros semanais, no qual o envolvimento com o projeto os mobilizou, promovendo uma participação mais ativa e esse gostar de estar no grupo, produziu várias aprendizagens que estão além da alfabetização, ressaltando suas potencialidades que até então vinham sendo negadas.

Referências

- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada hipótese? Uma conversa entre professores. In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. MORAES, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). - Belo Horizonte: autêntica, 2005.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As artes no universo infantil**. - Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DALLA ZEN, Laura Habckost. Ensino da arte no Brasil: principais marcos. In: DALLA ZEN, Laura Habckost. (Org). **Linguagens artístico-culturais I**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2013.
- DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa. (Orgs). Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagens existentes entre eles e os alunos? In: **Medo e Ousadia - O cotidiano do professor**. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**. Caxambu, MG, 2005. Trabalho apresentado no GT-15: Educação Especial, na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, out. 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15874int.rtf>. Acesso em: 15 out. 2016.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação**. Revista brasileira de educação v.13, nº37, jan/abr, 2008.
- PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet, evolução histórica e atualidades**. São Paulo, editora Scipione, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. - Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.



“SORA, EU NÃO SEI FAZER ISSO!”: A RÁDIO COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS

Carine Menna Barreto¹
Andressa Andrioli da Rocha²

Grupo de Trabalho: Diferença e inclusão

*“Ninguém nasce sabendo.
Até que eu sou meio esquecido.
Mas disso eu sempre me lembro.”
(LEMINSKI, 2013, p.101)*

Ninguém nasce sabendo, como bem dita Leminski na sua poesia, construímos o mundo e ele nos constrói (MATURANA; VARELA, 2001). Somos o tempo inteiro influenciados pelo que vemos e sentimos na nossa trajetória de vida, o que provoca nossa construção do mundo; construção essa que é sempre (com)partilhada, num processo de interação incessante. Maturana e Varela (2001) afirmam que os seres vivos são capazes de se autoproduzir nessa interação com o meio e trazem um aforismo que caracteriza essa inseparabilidade entre o ser e o mundo: “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer (p. 31)”. Somos o resultado das nossas relações com o mundo e é a partir dessas relações, do modo como elas se estabelecem produzindo narrativas sobre os sujeitos que o EDUCAS desenvolve seu trabalho.

O EDUCAS é um programa vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social (CCIAS) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que foi criado em 1991 (a partir de uma demanda constatada através de pesquisa com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo) e que atende crianças e jovens em posição de não aprendizagem³, com altos índices de repetência e/ou deficiências, oferecendo também apoio especializado às suas famílias e às escolas (RELATÓRIO ANUAL, 2014). O Programa é um espaço que articula ensino e pesquisa, visando proporcionar aos estudantes de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas um aperfeiçoamento profissional por meio de estágios curriculares, extracurriculares e voluntários.

Ao EDUCAS são encaminhadas crianças e jovens vindos, em sua maioria, da rede pública do município de São Leopoldo/RS. As crianças e jovens que chegam ao programa são sujeitos marcados por narrativas de fracasso escolar, de não aprendizagem, de um lugar de não saber, colocados pela família e/ou escola em uma posição de que não sabem nada, como se somente o saber lógico-matemático devesse ser considerado um saber. Desse modo, a equipe tem maior foco no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos atendidos, buscando promover espaços de criação e outros modos de aprender, promovendo uma reflexão acerca dos processos de inclusão, com a intenção de promover brechas na realidade educacional vigente.

Além disso, busca-se lançar um olhar sobre a constituição desses sujeitos, pensar modos de (re)significar as relações entre as crianças e jovens atendidos, a escola e suas famílias, possibilitando outras narrativas sobre essas relações e a maneira como elas são estabelecidas.

O programa trabalha num viés social, intervindo na produção da subjetividade desses sujeitos e buscando a desconstrução dessas narrativas a partir da produção de outras experiências que

1 UNISINOS, graduanda de Psicologia, carinembarreto@gmail.com.

2 UNISINOS, Psicóloga, andriolir@unisinoss.br.

3 Na perspectiva foucaultiana o sujeito socialmente ocupa posições, uma dessas posições tem a ver com a vida escolar e relação com a aprendizagem. O sujeito narrado em posição de não aprendizagem é aquele que não está, temporariamente, aprendendo o que a escola quer ensinar, do modo que ela quer ensinar e no tempo que ela quer ensinar. É o sujeito que contrasta com aqueles que são legitimados aprendentes. São crianças e jovens fora do que “se considera ser os padrões normais para o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, físico e moral dos sujeitos.”(LOPES;FABRIS, 2005, p.5)



não as normativas e disciplinares que eles vivenciam em outros espaços. No EDUCAS as crianças e jovens são vistos para além do que é narrado sobre eles no laudo médico, no parecer da escola e na fala das famílias; encontram no EDUCAS outras possibilidades de ser e de se colocar em suas relações sociais enquanto sujeitos - entendidos aqui na perspectiva de Foucault, como algo a ser constituído dentro de práticas sociais num dado contexto histórico:

[...] nós descobríamos que a filosofia e as ciências humanas viviam sobre uma concepção muito tradicional do sujeito humano, e não bastava dizer, ora com uns, que o sujeito era radicalmente livre e, ora com outros, que ele era determinado por condições sociais. Nós descobríamos que era preciso procurar libertar tudo que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome “eu” (je). O sujeito: uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar (FOUCAULT, 2002, p. 330-331).

É importante mencionar também que o trabalho desenvolvido é orientado por alguns pressupostos teóricos dos campos dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo, sendo estes utilizados para (re)pensar a ação pedagógica e a intervenção da Psicologia. Considera-se o caráter social e histórico do sujeito, entende-se a dificuldade de aprendizagem como invenção e a diferença como produção social. O Programa é um espaço de potência, principalmente pela horizontalidade com que a equipe tem na proposta de condução dessa relação com as crianças e jovens, escolas e famílias atendidas.

Durante o percurso inicial de estágio tracei uma cartografia do espaço, das pessoas envolvidas no trabalho e de como o grupo 2⁴ da manhã se organizava. A cartografia deve ser entendida aqui não como um mapeamento, mas um acompanhamento de processos onde o “observador está sempre implicado no campo de observação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.21). O método cartográfico foi proposto por Gilles Deleuze e Felix Guatarri na introdução de *Mil Platôs* (1995) e no Brasil é amplamente estudado por Virgínia Kastrup⁵. O método se propõe a “[...] descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (idem), acompanhando um processo e não apenas representando um objeto, mas investigando um processo de produção.

Kastrup (2015) traz a ideia de que não há regras pré-estabelecidas, já que a cartografia não se dá de modo linear, mas estabelecem pistas que podem nortear essa experiência, ela pressupõe um plano movente. Uma das pistas diz respeito ao funcionamento da atenção do cartógrafo nesse percurso, de modo que ela siga o que foi descrito por S. Freud (1912/1969) como atenção flutuante e por H. Bergson (1897/1990) como reconhecimento atento. Essa atenção não pode ser concentrada para seleção de informações, mas um tipo de atenção sem focalização, suspensa, na medida em que o cartógrafo vai explorando o território. São quatro as variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio é o gesto de varredura do campo, a busca por pistas, por signos. Foi esse primeiro movimento que fiz no grupo, buscando por pistas que pudessem ir me mostrando quem era aquele grupo, quem eram aqueles sujeitos e que marcas eles carregavam. Até que algo no grupo me tocava: um gesto, uma fala, acionando, assim, o processo de seleção por algo que às vezes eu nem sabia o que era, mas ia se destacando do conjunto. Em vários momentos esse toque foi sentido, necessitando que eu fizesse um pouso, um zoom nos signos que iam aparecendo nesse contato com grupo. A cada encontro esse campo ia se reconfigurando e a atenção se modificando junto, e foram necessários vários pousos desde o primeiro encontro com esse grupo.

