

Versão impressa **ISSN 1413-0963**

Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

interMeio

NÚMERO 53

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

Educação por Múltiplos Olhares IV

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni
Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca
Educativa (INDIRE), Torino, Itália – IT

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga,
Portugal.

Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.
Holanda.

Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.

Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario Maria de Guzmán. Madrid, Espanha.

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)
margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição
PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Impressão e Acabamento
Divisão da Editora UFMS

Tiragem
100 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995) - .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ EDUCAÇÃO POR MÚLTIPLOS OLHARES IV

AUTONOMIA INDIVIDUAL, POLÍTICA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ONTOLÓGICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE IMAGINAÇÃO E IMAGINÁRIO RADICAL INSTITUINTE NA OBRA DE CORNELIUS CASTORIADIS Ronaldo Maciel Pavão David Victor-Emmanuel Tauro	11
UMA CARTOGRAFIA DE MOLECULARIDADES ATIVAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE LINHAS DE FUGAS ARTÍSTICAS Filipe Lima Silva Claudia Glavam Duarte	35
O DESCRÉDITO DISCURSIVO: PRÁTICA DOCENTE DA MULHER NEGRA Guilherme Costa Garcia Tommaselli Daiane Aparecida Fernandes da Silva	61
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE TEMAS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) Fernando Guimarães Oliveira da Silva Eliane Rose Maio	81
OS INVISÍVEIS: INCLUSÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Rosimar Serena Siqueira	102
ATIVIDADES INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATITUDES DE ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO Rafaela Dybas Voigt Adriana Inês de Paula	119

DESENHOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	138
Iraelza F. Coelho Monteiro	
Sacha Maruã Ortiz Siani	
Patrícia Ortiz Monteiro	
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	

Demanda Contínua

A OFICINA MOMENTO DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES (RO): CONTEXTOS E PRETEXTOS	160
Silvana de Fátima dos Santos	
Eliane de Araújo Teixeira	
Francisco Roberto da Silva de Carvalho	
A PRODUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS (RS)	182
Franciele Roos da Silva Ilha	
RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2020	196

Desde a publicação do terceiro volume do Dossiê de mesmo título, em 2014, já se passaram 7 anos e este retorno à temática responde, de um lado, a demarcação de um olhar especial a objetos e debates conceituais, teóricos e metodológicos privilegiados em pesquisas sobre/da/na educação e; de outro, o registro do diálogo particular que essas pesquisas travam com sujeitos histórico-sociais, informados por essa demarcação. Abre este Dossiê o artigo, **AUTONOMIA INDIVIDUAL, POLÍTICA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: considerações ontológicas a partir dos conceitos de imaginação e imaginário radical instituinte na obra de Cornelius Castoriadis**, de Ronaldo Maciel Pavão e David Victor Emanuel Tauro, que analisa a relação entre autonomia individual e autonomia política (coletiva) para a transformação da sociedade a partir dos conceitos de imaginação e imaginário radical na obra do pensador grego Cornelius Castoriadis (1922-1997). No tratamento destes conceitos de imaginação incursiona pela contribuição da psicanálise para a construção de um projeto de autonomia individual e política, bem como para a transformação da criança em *anthropos*, em um cidadão no sentido clássico do termo, a partir deste referencial teórico.

Na sequência, o artigo **UMA CARTOGRAFIA DE MOLECULARIDADES ATIVAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE LINHAS DE FUGAS ARTÍSTICAS** em

que Filipe Lima Silva e Cláudia Glavam Duarte desenvolvem análises vivas com ênfase na molecularidade de linhas de fugas educacionais a partir das subjetividades de Chico Ludemir, sua obra e seus personagens. Reforça, assim, que o acontecimento educação surge do agenciamento composto essencialmente dos contra-fluxos e fatores de re(x)istências das potências disruptivas encontradas que promoveram processos de diferenciação e transformação moleculares. Estas re(x)istências são retomadas em **O DESCRÉDITO DISCURSIVO: prática docente da mulher negra**, que explora as causas do descrédito discursivo na prática docente da mulher negra vinculados com o racismo e machismo estrutural que afetam o Brasil. Guilherme Costa Garcia Tommaselli e Daiane Aparecida Fernandes da Silva incursionam pela pesquisa bibliográfica para explorar, preferencialmente, autoras militantes do movimento negro brasileiro, como Djamila Ribeiro e Lélia Gonzáles para tentar explicar esse fenômeno desde a fase da escravização que se deu em meados do século XVI, e pontuando questões raciais ainda existentes no século XXI.

Segue essa perspectiva de análise de discursos em **NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE TEMAS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)**, pelo qual Fernando Guimarães Oliveira da Silva e Eliane Rose Maio apresentam reflexões sobre como a EDH movimenta processos estruturais de construção da diferença na formação do sujeito cidadã/ao em ambiente escolar, uma vez que as alunas, em experiências de estágio curricular do curso, observaram que temas complexos da realidade social são quase sempre silenciados em sala de aula com crianças pequenas.

O ambiente escolar encontra-se ampliado neste artigo de Rosimar Serena Siqueira intitulado **OS INVISÍVEIS: inclusão nos anos finais do ensino fundamental**, em que evidencia lastros de comprovação empírica acerca da invisibilidade dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, sinalizando o silenciamento sobre a inclusão de alunos PAEE no ensino fundamental regular, com destaque esta etapa da educação básica.

Ainda, no universo da escola o artigo **ATIVIDADES INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: atitudes de estudantes sobre inclusão** avalia o impacto de um programa de intervenção com vivências de atividades físicas adaptadas, simulando deficiências sensoriais e motora, nas atitudes de alunas/os sem deficiência sobre o processo de inclusão. Para tanto, Rafaela Dybas e Adriana Inês de Paula explicitam dados da aplicação de questioná-

rios pré e pós período de intervenção caracterizado pela vivência de atividades motoras adaptadas, simulando as deficiências visual, auditiva e motora (“Futmão”, “Coelho sai da toca” e “Passa a bola”).

Por fim, **DESENHOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL** da autora de Iraelza Fátima Coelho Monteiro, Sacha Maruã Ortiz Siani, Patrícia Ortiz Monteiro e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, analisa os perfis sociodemográficos e 9 desenhos que sintetizam as representações dos professores a partir de suas compreensões sobre Educação Ambiental. A análise dos desenhos ampara-se no aporte teórico referente à Teoria das Representações Sociais (RS), e para o tratamento dos dados utilizou-se a estratégia da triangulação, que conferiu fidedignidade aos discursos dos professores.

Na seção *Demanda contínua* publicamos dois textos, que ampliam as análises sobre o universo da pesquisa em educação. O primeiro deles da autoria de Silvana de Fátima dos Santos, Eliane de Araújo Teixeira e Francisco Roberto da Silva de Carvalho, **A OFICINA MOMENTO DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES (RO): contextos e pretextos**, que resulta de pesquisa acerca do desenvolvimento da oficina Momento de Leitura, como componente curricular de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, em uma instituição de ensino em tempo integral no município de Ariquemes (RO), que conduz à análise de fatores que implicam na organização escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico da oficina. O Segundo e último artigo, **A PRODUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS (RS)**, analisa a produção da Educação Física no currículo escolar em escolas públicas de Pelotas (RS), envolvendo 20 professores e o instrumento de coleta de dados foi o questionário, de Franciele Roos da Silva Ilha.

Fechando este volume da Revista apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período janeiro à junho de 2020.

Dossiê

Educação por Múltiplos Olhares IV

AUTONOMIA INDIVIDUAL, POLÍTICA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: considerações ontológicas a partir dos conceitos de imaginação e imaginário* radical instituinte na obra de Cornelius Castoriadis

INDIVIDUAL AUTONOMY, POLITICS, EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION: ontological considerations from the concepts of imagination and instituting radical imaginary in the work of Cornelius Castoriadis

Ronaldo Maciel Pavão

Pós-doutorado em Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: ronaldo1722@gmail.com

David Victor-Emmanuel Tauro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: david.ve.tauro@ufms.br

INTRODUÇÃO

A obra de Cornelius Castoriadis (1922-1997) é vasta e mostra a amplitude não somente de sua formação poliédrica (Filosofia, Direito, Economia e Psicanálise), mas de suas investigações acerca das instituições humanas, da psiquê e da sociedade. A propósito, esse filósofo grego de nascimento e radicado na França pode ser considerado um dos maiores pensadores do século

* Sobre esse conceito, Castoriadis (2002, p. 183) afirma que “imaginário, nesse contexto, não significa evidentemente fictício, ilusório, especular, mas posição de novas formas, e posição não determinada, mas determinante; posição imotivada, da qual não pode dar conta uma explicação causal, funcional ou mesmo racional”.

XX pelas questões de que trata nas áreas de Filosofia, Política, Democracia, Lógica, Psicologia, Psicanálise, Epistemologia, Antropologia, Sociologia, Direito, Economia, Educação etc. assim como pela dimensão ontológica que envolve seus estudos nessas áreas de conhecimento.