“Ele não copia. É burro. Não consegue fazer ao mesmo tempo em que os outros. Ela não se concentra, acho que precisa de neurologista. Todos na escola chamam de veadinho. Ela não pode ficar sozinha, pega na mão dela. Disperso. Ele cheira mal. É negro e pobre”.

4 O grupo era composto por seis crianças com idades entre 10 e 12 anos.

5 É Doutora em Psicologia (PUC/SP) e atua, principalmente, nos seguintes temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.



Essas são algumas das narrativas que vinham da escola, da família e do próprio grupo sobre os sujeitos da intervenção. São classificados, assujeitados, não vislumbrando possibilidade de uma existência sem rótulos que os marquem. As palavras vão assinalando a existência. Uma existência dolorida e difícil de carregar. São as palavras que nomeiam o que somos e elas são mais que meras palavras, por isso é necessário ter cuidado com as palavras. Há que se permitir possibilidades de transformá-las quando elas controlam, silenciam e geram sofrimento.

“[...] o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, [...] se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver [...] se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]” (LARROSA, 2001, p.21)

As narrativas de fracasso e incapacidade eram as mais perceptíveis e marcantes, então este trabalho buscou possibilitar que os sujeitos se reconhecessem autores e protagonistas de seu aprendizado, deslocando-os da posição de não aprendentes e potencializando as histórias de vida e expressão da singularidade por meio da criação de um programa de rádio. O intuito foi permitir que por meio da autoria e de momentos que proporcionassem maior autonomia (FREIRE, 1987), essas crianças/jovens pudessem se narrar de outras formas, de outros modos ainda não ditos sobre elas/eles, como alguém que sabe, que tem opiniões e desejos a serem levados em conta, considerando os seus modos de viver a infância. Os objetivos mais específicos do projeto visavam promover experiências que possibilitassem aos sujeitos sentimentos de pertença ao grupo; a possibilidade de (re)significar a aprendizagem através de saberes que a escola não reconhece; promover as potencialidades, capacidades e autonomia dos sujeitos por meio da participação no desenvolvimento das atividades; o respeito ao espaço e as individualidades durante as atividades. Foram realizadas ainda atividades que envolviam questões de gênero, etnia e diferenças, surgidas como demandas do grupo.

O projeto foi realizado entre os meses de março e maio de 2016, em encontros de duas horas cada e serão relatados neste trabalho alguns encontros que consideramos mais significativos dentro do que se propuseram os objetivos do projeto de estágio.

Possibilitando a palavra

Um dos encontros deu-se nos estúdios da Rádio UNISINOS e foi um momento muito potente onde pudemos aprender sobre os programas de rádio e até mesmo de televisão, visto que estávamos no mesmo estúdio onde funcionam as duas atividades. A radialista que nos acompanhou pela visita perguntou aos jovens como seria o nosso programa. O primeiro impulso que tivemos foi responder pelos jovens, mas percebemos que quem deveria responder eram eles próprios, tendo em vista que a ideia do projeto era dar voz a eles e possibilitar que fossem autores e protagonistas do seu aprendizado. É preciso dar ao outro a possibilidade da palavra (LEVI, 1999), permitir que a palavra do outro emergja, o que acaba por se tornar um exercício difícil porque, geralmente, impomos a nossa. A possibilidade de falar por si mesmos foi muito importante para que os sujeitos dessa intervenção pudessem construir uma identidade e outros modos de serem narrados, não como os que nada sabem, mas sim os que podem informar e ensinar também.

“[...] não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem [...]”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2007, p. 35).



Questões de gênero surgidas no grupo precisaram ser problematizadas com os jovens ao longo da intervenção. Em dado momento que o grupo percorria um trajeto de ônibus, um carro rosa parou no semáforo e os jovens começaram a rir e fazer piadas sobre ser um homem o motorista. Surgiram as seguintes falas: “*Que bicha*”, “*Que veado no carro rosa*”, “*Rosa é cor de menina*”. Conversamos então sobre a ideia de cores relacionadas ao gênero e citamos alguns exemplos em que isso não fazia a menor diferença, tentando mostrar que esse raciocínio, esse modo de pensar se dava por meio de uma construção cultural que poderia ser pensada, problematizada e transformada por cada um de nós nas relações e nos espaços que frequentamos. O tema surgiu ainda em outro momento, durante uma oficina do curso de Gastronomia na UNISINOS, quando um dos grupos que serviu hambúrgueres e batatas fritas trouxe como brinde aos participantes um boneco confeccionado com tampinhas de garrafa pet. Ao receber o brinquedo um dos meninos questionou com os demais colegas se alguém trocaria com ele e por estarem todos distraídos com seus próprios bonecos não ouviram. Em seguida ele voltou a repetir em um tom angustiado: “*Alguém quer trocar comigo? O meu é de menina!*”. Naquele momento questionamos o motivo de achar que era de menina, visto que todos os bonecos eram aparentemente iguais e não havíamos notado diferença, sendo assim, pedimos que nos explicasse. “*Tem cílios e boca grande!*”, foi a resposta. Ao falarmos sobre meninos também possuírem cílios, o grupo nos disse que havia, sim, diferença entre os bonecos e mostraram as características físicas para apoiar a ideia. Culturalmente atribuí-se significados que são relacionados a ambos os sexos e que estabelecem o que é adequado para homens e mulheres. As representações do masculino e do feminino contribuem para conduzir os sujeitos de determinadas maneiras com posturas e atitudes “adequadas” para cada sexo: meninos não usam brinco, meninas não podem jogar futebol, meninos não brincam de bonecas, meninas não brincam de carrinho, meninos não limpam a casa, meninas não sentam de pernas abertas... dentre tantos outros modos de viver o masculino e o feminino determinados pela nossa sociedade e cultura. Desde a modernidade os processos de escolarização descreviam modos de sentar e andar que diferenciavam (LOURO, 2000) meninos e meninas, o que se segue até os dias atuais.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos (LOURO, 2008, p. 22).

As opiniões das crianças e jovens são construídas a partir do que escutam dos adultos, por isso a importância de problematizar no grupo essa construção de identidade de gênero que se produz na sociedade. A ideia desse diálogo foi permitir que os jovens realizassem uma reflexão crítica a respeito dos papéis de gênero e sobre os estereótipos que são construídos em torno do masculino e do feminino na sociedade.

Sobre tomates e autonomia

O grupo trouxe ingredientes para realizar uma gravação de duas receitas: um sanduíche e uma torta de bolacha. Eles foram separando os ingredientes e distribuindo sobre a mesa. Por meio dessa atividade pudemos trabalhar a questão da grupalidade, da ajuda mútua e da noção de espaço - seu e do outro. Durante esse encontro, uma das meninas relatou que era a primeira vez na vida que cortava um tomate e estava muito contente em poder fazer isso, já que em casa a mãe não a deixava fazer quase nada, e quando fazia, sempre tinha que ser supervisionada por alguém. Uma atividade simples de montar uma receita no grupo possibilitou que a menina tivesse um momento de autonomia que foi importante a ela.

A autonomia não é algo que está dado, mas um processo alcançado a partir de experiências que permitam, progressivamente, que o sujeito desenvolva a habilidade de tomar suas próprias decisões, de assumir responsabilidades e de descobrir seus próprios meios de aprender. A família e a escola têm um papel muito importante no desenvolvimento dessa capacidade, por isso a



relevância de ambas poderem proporcionar atividades e movimentos que permitam esse exercício de pensamento e reflexão.

Mídia e estereótipos: discutindo sobre as representações

Essa atividade foi pensada para problematizar algumas questões que surgiram no grupo sobre raça/etnia e gênero. A ideia foi identificar situações que apontassem o racismo e, a partir disso, questionar os padrões de feminino e masculino presentes na mídia (propagandas). Distribuímos revistas, jornais, histórias em quadrinhos (HQ), encartes e revistas de esporte e pedimos que eles recortassem figuras do feminino e do masculino. Após finalizarmos os recortes pedimos que as imagens fossem distribuídas pelo chão e que fosse feito um círculo para facilitar a visualização de todas as imagens. Iniciamos a roda de conversa questionando se eles achavam que as imagens dos homens e mulheres que eles haviam cortado representavam a maioria da sociedade. Pedimos que analisassem todas as imagens que estavam no chão e questionamos quem não aparecia entre aquelas imagens. Os jovens foram sinalizando algumas coisas que haviam percebido, como o fato de ter mais mulheres que homens. Ao falarmos sobre o estereótipo das imagens (cor do cabelo, da pele, dos olhos, da boca) os jovens falaram sobre não serem parecidos com as figuras das revistas e um dos meninos salientou que não havia nenhuma pessoa ali que tinha a mesma cor que ele e o colega, negros. Seguimos a proposta falando então sobre as representações da mídia ali presentes e dissemos a eles que mais da metade da população brasileira era negra ou parda e perguntamos por que dessa parte da população não estar ali, entre as imagens, representada se era a maioria. Falamos sobre como as pessoas sentiam-se frente aos preconceitos e os modos disfarçados de racismo e explicamos que o racismo se referia às questões ligadas à raça, cor, e etnia.

Ao longo da conversa dialogamos também sobre não aparecer nas imagens pessoas gordas e contamos um pouco sobre as modelos Plus Size. Questionamos se sabiam o que era um modelo padrão e como a resposta foi negativa pedimos que olhassem novamente as imagens e perguntamos o que achavam que era um padrão ali, o que se repetia.

Por meio das conversas e narrativas que foram sendo trazidas ao longo desse encontro, percebeu-se mais uma vez a necessidade de os espaços em que esses jovens estão inseridos - escola, família e outros - problematizar as questões que atravessam a formação e constituição de identidades desses sujeitos. A mídia tem papel importantíssimo na construção das subjetividades a partir dos estereótipos apresentados como sendo a realidade, na construção de verdades e ao apresentar modos de ver o mundo em detrimentos de outros. Desse modo, os papéis de gênero recebem diferentes valores dependendo da forma que são apresentados e constroem socialmente (CARLOTO, 2001) modelos de conduta e expectativas relacionadas aos homens e mulheres. As mulheres, geralmente, vão ter suas imagens relacionadas à vida privada enquanto que os homens à vida pública. Ao feminino a ideia de delicadeza, cuidado, amabilidade, maternidade e dependência. Ao masculino, o poder, o sucesso, a força e a independência. O racismo segue sendo negado, mas os negros continuam sendo invisibilizados e representados pela mídia hegemônica de forma inferiorizada. As mulheres negras são representadas de modo sensualizado ou como empregadas domésticas. Os homens negros têm sua imagem associada à malandragem, à criminalidade e a profissões consideradas socialmente inferiores. Sendo assim, tornou-se fundamental explicarmos aos jovens que a mídia não serve só para informar, mas que tem importância e influência na forma como pensam, agem e se comportam mulheres e homens na sociedade. A mídia cria e fortalece padrões e estereótipos que reforçam e aumentam preconceitos e discriminações contra mulheres e negros e a tudo que é diferente, sendo necessário problematizarmos e ficarmos atentos ao que a mídia impõe.



Considerações finais

Acreditamos que o EDUCAS possibilite um espaço de potência criativa para os sujeitos, visto que as/os estagiárias/os trabalham por meio de projetos e temáticas culturais que consideram os desejos dos sujeitos, possibilitando um espaço de fala ao contrário do que se propõe, geralmente, a escola. Uma classe é uma pequena tirania da palavra, pois impõe uma relação de poder entre quem detém a palavra (o professor) e quem escuta (o aluno). Acreditamos que ao possibilitarmos que essa fala circule, que esses papéis se invertam, que exercitemos o direito que eles possuem de ter vez e voz, em fazer algo a partir dessas crianças e jovens, permitimos que o significado da aprendizagem venha a se tornar diferente para eles. Como diz Larrosa (2002, p.25) “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Segundo o autor a experiência não se reduz a consumir informações, ao contrário disso, na experiência escutamos o outro, permitimos as sensibilidades, os afetos.

Ao longo desse percurso foi possível observar que por meio da temática da rádio diversos deslocamentos foram percorridos pelo grupo. Eles tinham a necessidade de falar de si, de narrar as próprias histórias e foi possível vivenciarmos isso durante a intervenção em diversos momentos. Fizemo-nos escuta aos seus anseios, desejos e medos durante esses encontros. Os jovens circularam pelas posições de ensinante e aprendente, o que permitiu que eles fossem autores e experimentassem o exercício da autonomia durante a construção da rádio. A simples experiência de cortar um tomate pela primeira vez, o compartilhar momentos de empatia e permitir estreitar relações, aprender a ouvir o que o outro tem a dizer, tornaram essa intervenção potente para todos os envolvidos.

No que se refere ao grupo, eles se constituíram para além de uma soma de componentes (ZIMERMAN, 2000, p. 84). Nessa relação circularam afetos, ora bons e ora ruins, mas não houve neutralidade, todos interagiram e foi interessante perceber que se algum deles não vinha a um encontro os demais relatavam o que havia sido feito para que todos pudessem estar apropriados do que aconteceu. Eles conseguiram manter suas singularidades, formaram um campo grupal que permitiu a circulação dos afetos, dos anseios e das fantasias.

“[...] o campo é composto por múltiplos fenômenos e elementos do psiquismo e, resulta que todos esses elementos, tanto os intra como os inter-subjetivos, estão articulados entre si, de tal modo que a alteração de cada um deles vai repercutir sobre os demais, em uma constante interação entre todos” (ZIMERMAN, 2000, p. 29)

A aprendizagem pode ser experimentada de outras formas, numa outra temporalidade. Tendo isso em vista trabalhamos saberes que a escola e a família, em muitos momentos, não reconhecem, mas que são aprendizagens: de vida, de mundo, de relações.

O espaço do EDUCAS possibilitou que questões trazidas ao longo do projeto pudessem ser pensadas e algumas verdades instituídas colocadas em xeque, permitindo o estranhamento, o que veio a ser uma contribuição significativa na subjetivação desses jovens. Essa intervenção proporcionou um espaço de escuta e acolhida que tentou (re)significar o modo como os sujeitos que dela fizeram parte se viam, a partir do modo como eram narrados. Tentamos, durante esse processo, compreender o poder que tem uma narrativa e permitir que essas histórias pudessem ser contadas de outros modos, como potência, ampliando as possibilidades de contar sobre si mesmas. Operamos nas possibilidades, provocando efeitos que poderão reverberar para além do espaço do EDUCAS.