Castoriadis foi um grande helenista que tinha o grego como seu idioma natal, fato que também lhe permitiu estudar de forma aprofundada os textos clássicos e nos proporcionar contribuições valiosas sobre a compreensão do papel dos atenienses na criação das instituições basilares da civilização ocidental, como a Democracia, a Filosofia e a Política, estas que para ele são criações humanas inseparáveis, pois cada uma delas não pode existir sem a outra.

Com a filosofia, os atenienses questionaram tudo, todas as suas instituições, os deuses, o universo, o mundo em geral e seu próprio mundo também, fato esse nunca realizado por nenhuma civilização até aquele momento, entre os séculos VIII e V a.C.. Por sua vez, a Política e a Democracia possibilitaram a participação dos cidadãos no poder, o *kratos* do *demos* na condução das questões de interesse de todos, ao menos de todos que quisessem participar no processo de julgamento e deliberação.

A partir destas considerações, muitas questões surgiram, portanto, a partir da relação da obra de Castoriadis com a sociedade em que vivemos, com o que acontece no Brasil e no mundo. Podemos observar, por exemplo, uma ascensão do pensamento e prática conservadores e do extremismo assim como de uma consequente apatia das pessoas e das instituições que elas construíram historicamente, envolvidas pelo que Castoriadis chamou de conformismo generalizado diante do que a filósofa Hannah Arendt se referiu como tempos sombrios.

Pensamos ser ilusório sustentar a afirmação de que a educação por si só transformará a sociedade, como sempre ouvimos em quase toda parte, mas da mesma forma não podemos prescindir de alguma mudança sem a contribuição da educação, aqui entendida não somente como instituição formal, mas como educação em um sentido amplo, como tivemos na noção grega de *paideia*, de que toda a sociedade participa da formação daquele indivíduo que ela quer para si como seu futuro cidadão. Isso é parte do processo de autonomia individual e coletiva que está na base da criação revolucionária de outra forma (*eidós*) de indivíduo e de sociedade.

Nesse aspecto, os conceitos de simbólico, imaginação e imaginário radical instituinte encontrados na obra de Cornelius Castoriadis são fundamentais para qualquer projeto que vise uma transformação revolucionária, também entendida aqui em um sentido amplo de criação pela sociedade desse outro indivíduo e dessa outra forma de organização coletiva em relação ao que temos sob a heteronomia atual de nossas instituições (democracia representativa, educação, direito, etc. para condicionar e adaptar, sem autonomia). Longe de se tratar de subjetivismo, esses conceitos dizem respeito às possibilidades reais de criação de formas autônomas de pessoas e de comunidades.

O SIMBÓLICO E AS ONTOLOGIAS DA IMAGINAÇÃO E DO IMAGINÁRIO RADICAL INSTITUINTE: elementos fundamentais para uma transformação qualitativamente revolucionária do indivíduo e da sociedade

A dimensão lógico-racional do pensamento exerceu e ainda exerce profundo fascínio e influência sobre a civilização ocidental desde os gregos clássicos. A despeito disso, nessa mesma tradição de produção de conhecimento, a dimensão simbólica que é inseparável, por sua vez, do pensamento racional – ou conjuntista-identitário – quase sempre foi subjugada, como podemos observar no discurso acerca das certezas científicas e da organização da sociedade em torno das significações imaginárias sociais da quantificação, do cálculo e da precisão que atravessaram o Renascimento, a partir do século XIV, perdurando até o momento presente. O racionalismo, o materialismo e o funcionalismo, por exemplo, são algumas expressões dessa forma conjuntista-identitária de ver e organizar – classificar, valorar – o mundo, a sociedade, o indivíduo, as instituições (como a educação) e a própria *psique*.

Considerando-se as pretensões interpretativas do funcionalismo a partir da lógica conjuntista-identitária na tradição ocidental de conhecimento, o simbólico como produção do imaginário radical é colocado em uma ‘lógica’ que expressa a sua inserção em uma ordem racional. Mas se analisarmos a instituição da religião, mesmo como algo teoricamente somente estrutural, temos que nela os detalhes são simbólicos e não racionais, pois em um ritual não há meio de diferenciar, em termos de conteúdo, o que importa mais ou

importa menos, o que é mais ou menos sagrado dentro de um espaço que o é por completo. Ocorre, portanto, que uma visão funcionalista não consegue de fato escapar em reconhecer o papel do simbólico na vida social, mesmo diante da força do estatuto da objetividade.

Dessa forma, o simbólico está de forma geral presente nas instituições e em sua constituição, assim como podemos observá-lo na instituição particular da linguagem, primeiramente, pois não há linguagem sem dimensão simbólica, sem representação, sem uma relação com a criação pelo imaginário radical, que é a imaginação primeira da *psique*. A partir disso, podemos afirmar, portanto, que “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico [...]”, visto que “uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder instituído, uma religião existem como sistemas simbólicos sancionados”. (CASTORIADIS, 1982, p. 142). A instituição existe objetivamente, mas a possibilidade de ser transformada em outra coisa diferente daquilo que ela é implica em criação pelo imaginário radical instituinte como produção da *psique*.

Conforme este raciocínio,

tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Dada esta consideração sobre a importância do simbólico e da imaginação radical para a criação de outras formas possíveis de indivíduo (de constituição de sua *psique*) e de sociedade (comunidade política), temos que “a instituição da sociedade e as significações sociais que nela estão incorporadas desenrolam-se sempre em duas dimensões indissociáveis: a dimensão conjuntista-identitária (“lógica”) e a dimensão estritamente ou propriamente imaginária”. (CASTORIADIS, 1987b, p. 243). Vimos, através da contribuição grega para a história do pensamento ocidental, que a herança ontológica da ideia de *kosmos* como forma de organização, de racionalidade, de objetividade e de *khaos* como ausência de sentido e de significação mostram, ao contrário de indicar uma cisão, o inter-relacionamento destas duas dimensões do conhecimento e da existência humana.

A partir deste raciocínio, portanto, temos que o mundo – a sociedade, os indivíduos, as instituições, a *psiquê* – não pode ser relacionado totalmente com um só desses elementos, a racionalidade total ou a irracionalidade absoluta, pois a ideia de uma materialidade sem criação imaginária e sem a presença do simbólico reduziria esta dimensão material a uma determinação, já que os indivíduos, as sociedades e a própria instituição global da sociedade nunca mudariam. Da mesma forma, a criação simbólica ligada à imaginação e ao imaginário radical instituinte não se dá isolada em uma consciência absoluta, mas em inter-relação com a dimensão lógico-racional e objetiva de nossa existência.

A propósito dessa inter-relação, a criação imaginária possibilita e diz respeito à criação de um projeto de autonomia individual e coletiva que vise à autogestão da sociedade, sem intermediários entre o povo (*demos*) e o poder (*kratos*), ao contrário do que temos nas democracias representativas – na verdade, oligarquias mais ou menos liberais, como defende Castoriadis.

Ao longo desta discussão, portanto, temos a intenção de esclarecer que não se trata de defender uma perspectiva ontológica unitária materialista ou idealista (objetiva/ subjetiva, racional/irracional), separadamente, mas de colocar a questão de que o imaginário também retira seu “material” da própria sociedade. Falar em imaginário e imaginação radical não significa falar em abstração “pura”, sem vínculo com a realidade objetiva. Esta é, aliás, uma das críticas materialistas que perduram, por exemplo, em relação à psicanálise e seu objeto que supostamente conservaria seu núcleo de atopia, por sua aparente ‘ausência’ de materialidade, de terreno, segundo Castoriadis.

Para o filósofo grego, nesta relação entre a lógica conjuntista-identitária e o imaginário, há um limite da lógica dos conjuntos, ou seja, da dimensão lógico-racional do pensamento para lidar com o simbólico, com aquilo que não é palpável (logo, não formalizável), assim como se dá com a representação, por exemplo, pois “[...] a representação é ao mesmo tempo uma e várias e essas determinações não são para ela decisivas nem indiferentes, as relações de vizinhança [entre as inúmeras representações possíveis e suas possibilidades] não são definidas ou são constantemente redefinidas; o impossível e o obrigatório, longe de esgotar o campo [interpretativo], deixam o essencial de fora de seu alcance” (CASTORIADIS, 1987a, p. 75-76).

Esta relevância da indeterminação relacionada ao imaginário radical instituinte faz com que a *psique* possa ser compreendida como um fluxo contínuo e incontrolável de representação/afeto/intenção, visto que sua dinâmica liga-se à criação de outra coisa que não aquilo que é, estando sujeita essa criação a esta indeterminação – *apeíron* – e à ausência de organização, de ordenamento lógico – *khaos*. Evidentemente, isto não significa que o inconsciente domine a dinâmica de existência da realidade objetiva, mas sim que o processo de criação pelo imaginário radical não está submetido a nenhuma lei, seja esta divina, histórica, econômica, etc.