Não conseguimos passar pela vida sem marcas, mas podemos transformar o significado delas em nossas vidas. Pode ser utopia, mas como diz Galeano (1940-2015), são elas que nos fazem querer caminhar.



Referências

CARLOTO, Cássia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais.** Serviço Social em Revista, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28, ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LEMINSKI, P. *Toda Poesia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna.* In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu (MG). 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 1-15.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.* São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEVI, Primo. **A literatura do trauma.** CULT - Revista de Literatura Brasileira: São Paulo, 1999. Ano II n. 23 p. 40 - 47.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 2, n. 25, 2000.

_____, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19 (56). 2008

RELATÓRIO ANUAL EDUCAS, 2014

ZIMERMAN, David. **Fundamentos básicos das Grupoterapias.** 2 ed. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



TORNAR-SE DOCENTE: ENCANTAMENTOS EM SALA DE AULA OU UM ENCANTAMENTO EM SALA DE AULA É POSSÍVEL? OU...

Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão¹

Grupo de Trabalho: Pesquisa e Formação de Professores

Era uma vez um rei que vivia num reino distante, com a sua filha pequena, que se chamava Branca de Neve. O rei, como se sentia só, voltou a casar, achando que também seria bom para a sua filha ter uma nova mãe.

A nova rainha era uma mulher muito bela, mas também muito má, e não gostava de Branca de Neve que, quanto mais crescia, mais bela se tornava. A rainha malvada tinha um espelho mágico, ao qual perguntava, todos os dias:

Espelho meu, espelho meu, haverá mulher mais bela do que eu? E o espelho respondia:

Não minha rainha, és tu a mulher mais bela!

Era uma vez uma aula de matemática.

Uma sala de aula de matemática anunciava encantamentos. Sala de aula inventada junto aos contos. Encantamentos iam sendo produzidos com uma pesquisa, com uma atividade², com uma sala de aula, com. No cenário, momentos vividos numa escola municipal tornam-se inspirações para esta escrita que se faz. Neste cenário, questões povoam o território de uma pedagoga. Encantamentos como uma oração feita no início de uma aula, como uma regra ditada a ser a única a ser seguida, dentre outros momentos que uma sala de aula carrega.

Algumas questões abrem fendas para problematizar essa formação:

Como pensar um encantamento que se dá junto aos contos e como se entrelaçam numa sala de aula de matemática?

Um encantamento, a meu ver, pode ser entendido como um modo de encantar alguém. Um prazer, uma admiração que se tem a alguém ou a alguma coisa. Um deslumbre. Sala de aula compondo com contos, com matemática.

Sala de aula tramada e atravessada por encantos, por professoras e professores, por bolsistas, por alunos e alunas. Atravessada por uma atividade matemática – contagem dos numerais de 1 a 9.

Uma sala de aula de matemática atravessada por orações. Sala de aula compondo com contos, com matemática, com oração.

Naquela sala de aula, um cochicho, um comentário baixinho com a amiga se destacava na turma silenciosa: “Que legal, duas professoras na sala”! Uma aula de matemática tramada com desejos.

Como de costume, a professora iniciava sua aula com as crianças fazendo a oração:

“Pai nosso, que estais no céu [...]”

Ao finalizá-la, cada aluno e aluna ofereciam para quem desejasse:

1 Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Pedagoga pela UFJF. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF. E-mail: leilianepaixao2014@gmail.com.

2 Escrita inspirada numa atividade matemática preparada pela equipe da pesquisa *Formação de professores que ensinam matemática: produção do conhecimento matemático através do dispositivo-oficina e seus efeitos no ensino e na aprendizagem da matemática na escola* financiada pelo acordo CAPES/FAPEMIG (Processo nº: APQ-03416-12). A pesquisa teve como objetivo principal oferecer a professores do ensino básico de uma escola pública de Juiz de Fora oficinas de produção matemática, com o intuito de disparar novos modos de conceber a matemática através da utilização de recursos didático-metodológicos que vêm sendo discutidos na área de Educação Matemática.



Um primeiro desejo logo vinha: “Pra vocês duas, tia!”. Neste oferecimento, desconfianças de uma bolsista em formação. Questionamentos junto a uma prática docente surgiam. Oferecendo a oração para as professoras evitariam-se conflitos? Seria mesmo o desejo de oferecer a oração para as professoras ou um desejo forçado para evitar problemas?

Desconfianças e inquietações caminham junto a uma pesquisa de formação de professores e professoras.

Ainda no momento da oração e dos desejos, um querer se sobressai. Um desejo escapa do previsto. A criança olhando para a professora diz:

- *“Pro meu priminho que morreu!”.*

Uma aula de matemática atravessada por morte e vida!

Neste momento, uma sala de aula pedia respiradouros. Falas desarticularam uma prática docente. Desarticularam modos de estar numa sala de aula.

Ao iniciar a aula, todos os dias, como de costume, a oração se dava. Aula de matemática banhada com vida e morte.

Questões ressoam este território: Que vida? Que escola? Que encantamentos compõem uma sala de aula?

Um pedido escapa do esperado.

Clama por ar! Solicita ar!

A respiração profunda, dada pelo momento da resposta da aluna, tomou conta daquela professora que habitava aquela sala.

Morte e vida atravessam uma sala de aula de matemática. Morte e vida. Paradoxo comendo com uma aula. Vidas submetidas em sala de aula com oração. Tais modos submetem? O que pode uma oração? Composições e encantos como nos contos.

Sala de aula comendo com contos, com matemática, com oração, com morte, com vida. Encantamentos e enfeitiçamentos caminham numa sala de aula disparando pensares e questionamentos.

Encanto e feitiço comendo com matemática. Comendo para além dela. Sala de aula tramada com contos, com encantos, com feitiços. Que jogo se dá junto a uma disciplinarização do corpo? Que jogo produz corpos numa sala de aula?

Numa manhã, a rainha voltou a perguntar o mesmo ao espelho, e este respondeu:

- Tu és muito bonita minha rainha, mas Branca de Neve é agora a mais bela!

Enraivecida, a rainha ordenou a um dos seus servos que levasse Branca de Neve até à floresta e a matasse, trazendo-lhe de volta o seu coração, como prova.

Mas o servo teve pena da Branca de Neve e disse-lhe para fugir em direção à floresta e nunca mais voltar ao reino!

Entre a atividade da contagem dos numerais, bate o sino do recreio. As crianças em fila seguem para o refeitório e depois para as brincadeiras como de costume. No pátio da escola, composições com gritos, com corridas, com brincadeiras, com a tia pedindo para não correr, com o tio que toma conta do portão e vigia para ver se os meninos não entrariam no banheiro feminino. Atenção e vigilância por toda parte. Atenção às regras, às proibições. *Isto não pode! Você está numa escola, menino!* Atenção que vagueia entre o certo e o errado. Entre isso pode isso não...

Feito o recreio, hora de retornar para a atividade. Uma parada de quinze minutos. Em sala, algum tempo se foi, difícil controlar as brincadeiras, as brigas por coisa boba – *Tia, ela pegou meu lápis sem pedir.* Junto ao tempo da escola, aos poucos, a sala ia voltando para a atividade matemática.



Encantamentos e enfeitiçamentos numa escola.

Como pensar um encantamento? E o enfeitiçamento?

Uma formação docente ensaia modos de estar numa sala de aula.