Da mesma forma, quando tratamos da questão da organização e da dimensão lógico-racional do pensamento e da existência, temos que o *kosmos* não esgota o que aí está como dado – não de uma vez por todas, mas o que é dado como uma construção social pelo imaginário instituinte da coletividade anônima. É nesse sentido, também, que a indeterminação e sua relação com a *psique* e com o social-histórico são fundamentais para o processo de criação de outras formas ontológicas e, portanto, de questionamento e de transformação da ordem vigente do mundo pela ação política efetiva.

Estas formas ontológicas que consideram a imaginação e o imaginário instituinte são fundamentais, portanto, no que diz o fato de se levar a cabo um projeto de transformação radical das instituições sociais, sobretudo, em relação ao capitalismo e às formas consubstanciais que este propõe como parâmetros de organização social. A ação do imaginário radical instituinte, vinculada à ação individual e política pode ser capaz de ajudar na criação de outras formas de ser (*ontos*), de linguagem, de educação, visando um projeto revolucionário de transformação de instituições particulares da sociedade, assim como de sua instituição global – toda a sociedade.

Um exemplo claro de coexistência entre as dimensões lógico-racional e a imaginária, assim como da importância do imaginário na compreensão do real, diz respeito à questão colocada por Aristóteles¹ entre o valor e a equivalência entre as mercadorias. É imprescindível destacar que essa questão da economia é fundamental pela dimensão de materialidade que o modo de produção e suas relações – com questões imaginárias – ocupam na existência moderna.

¹ Discussão presente na obra *Encruzilhadas do Labirinto*, V. 1, de Cornelius Castoriadis.

Portanto, quando este filósofo fala acerca da relação de valor entre mercadorias, ele afirma que essa relação supõe que um objeto qualitativamente diferente seja igualado a outro de alguma forma e por alguma operação. Isso permite que uma casa e uma cama tornem-se qualitativamente mensuráveis entre si ou em relação a uma quantia em dinheiro a ponto de serem trocadas, por exemplo. Desta forma, através do imaginário, há um dimensionamento do primeiro objeto em relação ao segundo.

Sendo assim, estabelece-se uma relação para que um objeto possa ser permutado por outro mediante uma equivalência abstrata, no que essa relação de equivalência é uma criação social e histórica imaginária – não materialmente palpável – que rege relações de troca material. Aqui podemos observar claramente a imbricação entre simbólico, imaginário radical, imaginação e a dimensão lógico-racional.

A despeito da importância da dimensão imaginária dessa igualização, interessa-nos aqui a dimensão política dessa criação, de como uma operação imaginária possibilita que indivíduos diferentes em vários aspectos (opiniões, classes sociais, etc.) tornem-se iguais através de um *nomos*, de uma lei que lhes garanta isonomia (igualdade perante a lei), isegoria (igualdade de palavra no espaço público) e isocracia (igualdade de participação no poder).

Além disso, a compreensão da artificialidade do *nomos* e do aspecto não natural da lei – por ser criação humana, convenção arbitrária, ela é mutável – é fundamental no processo de criação política. Portanto, as significações imaginárias sociais relacionadas à igualdade política não se reduzem a um aspecto funcional, já que podem ser transformadas em outra coisa diferente daquilo que são. Ontologicamente, esta escolha por um projeto de autonomia individual e coletiva que considere o *nomos* como uma criação do coletivo instituinte é fundamental para se criar formas de educação – *paideia* – do indivíduo e de formação de sua *psique* que realizem esse processo de autonomia. Essa educação deve ser entendida em um sentido amplo de que toda a sociedade participa deste processo, não se restringindo a uma instituição formal.

Dessa forma, a atividade política relacionada à criação pelo imaginário radical instituinte deve estar além do estabelecido pelo pensamento herdado, no que a própria dimensão funcional da sociedade necessita do imaginário,

pois sem ele desmoronaria. Caso a dimensão lógica pudesse se sustentar por si mesmo, não teríamos a criação da filosofia e da política como obra do imaginário radical, assim como não haveria o questionamento do instituído e da ontologia herdada. Em nível psíquico não teríamos a possibilidade de criação efetiva pelo imaginário, pois o fluxo de representação/afeto/intenção da *psique* estaria bloqueado, impossibilitando a própria emergência ontológica deste outro tipo de indivíduo social.

Inúmeras instituições imaginárias sociais mostram essa inter-relação entre as dimensões imaginária e lógico-racional/conjuntista-identitária em sua criação. Não há nenhuma sociedade sem aritmética ou sem mitos. Desta forma, como explicar, sem recorrer ao imaginário, que o mito vale-se dos números para mostrar que o Deus cristão é Um e se transfigura em Três ao mesmo tempo? Do mesmo modo, a operação do imaginário também ocorre na base da aritmética, no que há uma representação material – e mesmo mística, para as religiões, por exemplo – do que são os números e do valor mensurável (e/ou espiritual) que eles expressam/traduzem/representam através de sua forma gráfica.

Na dimensão conjuntista-identitária, a instituição da sociedade pensa e age operando conforme esquemas da lógica matemática dos conjuntos, ou seja, ordenando em classes, elementos, propriedades, relações, etc., distintas e definidas. O fundamental é a determinidade, pois para que algo exista, tem de estar bem definido, classificado e determinado. Por sua vez, na dimensão imaginária a existência é a significação, esta que pode ser situada, mas não plenamente determinada (assim como a representação), estando ligadas umas às outras de modo indefinido.

Tais considerações valem para a economia, assim como para o direito, a religião, a política, a educação e todas as instituições particulares da sociedade. Uma evidência disso está no fato de as pessoas acreditarem viver em uma democracia apenas porque votam uma vez a cada quatro anos para escolher de forma mais ou menos livre – aparente – seus representantes. Assim, a heteronomia e a alienação também têm como fundamento o imaginário, não podendo ser explicadas sem considerar essa dimensão social-histórica no qual uma coisa (ser, essência) se passa por outra (não-ser, aparência), para lembrar Parmênides, filósofo grego do século IV a.C.

É nesse sentido que consideramos como fundamental a discussão política sobre a importância da imaginação como parte do processo de criação autoconsciente das instituições da sociedade e de seu caráter de mutabilidade e finitude. Tal exercício filosófico é *conditio sine qua non* quando falamos da possibilidade e da emergência de um processo revolucionário, este visto como mudança de paradigma em relação à ordem estabelecida da sociedade. Como procuramos ressaltar, a imaginação (individual) e o imaginário radical instituinte (social) são importantes no processo de ruptura e de criação de outras formas de *psique* e de sociedade.

PSIQUE E ASPECTOS SUBJETIVOS DE UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO DE TRANSFORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO GLOBAL DA SOCIEDADE

Para Cornelius Castoriadis, a autonomia individual é fundamental na criação da autonomia coletiva, no qual o oposto também é verdade, ou seja, não pode haver coletividade autônoma sem indivíduos autônomos. Como exemplo dessa ontologia, temos a Grécia que nos mostrou, entre os séculos VIII a. C. e V a. C., que isto não só é possível como realizável.

Nesse sentido, como forma de conhecimento que se constrói no próprio estudo da *psique* e de sua dinâmica, a psicanálise criada por Sigmund Freud (1856-1939) no início do século XX ocupa um lugar importante na criação social-histórica desse projeto de autonomia junto com a contribuição da política como atividade visando deliberação e julgamento coletivos. Trata-se da aplicação política da psicanálise, pois a partir de suas contribuições para a criação de indivíduos autônomos, temos que estes farão parte de uma coletividade autônoma que também reforça suas existências singulares.

Na teoria de Cornelius Castoriadis há uma relação explícita entre a psicanálise e a política como atividade criadora de um projeto de autonomia psíquica e social. Importa-nos aqui a dimensão psíquica dessa autonomia, a despeito da impossibilidade de sua separação da dimensão social desse projeto. Como afirma Castoriadis, uma sociedade autônoma só pode ser criada por indivíduos autônomos, e vice-versa, contexto esse no qual tivemos a criação da filosofia e da democracia pela atividade política ateniense e que nos possibilitaria também hoje criar outras formas de educação, de organização

coletiva (participação no poder e na tomada de decisões acerca dos assuntos comuns), de justiça, de indivíduo, de consumo, organização econômica, etc.

Mas importa dizer que é muito comum haver críticas à psicanálise como área de conhecimento, assim como de seu objeto e de suas contribuições para um projeto de transformação revolucionária da sociedade, sobretudo, a partir de perspectivas materialistas que a consideram idealista, como em teoria são as ‘naturezas’ de seus objetos, que não são palpáveis – o inconsciente, os sonhos, os lapsos, as representações, etc., além da própria imaginação, do imaginário radical e do simbólico.

A crítica materialista também recai sobre o fato de que este inconsciente de que trata a psicanálise estaria relacionado de forma mais ampla à condução das ações humanas – mais do que as formas conscientes – como na concepção originalmente desenvolvida por Freud. Mesmo que as críticas modernas a alguns aspectos dessa visão e suas consequências sejam consideradas, o estatuto de ciência da psicanálise é revogado diante do saber científico tradicional historicamente constituído (e do imaginário que lhe mantém), visto que para ela não se pode dizer que há um conhecimento cumulativo, não se vai de uma etapa a outra, não se pode reproduzir algo como em um experimento de laboratório (sob algum tipo de prejuízo, como na experiência que ocorre de um indivíduo para outro, ou que experimenta o mesmo indivíduo em momentos diferentes de suas vidas, etc.) e nem mesmo podemos falar em uma teoria que fundamenta o processo analítico, mas antes, é o contrário, pois não há ciência do sentido, no sentido de não haver uma formalização do saber que trata do sentido. Isto se dá porque “toda formalização pressupõe ao contrário que o domínio considerado foi cuidadosamente depurado de todo sentido que podia conter”. (CASTORIADIS, 1987a, p. 53).

A respeito dessa questão, Castoriadis trata dela longamente em um texto intitulado ‘Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como Ciência’, em sua obra *Encruzilhadas do Labirinto I*. O filósofo trata do estatuto de ciência da psicanálise, procurando interrogar acerca de que tipo de ciência estamos falando, ao passo que considera, a história do desenvolvimento do conhecimento científico no Ocidente, do qual as dimensões lógico-racional, conjuntista-identitário, materialista, racionalista, positivista, empiricista, etc., são algumas de suas expressões privilegiadas, além da certeza e da verdade aparentemente inquestionáveis que se relacionam com seus métodos e resultados.

Como ele nos mostra, o próprio Freud apoiava a difusão da filosofia positivista, o que nos aponta explicitamente a influência desta em seu pensamento – e em toda a Europa, a partir do século XVIII. Vale dizer que o Positivismo influenciou pensadores materialistas como Saint-Simon, Karl Marx e Mikhail Bakunin, dentre outros, em suas composições teóricas e *práxis* políticas. Além disso, Freud teve receio no sentido de que a psicanálise não seria totalmente científica no sentido das ciências positivas e, “por isso, muitas vezes, manifestou sua esperança de que um dia ciências maiores, em potência de positividade e exatidão – anatomia, fisiologia e patologia do sistema nervoso pudessem dar a explicação do psiquismo e a terapia de suas perturbações” (CASTORIADIS, 1987a, p. 40). Apontar o posicionamento de Freud diante dessa forma de conhecimento é importante para mostrarmos a influência da lógica conjuntista-identitária e de sua ontologia na constituição do pensamento e visão de mundo ocidentais.

Para Castoriadis (1987a, p. 41), a ciência positiva mostra-se como uma realidade constituída como tal e “define-se como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (ainda que parcialmente) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis a todos os que quiserem dar-se ao trabalho de estudá-los”. A psicanálise, em contrário, não trilha tal caminho, como se pode observar pela dinâmica do processo analítico. Apesar de seu objeto ser real, no processo analítico tem-se de considerar “[...] que esse objeto real, perceptível aqui e agora, difere radicalmente de qualquer outro real porque o seu momento específico, aquele que o constitui como ordem própria de realidade, é que ele é sentido, sentido encarnado, sentido cada vez singular”, ou seja, não se pode falar, neste aspecto, em universalização das fórmulas, dos resultados, etc. (CASTORIADIS, 1987a, p. 52-53).

A partir disso, na forma de uma crítica ele pergunta, a respeito do estatuto de ciência da psicanálise,

como, por consequência, seria científico um discurso que escapasse às regras comuns de verificação e comunicabilidade, que só pudesse instaurar-se protegendo-se contra essas regras e progredir somente mantendo-se assim? Certamente o objeto da psicanálise é, de certa forma, observável; sonhos, lapsos e atos falhos, obsessões, angústias (loucura), pertencem ao domínio público, aliás

sempre pertenceram. Nesse ponto, o observável está em toda parte, ele o é até mesmo literalmente, uma vez que tudo o que por acaso for dado aos homens concerne também à psicanálise. Seria antes o observador que não estaria em parte alguma. Pois ele próprio é parte do observável, assim como, aliás, as suas observações. Como ele sairá dela, como poderá colocar-se diante do objeto para tornar possível a si mesmo a *theoria* científica? Em que espelho verá a outra face do seu olho, em que aparelhagem captará o seu ato de visão? Por isso só pode ver seu já viu. [...] É necessário que o noviço aceite ter visto o que ainda não viu para poder vê-lo talvez um dia. (CASTORIADIS, 1987a, p. 41-42).

Castoriadis afirma ainda que não há como o doente [expressão do autor] “crer” no “conteúdo intelectual dos nossos [dos analistas, em geral] esclarecimentos”, somente podendo crer no conteúdo psíquico em função da transferência, através da qual não há verificação no sentido do experimento objetivo. Esta verificação ocorre na dimensão da análise que é constituída, por sua vez, pela transferência, esta que é não-verdade (pois a teoria apenas apoia, não podendo determinar nada *a priori*), participando da dimensão da indeterminação, a qual pode criar outra forma – *eidos* – de indivíduo, autônomo, capaz de observar o que não era observável, o que não podia observar e criar outra coisa a partir disso, desse conteúdo. Isto não ocorre na ciência da forma como conhecemos. Ainda assim, em relação ao que foi criado por Freud – como teoria e *práxis* –, não se trata de afirmar também que há aqui um sentido inconsciente como verdade oculta de uma manifestação psíquica, assim como não se pode afirmar que há um índice, mesmo negativo, de uma verdade (como algo absoluto) a ser procurada no processo analítico.

Castoriadis afirma que “para o cientista as evidências estão no centro, as interrogações nas fronteiras. Para o profissional da psicanálise é o inverso, ou mais exatamente: tudo se torna fronteira pelo próprio fato de que ele veio para o centro”. (CASTORIADIS, 1987a, p. 43). Nessa lógica, a análise tem um desenvolvimento indefinido, no qual o próprio fim do tratamento decorre de outra ordem de considerações, enquanto que a ciência, quando passa de uma camada a outra de seu objeto, significa que a anterior foi acabada, de certa forma.

Deste modo, temos o contraste da teoria analítica com toda a ciência existente, organizada a partir da lógica conjuntista-identitária e de suas premissas. Essa mesma lógica conjuntista serve à psicanálise para esta formalizar seu discurso, mas não a encapsula sob o manto de certeza aparente da realidade objetiva sobre o imaginário e a imaginação, sobre o fluxo de represen-

tação, a labilidade do investimento de energia psíquica e a indeterminação – *apeíron* – que lhes são consubstanciais.

Não se pode dizer, portanto, que há um resultado final no que diz à pesquisa psicanalítica. Por isso ela é criação de outra coisa diferente daquilo que é, não sendo pressuposta por formulações *a priori*. Sendo criação, ela tem relação com a ideia de *apeíron*, de indeterminação, e de *khaos*, de imprevisibilidade, no qual a teoria não pressupõe o processo criador. É neste aspecto que a psicanálise é fundamental em um projeto de criação de autonomia individual e coletiva, donde sua dimensão política, visto que os indivíduos autônomos podem participar da criação das instituições da sociedade na qual vivem e integram.

Para Castoriadis, acerca da análise, Freud retomou diversas vezes a questão sobre ela e na qual temos um ponto fundamental, a saber, *Wo es war, soll Ich werden*, ou seja, onde o ‘Id era, Eu (Ego) devo/deve vir a ser’. Diferentemente, em relação à ideia de manter uma prevalência (e preferência) conjuntista-identitária – ou lógico-racional – sobre o simbólico e o imaginário, Castoriadis afirma não poder “[...] existir ser humano cujo inconsciente foi conquistado pelo consciente, cujas pulsões são submetidas a um controle completo pelas considerações racionais, e que tenha parado de fantasiar e sonhar”. Isto quer dizer que

[...] se atingíssemos esse estado, teríamos destruído o que faz de nós seres humanos, que não é a racionalidade, mas o surgimento contínuo, incontrolado e incontrolável da nossa imaginação radical criadora e pelo fluxo das representações, dos afetos e dos desejos. Ao contrário, um dos fins da análise é liberar esse fluxo do recalque, ao qual é submetido por um Eu que geralmente é só uma construção rígida e essencialmente social. É por isso que proponho que a formulação de Freud seja completada por: *Wo Ich soll auch Es auftauchen*, lá onde Eu sou/é, o Id também deve emergir. (CASTORIADIS, 1992, p. 154).

A partir disso, pode-se afirmar que “o objetivo da análise não é eliminar uma instância psíquica em proveito de outra”, mas sim alterar a relação entre elas, como parte do processo de criação da autonomia em nível individual. Não se trata de aceitar tacitamente os conteúdos do inconsciente (pois teríamos antes um assassinato universal) ou de aceitar seu contrário, uma consciência ‘puramente’ rígida. No que diz respeito a esta alteração na relação entre as instâncias psíquicas, esse conflito não será eliminado. O importante é que haja a “[...] instauração de uma subjetividade reflexiva e deliberadora,

que deixou de ser uma máquina pseudo-racional e socialmente adaptada, passando a reconhecer e liberar a imaginação radical no núcleo da *psique*". (CASTORIADIS, 1992, p. 155).