Turma de primeiro ano e uma atividade de contagem de números de 1 a 9. Quanta intensidade se faz. Aula de matemática. Será? Só matemática? O que pode uma sala de aula? Encantar ou enfeitiçar alunos e alunas?

Num cochicho rápido, segredos são revelados: *“tenho dificuldade para trabalhar com matemática e no primeiro ano quase não tenho material para usar com eles. Fazer esta atividade pode fazer surgir mais ideias envolvendo a matemática”*.

Um contar se torna problema junto a outras multiplicidades de uma sala de aula. Matemática, oração, vida, morte, segredos ao pé do ouvido, cochichos, encantos, feitiços estremecem uma aula.

A rainha má, através do seu espelho mágico, descobriu que Branca de Neve estava viva e que vivia na floresta com os anões. Então, furiosa, vestiu-se de senhora muito velha e foi ver Branca de Neve. Com ela levou um cesto de maçãs, no qual tinha colocado uma maçã vermelha que estava envenenada!

Quando viu Branca de Neve, cumprimentou-a gentilmente, e ofereceu-lhe a maçã que tinha veneno.

Ao trincá-la, Branca de Neve caiu como se estivesse morta.

Uma invenção vai tomando vez numa sala de aula. Problemas aparecem - Como inventar algo que não existe? Como inventar um símbolo para um numeral? Ao arriscar na invenção do quatro, o mesmo aparecia na folha. Uns puxavam traços, outros desenhavam por cima. Numerais próximos do nosso reconhecimento vinham nas produções dos alunos e alunas. Como escapar dessa representação? Das marcas tão fortemente construídas? Ah e o tempo em sala de aula? Uma invenção às pressas. E se desse mais tempo? Mais lentidão? Quantos encantos ou feitiços carregam uma sala de aula?

Sala de aula compondo com contos, com matemática, com oração, com vida, com morte, com encantos com feitiços, com.

A professora sugere pegar outros materiais para trabalhar. Dentre eles: canudinhos³, cartões contendo os numerais escritos e outros cartões com os nomes dos numerais para a turma associar a quantidade e o nome aos símbolos colados no quadro. A professora opta ainda por colocar o zero nas fichas. Registros de 0 a 9 iam compondo aquela aula. No quadro, cartões embaralhados e um comando de organizar aqueles numerais na ordem crescente.

Vem, você! Vou começar pela primeira fileira! Quem é o 1 Ana, me mostra lá? Localiza o 1 no quadro pra mim!

Alunos e alunas iam para o quadro e colocavam na ordem crescente o número solicitado pela professora, em seguida, contava a quantidade de canudinhos referentes ao numeral.

Encantamentos numa sala de aula de matemática. Como pensar um encantamento? E o enfeitiçamento?

Na voz da professora: *“Que atividade boa! Contamos canudinhos e trabalhamos, ao mesmo tempo, alfabetização com eles. Colocavam direitinho na ordem!”* Encantamentos produzidos em sala de aula com atividade matemática - *“Como se envolveram nessa aula de matemática!”*

Olhares vibrantes e atentos na fazeção da atividade. A professora tentava instigar: “Olha bem, quem que é o 4? E o nome dele, onde está? Pensa um pouquinho. Pensa no som das letras

3 A professora tem a ideia de colocar canudinhos sobre a mesa, cartões com os numerais de 0 a 9 e cartões com os nomes dos numerais colados no quadro. Todos os cartões estavam embaralhados tendo os alunos que organizarem na ordem crescente.



dele – QUA - TRO”. Na hora de ligar o nome ao símbolo, desconfianças surgiam. As mãos inquietas na cabeça, os pés balançando. Onde localizar a palavra quatro?

Outra questão: o que o som das letras da palavra quatro diz do seu nome? Qua-tro. Que proximidades existem do numeral 4? Uma palavra que poderia ser inventada como qualquer outra. E se estabelecêssemos que o *quatro* deva ser chamado de *caneta* e a caneta de quatro? Que sons teriam? Se aproximam? Uma linguagem procura voz, uma linguagem gagueja aos nomes já estabelecidos. E as desconfianças permanecem - como representar o zero? Não havia canudinhos para o zero. E, então, como contabilizar o nada?

Problemas iam sendo inventados e tramados naquela aula de matemática. Uma mistura de matemática com português. Entrelaçamentos numa sala de aula. Entrelaçamentos junto a encantamentos e enfeitiçamentos produzidos numa sala de aula. Como pensar um encantamento? E o enfeitiçamento? A palavra encantamento⁴ pode admitir duas variações: uma primeira - sensação de deslumbramento, admiração, grande prazer que se tem como reação a alguma boa qualidade do que se vê, ouve, percebe. Estado de quem assim se deslumbrou.

E outra variação como: palavra, frase ou qualquer outro recurso a que se atribui o poder mágico de enfeitiçar; encanto, embruxamento.

Que efeitos um encantamento produz numa sala de aula? Enfeitiçam ou encantam?

Sala de aula como poder de enfeitiçamento ou de encantamento?

Palavras produzindo pensares numa pesquisa, numa escola, numa sala de aula, numa matemática, numa educação. Pensares em uma pesquisa de formação de professores. Pensares em acontecimentos que podem muitas vezes ser naturalizados e nada de novo aconteça ou nos encanta ou enfeitiça. Desassossegos vão se fazendo e tramando numa formação! Uma sala de aula perfeita existiria? Alunos e alunas perfeitos? Sala de aula perfeita como na beleza dos contos?

A malvada rainha fugiu e, avisados pelos animais do bosque, os sete anões regressavam apressadamente a casa, encontrando Branca de Neve caída no chão. Muito chorosos, os anões colocam Branca de Neve numa caixa de vidro, rodeada por flores. Estavam todos em volta de Branca de Neve, quando surgiu, no meio do bosque, um príncipe no seu cavalo branco. Ao ver Branca de Neve, o príncipe de imediato se apaixonou por ela e, num impulso, beijo-a. Branca de Neve acordou: Afinal estava viva! Os anões saltaram de alegria e Branca de Neve ficou maravilhada com o príncipe que a levou para o seu castelo, onde casaram e viveram muito felizes para sempre.

Encantamentos. Enfeitiçamentos. E uma sala de aula à avessa. Como seria? Sem a beleza e a perfeição dos contos? Sem alunos e alunas perfeitas? A perfeição existe?

Era uma vez uma escola⁵.

Escola composta com alunos, professores, cozinheiros, faxineiros, coordenadores, diretor, vice-diretor, porteiro, secretários, e e e...

Escola com cheiro, com sabor, com invenção...

Invenção de outros modos de ensinar.

Invenção de outros e outras...

Escola que cria! Que cria vida, que possibilita viver!

Escola que inventa professores que inventa salas de aula que inventa alunos.

Sem certo sem errado sem preconceitos!

Aceitando as diferenças

Aceitando questionamentos

4 Definição retirada pelo site Google.

5 Escrita inspirada por discussões e problematizações feitas em participação de grupos de pesquisa.



E não rompendo e calando as vozes que vazam

Vozes que ecoam, que gritam...

Escolas que fazem alunos voarem

Que permitam alegrias, voos, coragem, metamorfoses, questionamentos, pensares, educações, delírios...

Sim, delírios numa invenção!

Delírios numa instituição!