A subjetividade não é um estado ou condição definitiva, mas é parte de um processo que engloba a criação de um projeto de autonomia, considerando-se o ser humano singular, no qual há a transformação do sujeito de modo que ele possa integrar tal projeto, porém, já o integrando desde o início quando se propõe a refletir e deliberar sobre suas escolhas e as escolhas referentes aos outros. É nesse aspecto que o fim da psicanálise é estritamente consubstancial com o projeto de autonomia coletiva (política).

Interessante notar que há uma aporia nessa dinâmica, no que não é possível atingir tal autonomia sem a própria atividade do paciente, este que é o agente principal do processo psicanalítico. Castoriadis (1992, p. 156) coloca que não há meios e fins separados no processo analítico, pois as associações livres do paciente, por exemplo, "[...] ao se desenvolverem, já exprimem e realizam o desenvolvimento da sua capacidade de liberar seu fluxo representativo, e também a sua capacidade de reconhecer seus afetos e seus desejos. E o fluxo associativo, com o suporte pontuado das interpretações do analista, faz entrar em cena a atividade reflexiva do paciente". Desta forma, pode-se afirmar que a psicanálise é uma atividade prático-poiética (sem formulações apriorísticas, pois é criação, *poiésis*), na qual o paciente é o próprio agente do desenvolvimento de sua atividade.

Portanto, esta atividade é *poiética*, criadora no sentido de que sua contribuição está justamente no fato da autoalteração do analisando, este se constituindo no momento – e através – do aparecimento de outro ser. Ao mesmo tempo é uma *práxis* que objetiva a construção da autonomia humana, esta realizada por meio de uma autonomia que ela própria ajuda a construir. Ou seja, para construir uma autonomia individual é preciso também de uma autonomia (abertura) criada pela sociedade, portanto, há que se utilizar do mesmo 'material'.

Este processo de autonomia individual – e coletiva – é uma criação *ex nihilo*, ou seja, um novo *eidós*, uma nova forma é criada a partir do nada, e não *in nihilo*, no nada, nem *cum nihilo*, com o nada. A propósito, estas duas últimas formas pressuporiam a existência de algo anterior à própria autonomia,

condicionando-a de antemão. Devemos destacar aqui, sobretudo, a importância política dessa criação ontológica, a qual pode possibilitar a emergência de outras formas de indivíduo e de subjetividade capazes de questionar e de transformar de modo revolucionário a ordem vigente de mundo, quase sempre apresentada como imutável e definida *a priori* por um poder – que é do *demos*, do povo, na verdade – que transcenderia a criação coletiva das instituições particulares e a própria instituição global da sociedade.

Dessa forma, ao observarmos o inverso da criação, ou seja, o fechamento das significações imaginárias sociais (o qual diz respeito à heteronomia), temos que a partir disso também se pode compreender a crítica à psicanálise e à sua possibilidade de contribuição política para a criação de uma sociedade autônoma – com indivíduos igualmente autônomos – por parte do pensamento lógico-racional tradicional, que geralmente segue o raciocínio de se caminhar de uma etapa à seguinte de desenvolvimento (considerando que há ou deveria haver um desenvolvimento de um ponto A até um ponto B ou outro qualquer, sempre linear), dentro de esquemas pré-determinados.

Como dissemos acerca da impossibilidade da psicanálise, a crítica consiste em que ela supostamente deve apoiar-se em uma autonomia que ainda não existe para ajudar o sujeito a construir a sua própria autonomia. Mas mesmo considerando a perspectiva da lógica conjuntista-identitária, a crítica à psicanálise não se sustenta, pois há uma impossibilidade de realização dessa mesma lógica racional *in toto*, pois ela também necessita se apoiar em algo que não existe (como criação do imaginário radical da *psique*), em algo que se realiza como processo e que não possui formulações apriorísticas que possam ser apresentadas na forma de fórmulas ou resultados acabados. No processo analítico que visa à criação de uma autonomia individual (e sua coexistência coletiva) é necessário que a sociedade possibilite a emergência desta mesma autonomia, através da ação política (da *polis*, da comunidade deliberante) efetiva do indivíduo social e da coletividade instituinte. Nesse processo reside a importância política da psicanálise, como já colocado, como partícipe neste (como parte dele) e deste (como observador que se observa) processo de criação ontológica.

É fundamental não perdermos de vista que ao falarmos de um processo revolucionário de transformação do indivíduo, de como o formamos ontologicamente assim como as instituições da sociedade – e da própria sociedade

–, isso não implica em aceitar uma separação entre motivação (subjéitiva) e resultado (objetivo) ou de colocar em primeiro plano a dimensão subjéitiva em detrimento da realidade social.

Também não se trata de dizer, como frequentemente observamos nas vertentes materialistas de pensamento (e na lógica conjuntista-identitária que lhe é consubstancial) que a possibilidade de uma transformação revolucionária de como a sociedade se autoinstitui partirá desta para o indivíduo, mas, sobretudo, de afirmar a inter-relação entre as instâncias subjéitiva e objetiva.

No intuito de ir além da crítica da ontologia unitária materialista de um subjétivismo da sociedade e de suas relações, afirmamos que a autonomia individual e a coletiva não podem ser separadas como partes diferentes de um mesmo processo, pois não podemos sustentar que as criações de outras formas de indivíduo e de organizações sociais são “[...] apenas a projeção de desejos não confessados, disfarce de motivações que permanecem escondidas para os que as utilizam” (CASTORIADIS, 1982, p. 111). Sendo assim, a dimensão subjéitiva deste processo revolucionário de que falamos não se trata, portanto, de ‘puro’ desejo de poder, de ausência de princípio de realidade, de uma busca por um mundo desprovido de conflitos de qualquer tipo ou, tampouco, de alguma compensação imaginária para suprir alguma coisa.

Mas temos que a importância da transformação dessa dimensão subjéitiva visando à criação de um projeto de autonomia para o indivíduo é algo fundamental em qualquer discussão acerca da transformação da instituição global da sociedade, tal como a forma como educamos os futuros cidadãos de que a coletividade necessita para se manter existindo, como organizamos a produção e o consumo (relacionados também à própria existência humana, dada a importância das discussões em torno do meio ambiente, ecossistemas, degradação, escassez dos recursos naturais, etc.), como criamos nossas leis (que permitem a própria participação direta das pessoas no poder e na tomada de decisões acerca dos assuntos de interesse comum – políticos), etc.

Em certa medida, não podemos negar a contribuição dos desejos inconscientes em sua relação com o que dissemos ou desejamos objetivamente, mas também não podemos defender que haja na raiz do projeto revolucionário um desejo inconsciente predominante. Caso assim o fosse, a dimensão da vida social, a sociedade, seria antes uma projeção de tais desejos, sendo

sua própria existência paradoxalmente inviabilizada. A partir desse raciocínio, uma pergunta que caberia aos próprios defensores do predomínio do inconsciente (não-ser) sobre a consciência (ser) em um processo revolucionário seria a seguinte: o que esta própria crítica representa/traduz e até que ponto ela não se trata de uma racionalização sobre uma situação à qual não seria agradável enfrentar, em detrimento de uma comodidade aparentemente garantida pelo *statu quo* de um tipo de conformismo?

Em oposição a essa perspectiva, “a verdadeira dimensão desse problema é a dimensão coletiva; é no nível das massas, as únicas que podem realizar uma nova sociedade, que é preciso examinar o nascimento de novas motivações e de novas atitudes capazes de levar à realização do projeto revolucionário” (CASTORIADIS, 1982, p. 112). A despeito disso, é fundamental considerar nesse processo quais são os desejos e as motivações de um revolucionário, em uma sociedade que colocou para si mesma esse projeto de criação de uma autonomia individual e coletiva. Vale afirmar que essas considerações são, também, subjetivas, o que as coloca como estando sujeitas a diversas interpretações. A dimensão social dessas considerações está em tomá-las como uma produção da coletividade anônima instituinte e como parte do projeto de criação das formas de autonomies de que falamos.

Um projeto de autonomia para o indivíduo é possível, além da consideração da política, pelo fato de que a *psique* é capaz de autodilatação, de se colocar em questão, ou seja, ela pode se observar a si mesma e se por como objeto de si, inclusive, de seus processos. Nesse aspecto, “o fechamento da sociedade não pode englobar tudo [...]. Há sempre algo que resiste ao sentido criado por essa sociedade, a seu sentido próprio – e resiste a ela como não-sentido” (CASTORIADIS, 2007, p. 250). As sociedades tradicionais religiosas nos mostram, por exemplo, que sempre há um esforço para se fazer sentido de tudo (das perseguições bíblicas, catástrofes, punições divinas etc.), embora tal tentativa fracasse porque algo resiste a isso, este algo que é o ser (*ontos*) enquanto caos. Isso mostra que a criação ontológica de outras formas de indivíduo e de sociedade na dimensão social-histórica é um projeto possível, se a sociedade colocar essa questão para si, assim como deliberar acerca de sua importância.