Sala de aula com questionamentos. Não apenas como lugar das técnicas, das únicas respostas, dos únicos modos de se fazer. Um corpo abafado implicado num viver de um ensino e de um aprender. Desconfio que se produza uma matemática num modo abafado. Sala de aula possibilitando uma aprendizagem tramada num entre. Numa invenção. Numa vida!

As mulheres⁶ em pleno ataque de nervos e inimigas mortais, após a fatídica revelação do magnata Marcelão, fizeram as pazes e começaram também a dançar.

Por sua vez, Marcelão, dançava, e dançava requebrando aquele corpo marombado até o chão. Estava se sentindo radiante com o seu colar de plumas pink e sandálias plataforma que há muito tempo escondera no armário.

Sentindo-se a própria "Priscila, a rainha do deserto" e muito bem acompanhado com o fado madrinho, o magnata não parava de se requebrar.

E todos dançaram, e dançaram, e beberam a noite inteira.

E foram felizes para sempre.

Referências

DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOOGLE. <https://www.google.com.br/#q=origem+da+palavra+encantamento>. Acesso em 11 de março de 2016.

KASTRUP, V. *O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida*. In: CLARETO, M. S.; ROTONDO, M. A. S.; VEIGA, A. L. V. S da. (Org.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. *Políticas cognitivas na formação do professor: o problema do devir-mestre*. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1287, 2005.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KNIJNIK, Gelsa. *O discurso da Educação Matemática "em questão"*. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. (Org.). *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 5. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

6 Recorte do conto Cinderela. Conto às avessas por Simone Prado. O texto completo pode ser conferido no site: <http://poesiaemsi.blogspot.com.br/2010/03/cinderela-um-conto-as-avessas.html>.



QUAIS VIDAS ESTAMOS PRODUZINDO NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Alissara Zanotelli¹
Angélica Vier Munhoz²

Grupo de Trabalho: Currículo, espaço e tempo

1. Introdução

O presente trabalho surge a partir dos estudos realizados em meio à produção do projeto de qualificação da dissertação do Mestrado em Ensino (PPGEnsino/Univates), com apoio do Conselho de Apoio à Pesquisa no Ensino Superior (CAPES/Bolsa Prosup), e também relacionado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Este trabalho tem o propósito de problematizar as práticas educacionais, pois quando se mergulha nos voos inebriantes da literatura pedagógica e filosófica o que vem do mundo é matéria para pensar. Deste modo, abordaremos para este escrito o que pulsa diante dos estudos e o que passa em nossas vidas, pois, como pesquisadores do currículo (perpassando o ensino), não estamos neutros quando algo ocorre, afinal “um currículo pode ser a criação de si [...]. Pode encontrar-se em fronteiras fixas com muros sólidos, mas vazar pelas frestas e rachaduras que desestabilizam seus alicerces e criam contornos e linhas mutantes” (MUNHOZ, 2016, p. 42). Nestes encontros e movimentos o currículo também se produz, se forma e se deforma.

Os movimentos do currículo não ocorrem apenas nos espaços escolares, eles também tomam proporções outras, ou seja, além e aquém do que se vive na escola. Uma vez que currículo pode ser a invenção de si, ele é vida, e vida muda, se renova, se transforma e se cria.

[...] o currículo se tornou um poderoso dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos e uma determinada ordem. Nesse sentido, ao perguntar pelos modos através dos quais se constitui o currículo em determinados espaços escolares e não escolares, questionando-se sobre suas semelhanças, diferenças e rupturas, busca-se investigar as condições que possibilitaram a emergência de determinadas práticas, assim como os marcadores sociais, políticos e econômicos que operam em sua constituição (MUNHOZ; HATTGE, 2015, p. 319).

As práticas educacionais movimentam o currículo, pois, na perspectiva na qual operamos, o currículo é pensado enquanto fluxos que perpassam e constituem os espaços e tempos escolares e não escolares. Além desses movimentos na e da escola, os eventos sociais, econômicos e políticos também produzem o currículo e tais fatores estão diretamente ligados com nossa subjetivação, ou seja, nos fazem pensar, escolher modos de viver e sobretudo ser e estar no mundo.

Nesses movimentos e, em meio a eles, pode haver pequenas subversões que em atos de criação e tradução (CORAZZA, 2015) produzem outros caminhos mais singulares ou fazem o currículo acontecer de outros modos, pois somente repensar, remodelar não dá conta de tanta vida que emana na escola. Entretanto, seguimos produzindo discursos, em meio a palavras, frases, artigos e parágrafos reescritos e novamente elaborados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 (LDBEN). Contudo, se o currículo é movimento que segue o

1 Centro Universitário Univates; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Bolsista Prosup/CAPES; zanotellialissara@gmail.com

2 Centro Universitário Univates; Doutora em Educação (UFRGS); Orientadora e Docente do PPGEnsino UNIVATES; angelicavmunhoz@gmail.com



fluxo da vida, poderia ele retroceder ao ponto de alcançar o que se perdeu? Ou então, poderíamos dizer que algo se ganha ou se perde no currículo?

Nos encontros de pesquisa, as conversações são férteis para seguir pensando na formação dos sujeitos que estão perpassados pelo currículo escolar, ao mesmo tempo que o produzem. Tal currículo e sujeitos são atravessados por linhas mutantes, fluidas, transbordando os objetivos estritamente delimitados do que pode um currículo. Sendo assim, queremos perguntar de que modo/que modos de vida as reformulações na legislação, em especial a Medida Provisória nº. 746, vão produzindo modos de subjetivação nos sujeitos do currículo escolar?

Na sequência deste texto, tentaremos problematizar esses fluxos de vida que produzem efeito no currículo. Tentaremos problematizar as justificativas da Medida Provisória e suas proposições, em especial ao que se refere ao nível do Ensino Médio. Não se pretende, aqui, analisar ou avaliar a Medida Provisória, mas tomá-la como matéria de pensamento. Desse modo, nos aproximaremos de algumas imagens, a partir dos ensaios de Balzac (2009). Para o autor, a vida se apresentará em três propostas: elegante, ocupada e artista, em meio às quais buscaremos pensar os modos de subjetivação que a Lei n. 9.394/96 poderia produzir.

2. Vidas para Balzac

Parece que foi ontem, ou até mesmo hoje, que ele escreveu. Apesar de escrito em 1830, a obra intitulada “Tratado da vida elegante” de Honoré de Balzac (2009), traduzido por Tomaz Tadeu, se mostra pulsante em nossos dias e completamente necessária de ser problematizada, ainda mais quando falamos em vidas, em escolhas e em modos de subjetivação. O tratado do século XIX nos traz um olhar sobre as existências do homem e os jeitos de viver da população. Não nos parece que ele tentava dizer quem, mas como a existência humana pode se constituir.

A vida que o autor chamou de ocupada tem relação com o trabalho, uma vez que ele a compara à máquina a vapor, pois “os homens arregimentados para o trabalho são todos produzidos da mesma forma e não tem nada de individual” (BALZAC, 2009, p. 26). Enquanto, por vida ocupada, ele não compreende somente a do trabalhador que vai à fábrica, mas ao que trabalha com livros, com cartas, com roupas, porque na produção de seus serviços, os mesmos estão ocupados, assujeitados a deveres e a necessidades, tanto suas como de contas impostas pelas instituições que a vida exige inserir-se. Os ocupados não se definem por sua herança, tampouco pelos décimos da conta no banco no fim do mês, alguns podem ter muito, outros pouco, porém todos trabalham para chegar no fim da vida pensando em descanso, em aproveitar com luxo o que juntaram até então, “mas é sempre uma vida de movimento em que os pensamentos não são ainda nem livres nem muito fecundos” (BALZAC, 2009, p. 29). A elegância da vida ocupada está na poupança, no peso do colar dos finais de semana. No entendimento do autor, “ao ocupar as mãos, o homem abdica de todo um destino; [...] apenas os produtos de seu trabalho se tornam merecedores de nossa admiração” (BALZAC, 2009, p. 26). Isso não se trata de uma injustiça, apenas dos fatos que acometem a vida ocupada.