Dessa forma, “por toda parte há essa luta contra o não-sentido e a tentativa de transformar em sentido aquilo que o ser, o sem-fundo, o abismo, impõem constantemente à sociedade” (CASTORIADIS, 2007, p. 251). Quan-

do falamos em psiquismo, a questão da imaginação radical aparece como elemento fundador, assim como da não funcionalidade, da não repetição e da possibilidade de criação do outra coisa em relação ao que já foi (no que o mais importante é o que virá, o vir-a-ser), elementos estes imprescindíveis em um processo de criação ontológica levada a cabo pela atividade política da coletividade instituinte.

Com relação ao imaginário, ao desejo, à representação, à capacidade de um indivíduo autônomo investir e desinvestir – labilidade – energia psíquica em outros objetos, assim como de uma coletividade humana fazê-lo, de tentar criar outra coisa em relação às relações alienadas e reificadas que existem em nossa sociedade, etc., isto não se ‘perde’ como subjetivismo, a partir do momento em que procuramos criar, através de um processo de escolha, julgamento e deliberação – elementos presentes na democracia direta, criada pelos atenienses, a partir do século VIII a. C. – outras formas de indivíduo e de sociedade construídas a partir de outra educação, entendida aqui em um sentido amplo como o da *paideia* clássica, ou seja, de que toda a instituição global da sociedade participa da formação de seus futuros cidadãos, fazendo-os desenvolver suas capacidades de agir autonomamente e de participar nas questões de interesse comum, o que constitui a essência do que apresentamos como um processo revolucionário de transformação da sociedade e de suas instituições.

A EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E DA SOCIEDADE: considerações a partir da imaginação e do imaginário radical instituinte

Para Castoriadis, a educação é um processo quase impossível (no sentido de não se saber aonde chegará, pois lida com material humano, com a *psiquê* e sua indeterminação), que começa quando nascemos, não se sabe quando termina e tem a função de ajudar o recém-nascido (*infans*) a se tornar um ser humano apto a viver em sociedade (*anthropos*) – a ceder, deliberar, escolher e aceitar o resultado de uma escolha, mesmo que isso não o agrade. Castoriadis (1992, p. 156) esclarece que “o fim da *paideia* é ajudar esse feixe de pulsões e de imaginação a tornar-se um *anthropos*, no sentido [...] de um ser autônomo. Podemos também dizer, lembrando Aristóteles, um ser capaz

de governar e ser governado”.

No que diz à criação de autonomia, a pedagogia deve ter por prática desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando essa mesma atividade própria para reafirmar a sociedade como também autônoma, por paradoxal que isso possa parecer. Isso porque indivíduos autônomos criam coletividades autônomas que, por sua vez, interessam-se por criar mais indivíduos autônomos como cidadãos que desejam para si. Trata-se de um movimento que deveria ser incessante, quando por exemplo analisamos a contribuição da educação atual para a manutenção do *statu quo*.

A despeito do que dissemos acerca da imaginação e do imaginário radical instituinte, temos que a educação não deixa de ser uma instituição social e histórica, articulando aqueles dois conceitos como parte de um processo de criação no qual sociedade e *psiquê* são inseparáveis, porém irreduzíveis uma a outra. Isso dito, a educação enquanto instituição que contribui na criação do indivíduo socialmente fabricado faz existir para a *psiquê* um mundo social, mas sem conseguir fazer com que esta dimensão psíquica seja diluída na sociedade ou absorvida por ela, pois seu modo de ser e sua dinâmica são radicalmente diferentes do que a sociedade impõe.

Mas o aspecto interessante – e crucial para a sobrevivência da sociedade – é que a despeito da heteronomia, esse processo de fabricação do indivíduo pela educação (institucional e em sentido amplo) ocorre. Dizemos que essa criação social do indivíduo atual é heterônoma porque não há uma relação explícita entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito como parte de um projeto de construção de autonomia.

Nesse ponto, portanto, a sociedade tem uma difícil função, daí a quase impossibilidade do processo educativo que afirmamos há pouco, pois ela deve fazer com que o indivíduo e sua *psiquê* encontrem sentido dentro da sociedade que se autoinstituiu, mas sem deixar de garantir à *psiquê* também a possibilidade de um mundo privado, particular, seu, no que o indivíduo continue a ser uma referência para si mesmo.

Castoriadis afirma, a partir dessa consideração, que é impossível um domínio absoluto sobre a *psiquê* por uma lógica conjuntista-identitária, matemática, pois a sociedade não consegue nunca eliminar a imaginação radical, a criatividade do indivíduo e sua liberação de energia no núcleo da *psiquê*.

Isso é fundamental para que a própria sociedade exista e condição para que possa se autoinstituir e se recriar a todo instante que achar necessário fazê-lo, transformando suas instituições particulares em outras coisas diferentes daquilo que são, além de poder transformar a própria instituição global da sociedade, de forma geral.

Nesse caso, a própria educação do indivíduo e o processo que possibilita sua transformação em futuro cidadão são efetivados pelo fato de que não há um fechamento das significações imaginárias sociais, o que permitirá à sociedade construir o tipo de indivíduo autônomo de que precisa, sobretudo para reforçá-la na condição de coletividade autônoma, ou seja, a sociedade se autoinstitui e é consciente desse procedimento de autocriação.

O que não podemos perder de vista é que a educação, enquanto processo de criação, também possui sua dimensão de reprodução das normas, leis vigentes, comportamento, tradição etc., caracterizando uma sociedade que se autoinstitui a cada vez e que se cria com uma identidade para si própria – somos isso e não outra coisa. Nesse aspecto, a educação tem por função garantir uma reprodução dos indivíduos enquanto indivíduos socializados de que aquela determinada sociedade – e não outra – precisa, com suas características próprias.

É importante que não nos percamos aqui nessa linha tênue, pois a nossa sociedade capitalista, brasileira e ocidental, por exemplo, assim como muitas outras, possui uma forma de educar que se fundamenta na reprodução dos códigos sociais vigentes dentro do esperado, mas sem ter por objetivo formar indivíduos e uma sociedade crítica, autônoma e que está disposta a questionar o fundamento de sua própria constituição e instituição. Qualquer possibilidade de transformação é envolta pela burocracia, pelo descrédito, pelo que Castoriadis mesmo se referiu como conformismo generalizado, ou absorvida pelo próprio capitalismo e suas significações imaginárias sociais, considerando-se a lógica de que tudo é lucrativo.

Por isso é *conditio sine qua non* considerar nesse processo a relação com os conceitos de imaginação (indivíduo) e de imaginário radical instituinte (coletivo) como elementos vinculados à ideia de criação incessante de outras formas (*eidé*) possíveis de vir-a-ser, imprescindíveis para qualquer projeto de fato revolucionário, em um sentido amplo, de transformação efetiva de para-

digmas de uma sociedade.

A educação deve ser um processo que permita as pessoas terem consciência de que as instituições podem e devem ser transformadas, ou seja, deve ser uma educação fundamentalmente política. Quando fala em educação, Castoriadis (1992, p. 156) afirma que “o objetivo da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas ensinar a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar. Isso, evidentemente, a pedagogia não pode fazer sem ensinar certas matérias [...]”, mas elas devem estimular a criação e as potencialidades da criança, além de sua capacidade de deliberação, escolha e julgamento.

A ‘impossibilidade’ do processo pedagógico a que nos referimos anteriormente também é o de que a educação e a pedagogia devem ter por apoio uma autonomia que ainda não existe para criar indivíduos que serão autônomos. É nesse ponto que entra a política – entra como força de expressão, pois nunca deve estar fora do processo educativo – como participação efetiva que deve se apoiar em uma autonomia que ainda não foi construída a fim de tornar possível o surgimento desse outro cidadão e dessa outra sociedade.

Outro ponto interessante para se discutir é que embora a instituição da economia não seja central no pensamento de Castoriadis, no sentido de que a base de sua produção material deve determinar todas as demais instituições, os temas da economia, da técnica e da racionalidade científica são fundamentais para compreendermos a dimensão desses elementos para a sociedade moderna e para a educação de nossa época estimulante do individualismo, da concorrência, voltada para as exigências do mercado e que não tem por objetivo desenvolver as potencialidades individuais a não ser aquelas de que o comércio ou as empresas precisam.