De outro modo, a vida elegante para Balzac (2009), não condiz somente com montantes de riquezas, mas saber portar-se como elas, ou seja, “não basta ter se tornado ou nascido rico para levar uma vida elegante: é preciso ter o sentimento disso” (Ibidem., p. 38). É nisso que se trata a vida elegante, ter o sentimento e não apenas um registro do que somos, porque a vida também são escolhas e movimentar-se por ela depende dos modos que vamos imprimindo e não só das coisas que carregamos. A vida elegante e os sujeitos que dela exprimem tendem ao “desenvolvimento da graça e do gosto em tudo aquilo que nos é próprio e nos rodeia” (BALZAC, 2009, p. 32). Entendemos que para a vida elegante é preciso treino, ou seja, portar-se com elegância, fazer escolhas elegantes, mais que constituir a elegância da vida, ela está no próprio sujeito quando suas escolhas combinam com seu jeito, com sua expressão, com seu destino (BALZAC, 2009). A vida elegante tem como um dos princípios “[...] um elevado pensamento de ordem e de harmonia, destinado a dar poesia às coisas” (Ibidem, p. 46).



Por outra via, a vida artista para o autor “é uma exceção” (BALZAC, 2009, p. 31). Sendo uma exceção é preciso atenção para vê-la, e mais ainda para vivê-la. Sem manual de como ser, mas pistas de como resistir a tudo que cola, a tudo que rege, a tudo que governa e a tudo que impõe. Afirma a vida, a existência, a sobriedade do pensamento. A vida artista “quer mal tenha vinte e cinco centavos no bolso ou espalhe ouro às mãos cheias: ele é sempre a expressão de um grande pensamento e domina a sociedade” (BALZAC, 2009, p. 31). A vida artista também pode ser uma escolha, subversiva, atemporal, híbrida ao tempo que circunda a existência.

3. A Medida Provisória

Roseira esperava pelo ponteiro do relógio. Bateu meia noite, começa a se abrir. Flores do limoeiro esperaram as quatro da manhã para largar seu perfume. Cidadãos ansiosos pararam para esperar o início de uma estação. Quiçá fossem assim todas as primaveras!
(Das autoras)

A primavera está marcada no calendário, talvez para nós humanos olharmos para fora quando a grafia nos apontar que algo mudou. Assim foi o início da primavera, junto dela algo mudou e a escrita nos convidou a procurar. No dia 22 de setembro, junto à primavera a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016) vinha com uma proposta de alteração em alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. A primavera vem, transforma e dá espaço para outra estação, mas algumas flores permanecem para nos lembrar que ela novamente retornará. Muitas já foram as propostas de alteração na LDB, e muitas foram as alterações desde sua implementação em 1996. Poderíamos trazer para a cena todas elas, contudo a proposta deste texto não é a comparação, o julgamento, tampouco a avaliação de índices, mas a reflexão e a problematização do que pode, do que quer dizer, do que atravessa as proposições.

De modo algum estamos dizendo que ela é, será, está, mas sim que ela pode ou poderá, uma vez que ainda se constitui como provisória. Também não queremos concretizar, quando ela deixar de ser provisória e passar a constituir as diretrizes, que estará sendo pensada do modo como podemos interpretá-la aqui. Contudo é preciso colocar em conversação, pensar sobre o que nos move e nos atinge enquanto docentes, discentes, sujeitos sociais que somos, a fim de entender e fazer escolhas quanto a vida que queremos.

A MP tem em sua redação um carta com os motivos de tal ato. Conforme o documento, podemos observar que ela prevê “sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). Também nos aponta que o objetivo do Ensino Médio é de “[...] formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (Idem, 2016). Se tomarmos as vidas propostas por Balzac (2009), poderíamos pensar que a intenção da MP é legítima, uma vez que pretende organizar o currículo e formar cidadãos que tomem sua vida para si, criando-a conforme julgarem pertinente ao seu contexto. O período em que os jovens se dedicarão a permanecerem na escola vem com a promessa de uma formação. Uma formação que dá a forma? Que lhes legitima como cidadãos prontos ao mundo, mas que mundo, que forma e prontidão? Uma única forma? Um sujeito, um jovem que poderá, se quiser, tomar suas próprias escolhas e modificar-se quantas vezes desejar em sua própria vida?

Então, questionemo-nos: o que poderá auxiliar o sujeito-aluno a tomar sua vida para si, podendo criá-la e modificá-la? Quanto a final lhe cabe em sua existência? Na LDB vimos que o inciso II e IV do artigo 36 foi eliminado. Diziam eles que a instituição escolar “[II] - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, e “IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 1996). Consta na MP que as instituições poderão organizar seu currículo, [ao menos, na parte em que currículo se refere a disciplinas], conforme as áreas sugeridas, ou seja,



entende-se que dentro do eixo ciências humanas a escola poderia implementar o ensino da Filosofia e da Sociologia. Questiona-se: as escolas conseguirão se organizar para manter em seu quadro estes temas, uma vez que haverá demanda de reformulação de horários e remanejamento de professores, a partir destas novas exigências legais?

Retomemos as vidas para Balzac nos questionando: que vida estamos propondo, ao fazermos escolhas no currículo, entendendo-o apenas como soma de disciplinas, prevendo alterações nas diretrizes educacionais? O que se produz na escola é produzido na sociedade? O jovem do Ensino Médio não está excluído do social, ele é também a própria sociedade. Então pergunta-se: que realidades estamos projetando ao trocar uma coisa por outra na LDB? Nos motivos apresentados na MP está descrito que os alunos não conseguem “aplicar os conhecimentos adquiridos” (BRASIL, 2016), por este pretexto altera-se, substitui-se. É plausível de compreensão essas mudanças, uma vez que parece-nos estarmos todos preocupados em fazer da escola um espaço de aprendizagem. Mais uma vez precisamos nos questionar, será que a alteração no currículo, a alteração prevê em sua maioria mudança de disciplinas, como por exemplo, a exigência da língua estrangeira obrigatoriamente o inglês (BRASIL, 2016), são mudanças suficientes para elevar os índices de proficiência educacional? Ao propormos a permanência do aluno mais tempo na escola, a fim de preparar-se com os conteúdos previstos, que vida estamos incentivando que ele tenha?

A vida ocupada não está na quantia de dinheiro, na casa em que moramos, mas no modo em que convivemos, pois quando não há espaço para o pensamento ela se torna afazeres, ocupação, produção. Contudo, na vida ocupada trabalha-se para que depois se possa, externamente, mostrar o elevado grau que se chegou, utilizando-se de adereços exteriores. Seriam os índices os adereços exteriores? Como poderia esse jovem ocupado com as horas que tem a cumprir na educação básica do Ensino Médio perceber a vida artista, elegante e fazer dela seu viver? Tomar para si uma vida ocupada é suficiente para a esperada transformação social prevista na LDB? Qual transformação social, uma vez que prevê uma modificação em massa? Ou será aquela em que cada um possa encontrar-se em suas realidades, guiando-se pelo seu julgamento de qual vida deseja para si?