No contexto de nossa sociedade, o diploma e a universidade têm valor de mercado, o que necessariamente não tem relação com a obtenção de uma vaga de trabalho ou mesmo sequer de empregabilidade. Assim, “o que não pode ser mensurado, calculado, programado, não merece consideração, nem dispêndio de tempo, já que o próprio ‘tempo é dinheiro’”, em consonância com a própria lógica conjuntista-identitária. (PAVÃO, 2015, p. 284). A escola muitas vezes é reduzida a um ensino formal de conteúdos distantes da realidade dos alunos, no que há uma supervalorização da quantificação em detrimento da qualidade,

como também podemos observar pelas avaliações governamentais.

A heteronomia está presente em todas as instituições particulares da sociedade, assim como em sua instituição global – geral. Neste caso, há aqui um fechamento das significações imaginárias sociais, uma auto-ocultação da consciência de sua própria autocriação, o que é a expressão da própria heteronomia.

Para romper isso e para ser autônoma a educação deve contemplar os mesmos elementos que embasaram a criação do mundo grego, a democracia, a filosofia e a política. A democracia como expressão do poder do povo e de suas escolhas através de deliberação, a filosofia como capacidade incessante de questionamento das instituições da sociedade e de seu próprio fundamento e a política como participação efetiva na construção do indivíduo e da comunidade.

Na criação imaginária dessas três instituições, “há três pares de elementos fundamentais envolvidos nesse processo, os quais são *einai/phainestai*, *altheia/doxa* e *physis/nomos*, e que “[...] estão presentes tanto nas formulações dos filósofos pré-socráticos quanto na criação quanto na criação dos poetas, dos trágicos e na obra dos historiadores Heródoto e Tucídides”. (PAVÃO, 2015, p. 53).

As oposições ser/parecer e verdade/opinião encontram-se em toda parte e não são a dualidade que marca a especificidade do pensamento grego. Não há língua que não diferencie, por exemplo, ser ou parecer e verdade ou opinião, mas a singularidade ateniense está justamente da diferenciação natureza/instituição-convenção. A contribuição ontológica implicada por esse par de opostos/complementares está no fato de que há uma diferenciação explícita entre o que é natural e o que é artificial, convenção, criação humana localizada no tempo e no espaço. Esta ação tira qualquer criação da dimensão ideal e lembra-a constantemente de sua dimensão humana, com seus acertos e erros.

Todas essas considerações são imprescindíveis na análise e transformação das instituições particulares de nossa sociedade, da qual a educação é uma delas, tendo em vista que esta participa – ou não, se a sociedade assim o decidir – da mudança de paradigmas que implica em uma própria transformação global. Vemos todos os dias notícias acerca de corte de verbas para educação, assim como de da diminuição da qualidade de ensino e da

preocupação com indicadores de aprovação relacionados a financiamentos. Basicamente, isso mostra uma função de repetição, de reprodução do *statu quo* social e econômico reservado à educação.

No momento, ela não pode transformar quase nada, nem a si mesma, pois a sociedade como sua criadora não permite tal ação, não é uma questão de interesse na ordem do dia. De qualquer modo, como boa notícia tem-se o fato de que essa não é uma condição *ad eternum*, mas que pode sim ser transformada desde que haja interesse e participação coletivos, pois é através da participação política efetiva que a educação pode se tornar outra coisa diferente do que ela é, assim como construir de fato outra forma (*eidós*) possível de indivíduo e de organização social.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar a relação entre autonomia individual e autonomia política (coletiva) para a transformação da sociedade a partir dos conceitos de imaginação e imaginário radical na obra do pensador grego Cornelius Castoriadis (1922-1997). Da mesma forma, verificaremos a relação entre simbólico, imaginação e imaginário radical instituinte como elementos fundamentais para uma transformação qualitativamente revolucionária do indivíduo, de sua *psique* e da sociedade. Nesse processo, também investigar-se-á a contribuição da psicanálise como parte de um projeto político de autonomia considerando-se a inter-relação dessas duas áreas de conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo socializado e da vida em coletividade. Após apresentar os conceitos de imaginação, imaginário radical instituinte e a contribuição da psicanálise para a construção de um projeto de autonomia individual e política, também trataremos da contribuição da educação para a transformação da criança em *anthropos*, em um cidadão no sentido clássico do termo, a partir deste referencial teórico.

Palavras-chave: Castoriadis; Psicanálise; Educação; Autonomia; Imaginação; Imaginário radical.

Abstract: This paper aims to analyze the relationship between individual and political (collective) autonomy for the transformation of society based on the concepts of imagination and radical imaginary in the work of the greek thinker Cornelius Castoriadis (1922-1997). In the same way, we will verify the relationship between symbolic, imagination and radical instituting imaginary as fundamental elements for a qualitatively revolutionary transformation of the individual, its *psyche* and society. In this process, the contribution of psychoanalysis will also be investigated as part of a political project of autonomy considering the interrelationship of these two areas of knowledge for the development of the socialized individual and of the life in collectivity. After presenting the concepts of imagination, instituting radical imaginary and the contribution of psychoanalysis to the construction of a project of individual and political autonomy, we will also address the contribution of education to the transformation of the child into *anthropos*, into a citizen in the classic sense of the term, from this theoretical framework.

Keywords: Castoriadis; Psychoanalysis; Education; Autonomy; Imagination; Radical imaginary.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **Ce qui fait la Grèce**: 1. D'Homère à Héraclite. Séminaires 1982-1983: La création humaine II. Paris: Éditions du Seuil, 2004a.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**: as encruzilhadas do labirinto. v. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

CASTORIADIS, Cornelius. **La cité et le lois**: ce qui fait la Grèce, 2. Séminaires 1983-1984: La création humaine III. Paris: Éditions du Seuil, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **Les carrefours du labyrinthe**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e Verdade no mundo social-histórico**. Seminários 1986-1987: a criação humana I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **Thucydide, la force e le droit**: ce qui fait la Grèce, 3. Séminaires 1984-1985: La création humaine IV. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**: entrevistas e debates, 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

PAVÃO, Ronaldo Maciel. **Os gregos, os anarquistas e a criação da autonomia**: observações sobre Educação e Trabalho a partir do referencial de Cornelius Castoriadis. 2015. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

POIRIER, Nicolas. **L'ontologie politique de Castoriadis**: Création et Institution. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2011.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Março de 2021

UMA CARTOGRAFIA DE MOLECULARIDADES ATIVAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE LINHAS DE FUGAS ARTÍSTICAS

A CARTOGRAPHY OF ACTIVE EDUCATIONAL MOLECULARITIES FROM ARTISTIC ESCAPING LINES

Filipe Lima Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco (Departamento de Educação), Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),
orcid.org/0000-0001-5909-2286
E-mail: filipemp2@hotmail.com

Claudia Glavam Duarte

Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Ensino da Matemática (UFRGS)
orcid.org/0000-0002-8608-5855
E-mail: claudiaglavam@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A cartografia que propomos neste trabalho parte de linhas de fuga da arte e enveredam pelo mapear de uma das obras de autoria do jornalista/artista pernambucano Francisco Ludermir. Nossa intenção com o mapeamento surge da possibilidade de que elementos artísticos em agenciamento constituam estratégias de re(x)istência no acontecimento educação.

Usaremos o termo “obra” para referirmo-nos a uma série de materiais produzidos por Ludemir em seu encontro com mulheres trans e travestis que vivem nas fendas da cidade de Recife. Assim, o material empírico analisado envolve uma caixa de ferramentas que atua junto a potências disruptivas: ensaios fotográficos, áudios, curtas-metragens, entrevistas, artigos jornalísticos, projeções cinematográficas, movimento, intervenções artísticas (“Mulheres: Nascer é Comprido”) e o livro “A História Incompleta de Brenda e de Outras

Mulheres...”¹. Esses elementos nos apontaram linhas de fuga que promovem destruições revolucionárias das estruturas e representações, tanto artísticas quanto educacionais. Especificamente, o trabalho de Ludermir foi protagonizado por 11 mulheres trans e travestis recifenses de diferentes perfis. No entanto, apesar das singularidades, traços em comum emergiram fruto das marcas e cicatrizes presentes em seus corpos. Cada marca é resultante de vivências atravessadas pelo preconceito, violência, exclusão social e pela experiência de transformação do próprio do corpo.

Percorrer os caminhos que chegaram a este trabalho e a necessidade de costurar um mapa dos fluxos contínuos na arte de Chico Ludemir nos permitiram construir um olhar que acreditamos ser relevante para a pesquisa educacional. Dito de outro modo, a possibilidade de trilhar com/sobre/sob o “material empírico”, ou vital, deste trabalho nos fez percorrer por lugares onde educações transitam. Essas estavam nas vozes, nas linguagens do corpo, nos métodos utilizados por Ludermir, nas linhas, textos, vídeos e intervenções artísticas. Mas, sobretudo, estava nos afectos e perceptos, nas leituras que fizemos do trabalho desenvolvido pelo autor, bem como das vivências de mulheres travestis e transexuais que nos foram apresentadas.