Na MP podemos perceber que ela não somente altera, mas mostra como ocupar as horas a serem cumpridas durante o nível médio da educação básica. Se prevê na LDB, com a MP, que se tenha nas escolas “V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 1996). Com isso, o aluno estará preparado para ocupar-se quando terminar a escola básica, pois o parágrafo 5º do artigo 36 da LDB prevê:

Art. 36 § 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996).

Percebemos no parágrafo quinto a proposta de escolha, pelo aluno, da área de trabalho a ser cursada a fim de que seja compatível com seu projeto de vida. Então, perguntemo-nos: qual é seu projeto de vida? Vida ocupada, artista, elegante? Esse aluno saberá distinguir o que quer, sem que seja instigado a pensar sobre isso? Não sendo obrigatórias (ao menos explicitamente) as disciplinas de filosofia e sociologia, as demais darão conta dessa demanda da invenção do sujeito, de modo que alunos e professores se questionem a que passo anda a minha, a tua, a nossa vida? Se a proposta da Lei é que esse estudante tenha uma formação integral para construir seu projeto de vida é preciso dar a ele opções pautadas nas diversas áreas do conhecimento e vida. Como se opta pela não obrigatoriedade de matérias que transitem o pensamento com força de movimento, como a sociologia e a filosofia, estamos dizendo: não queremos que se pense na escola sobre nós mesmos, nossas realidades?

Sobretudo é preciso ressaltar que na MP se prevê apoio às escolas para darem conta destas reformulações, uma vez que junto à MP cria-se uma política de fomento à implantação de escolas



em tempo integral para o ensino médio de escolas estaduais. Desse modo, a rede pública de ensino poderá contar com ações para viabilizar estas propostas, porque, conforme os motivos que levaram a esta MP, leia-se: que a escola busque “uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016).

Embora esteja previsto que haverá uma política pública para auxiliar nas reformulações, Frigotto (2016) salienta algo relevante. Ele diz que com a MP haverá um distanciamento entre classes sociais, pois a formação do jovem que está na escola pública será rápida e de escolha profissional técnica, logo esse estudante estará no mercado de trabalho, tendo talvez não construído sua formação básica como cidadão. Este distanciamento terá o poder de produzir ora uma vida ocupada, ora uma vida artista e uma vida elegante? O pesquisador ainda afirma que “o ensino médio como educação básica não pode ser imediatista, profissionalizante, ele é a base” (FRIGOTTO, 2016, texto digital). Pelo que nos mostra Frigotto (2016), compreender o ensino médio como uma formação básica é entender que ele possibilitará ao cidadão, inserido nesta formação, escolhas de modos de vida.

4. Considerações

Quando escolhemos um currículo escolar e não outro estamos também produzindo modos de subjetivação, ou seja, o sujeito estará assujeitado ao que a instituição tem a lhe oferecer. Quando optamos por conversar sobre um assunto e não outro, em uma aula, também estamos produzindo modos de subjetivação. Assim, segue o fluxo da formação desses estudantes do ensino médio, sujeitos assujeitados a uma medida provisória, a uma legislação, que apenas formula diretrizes, a partir da qual a escola tem a função de transformá-las em ensino. Qual ensino? Com que condições de tempo e de espaço? Que vidas estamos produzindo no currículo escolar? Precisamos considerar ainda que esse currículo é atravessado pelos papos do recreio, pelas diretrizes e normativas, pelos desejos de juventude.

Quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia. É necessário, então, fazer um corte nisso tudo. É necessário algo movido pela diferença, que tudo metamorfoseia, para levar vida a um currículo. É necessário que algo aconteça, toque e que convenha para a vida daqueles/as que ali estão (PARAISO, 2015, p. 52).

Pensar o currículo e a medida provisória da LDB não é valorizar uma e discriminar outra disciplina, mas atentar para o que produzem as escolhas feitas. Percebendo que somos sujeitos e com isso assujeitados às escolhas que fazemos e que fazem por nós. Possamos, quem sabe, tomar a vida como própria, criando-a nesse plano do presente.

Referências

BALZAC, Honoré de (1799-1850). **Manual do Dândi**: a vida com estilo. Organização tradução e notas Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Brasília, 20 dez. 1996. p. 1-1. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Medida Provisória Nº 746**. Brasília, Disponível



em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 07 dez. 2016.

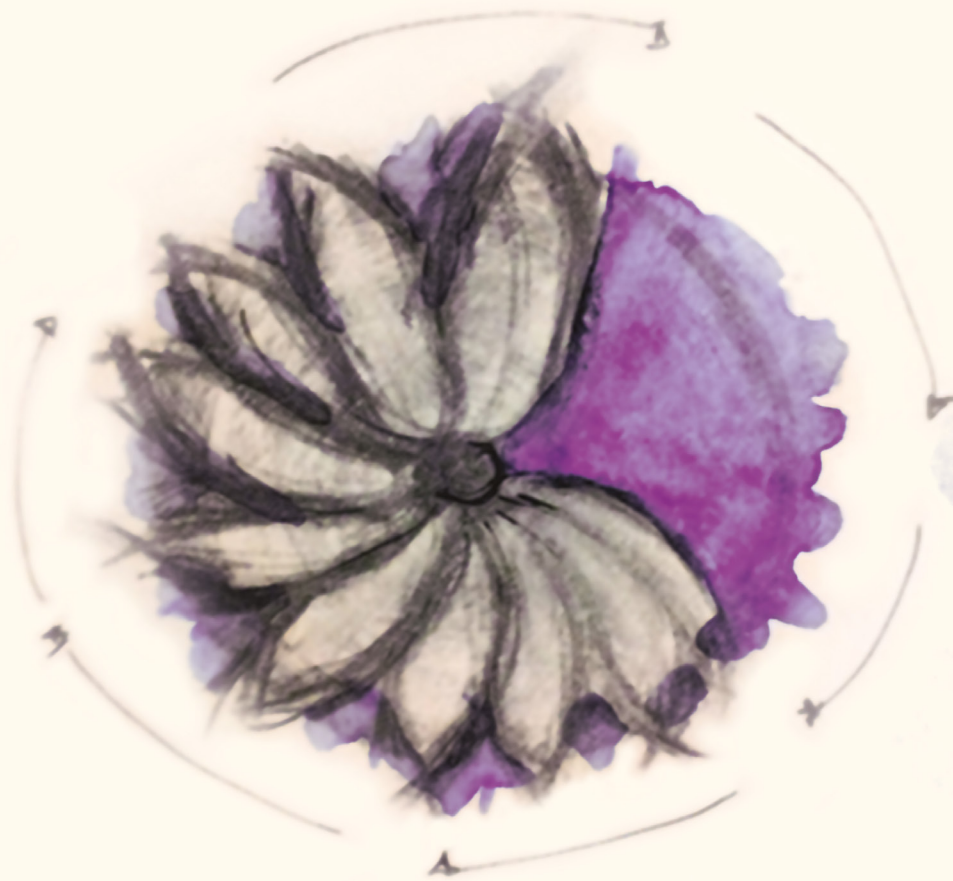
CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reflexões Sobre Educação**. Realização de Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2016. (10 min 59 seg.), P&B. Digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cb4wlcsUABI>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

MUNHOZ, Angélica Vier. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (orgs). **Currículo, espaço, movimento**: notas de pesquisa. Lajeado: Univates, 2016, p. 41-48.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.



R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09