O encanto pela obra se mostrou na forma de narrativizar o processo de rompimento e eclosão de subjetividades transexuais em movimentos de afrontamento direto aos processos de assujeitamento familiar e escolar e, em efeito, da construção de suas mulheridades. Todos os recortes biográficos partem de contações de si mesmas que se alicerçam na desconstrução e reconstrução das memórias e trazem a possibilidade de transformação de subjetividades através do processo de posar, relatar, performar, recontar, reler-se, rever-se e fabular-se. Os movimentos elencados confrontam o cis-tema,

¹ A obra é oriunda de um convite feito ao jornalista e fotógrafo Chico Ludemir, financiada pelo Ministério da Cultura (PESSOA, 2016; LUDERMIR, 2016; BEZERRA, 2015) junto ao Núcleo Integral de Saúde Coletiva da Universidade de Pernambuco (UPE, 2018) que tinha como proposta inicial um “projeto jornalístico-literário com mulheres que foram designadas homens ao nascer. Seria um desdobramento subjetivo de uma pesquisa epidemiológica que o núcleo estava finalizando, com 11 mulheres trans e travestis de Pernambuco (LUDERMIR, 2016, p. 18). No entanto, o processo criativo foi mais amplo e espontâneo do que o inicialmente proposto, pois reuniu cinema, literatura, fotografia e movimento que tinham como tema central o cotidiano de mulheres transexuais. Apesar do caráter rotineiro, há um choque se comparado a outras vivências, um descostume quanto a essas subjetividades e seus modos de viver, razão pela qual a obra carrega sensações que criam uma nova espacialidade fronteiriça nas fendas da cidade tanto quanto apresentam a possibilidade de nos deslocarmos no tempo.

tentáculo do inconsciente colonial capitalístico (ROLNIK, 2016), que atua no assujeitamento de vivências Queer e produzem mazelas sociais que podem ser vistas em existências imersas em preconceito, exclusão social, violência e morte.

São mulheres e adolescentes assassinadas; crianças que sofrem torturas físicas e psicológicas, alvejadas diuturnamente por não se “enquadrarem” ao cis-tema heteronormativo. Essas transitam nas fendas da cidade, lugares marginais, periferias, ruas escuras do centro comercial da Grande Recife, vivendo, muitas vezes, da prostituição de seus corpos. No entanto, muitas estão ali enfrentando o cis-tema para trazer à tona sua mulheridade e viver com coerência sua existência. Assim, as experiências de transformação do próprio corpo de mulheres transexuais e travestis, muitas vezes feitas de forma clandestina e marginal, rompem um estado de coisas que sustentam os parâmetros de normalidade e normatividade.

Da mesma forma ocorre com a arte hegemônica e pretensiosamente monolítica, ao se confrontar com uma expressão que partilha o sensível e promove ondas de força. Essas trazem potências e devires aos movimentos artísticos, culturais e educacionais, pois tratam-se de contra-fluxos, de re(x)istências.

Nessa perspectiva, a problemática surge da possibilidade de que elementos artísticos, em agenciamento, constituam estratégias de re(x)istência no acontecimento educação. Essa premissa gerou, como pista inicial, a necessidade de costurar um mapa dos fluxos contínuos na arte de Chico Ludemir que nos levasse ao acontecimento. Surgiram movimentos que nos permitiram investigar a pista proposta e desenvolver nossa cartografia viva, com ênfase na molecularidade de linhas de fugas educacionais a partir das subjetividades do autor, da obra e das personagens por ele descritas.

Percebemos que todos os elementos de análise se traduzem em vida, desde o estilo cartográfico de Francisco Ludemir, permeado por heterocronias e heterotopias, até o nosso trans-corpus vibrátil que, mesmo resignado às exigências do jargão acadêmico, se entrega aos afectos e perceptos de uma subjetividade que oxigena o trabalho do artista. Especificamente, analisamos três movimentos de estilo provocados pelo autor: movimento coletivo-político, movimento-estético e movimento-ético. O trans-corpus é articulado em conceitos ante as imagens dos ensaios fotográficos, a poesia política do

texto e as fotos do livro, a imagem-cristal vivenciada nos curtas-metragens, e a intervenção artística que reuniu quase todo material de pesquisa produzido pelo autor.

Ao mapearmos esses movimentos, encontramos agenciamentos nos quais as educações transitam, sobretudo o ato de aprender entendido como um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento, que “vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível (SCHÉRER, 2005, p. 1183).

LINHAS DE FUGA DA ARTE PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO

A atuação cerceadora do cis-tema, enquanto tentáculo do inconsciente colonial capitalístico, identificado por Rolnik (2016), represa os fluxos de criatividade nas mais diferentes esferas de nossa vida tornando-a um elemento fixo mediante elementos comuns de uma identidade globalizada (cosmopolita), ao mesmo tempo em que estão vinculadas aos ritmos frenéticos ditados pelo mercado (ROLNIK, 1997, p.01). Nessa lógica, o cis-tema cria territórios onde a governamentalidade estrutura-se e age tendo como referência o masculino branco heterossexual. Maria Clara Araújo Sena², uma das mulheres que compõem o trabalho cartografado ressalta que

O medo dessa estrutura regente e dominante, de nós bagunçarmos com o que alguns chamam de ‘*status quo*’, faz com que eles tentem cobrir nossa existência, apagar nossas memórias, não permitir que possamos nos representar. Afinal, quem foi eleito como ‘normativo’, acaba detendo o poder de escolher como o ‘Outro’ será representado (SENA, 2016, p. 12).

Bagunçar a lógica antro-po-falo-ego-logo-cêntrica, sustentada por uma biopolítica da genitália cis-heteronormativa, torna ininteligível vetores vinculados ao pensamento e ao desejo que não se reconhecem nessa lógica. Trata-se da captura de vidas cuja diferença, afastados os estereótipos moralmente

² A travesti Maria Clara Araújo Sena é responsável pelo prefácio do livro “a história incompleta de Brenda e Outras mulheres”, é pesquisadora de questões de gênero e sexualidade na educação e “é a 1ª transexual do mundo a atuar no combate à tortura em prisões, integrando o Mecanismo de Prevenção e Combate à Tortura em Pernambuco, órgão ligado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, recentemente desmantelado pelo governo de Jair Bolsonaro (PSL). Em 2018, precisou se refugiar no Canadá por ter sido vítima de transfobia e racismo enquanto trabalhava no órgão” (FREIRE, 2019).

construídos, não deve ser ou não merece ser retratada. Chico Ludermir (2017) afirma que

Não é por acaso que pessoas trans estão ausentes da maioria dos produtos de arte. Nada mais coerente com uma sociedade transfóbica do que o veto das representações e memórias das pessoas trans em livros, filmes e novelas. Pior: em alguns espaços, a representação da transexualidade vem carregada de este-reótipos que reforçam estigmas.

Na contramão desta lógica, o processo artístico que permeia a obra de Ludermir, caracteriza-se pelo afrontamento a um cis-tema de arte que atua com base na inércia instaurada por um elitismo mundano de redução, muitas vezes, à lógica mercantilista e formalista, bem como anestesiadora que gera espectadores-passivos e confina a uma arte cis-têmica em esferas de especialização (ROLNIK, 2002).

O cis-tema, em conformidade com as relações de poder estabelecidas, produz as subjetivações tanto no campo das artes quanto da educação e encontra respaldo na ação antro-po-falo-ego-logo-cêntrica componente da cultura de forma reativa que, apesar de albergar diferentes singularidades, nega as vivências subjetivas e as construções cooperativas e diversas (ROLNIK, 2016). Em entrevista dada a Breno Pessoa (2016), Francisco Ludermir ciente das relações de poder que atravessam todos os âmbitos da vida afirma:

Acho que a neutralidade é imobilizadora. De fato, tudo que a gente faz está engajado com o que acreditamos. Não dá para se despir disso. Acho que, na literatura e nas artes, a neutralidade vira o que é normativo. Sou contrário e descrente dessa neutralidade. Não corroboro, acho que a gente tem que acabar com isso e assumir nosso lugar político no mundo. Todos os produtos têm um papel político.

O autor, utilizando-se de uma caixa de ferramentas que atua junto a potências disruptivas vinculadas a táticas de re(x)istência³, visibiliza as vidas patrulhadas, enquadradas e capturadas pelas tecnologias de gênero (DI LAURETIS, 1994; LOURO, 2007). As capturas tentam cercear as linhas de fuga sob o verniz de neutralidade impossível. Em suas “notas do autor”, Chico afirma que:

³ A palavra re(x)istência tem em sua construção o deslocamento da estrutura para marcar os processos de resistência e existência dos processos de sobrevivência de travestis e transexuais.

“A História Incompleta...” têm vocação para resistência. Ou pelo menos parte deste princípio ético, assumidamente engajado. Não compactuo com o mito de uma literatura neutra. Não da forma como ela nos é enfiada goela abaixo. O sensível, em sua essência, de fato pode não ter cor, classe, gênero ou orientação sexual, mas essa literatura dita neutra escolhe muito bem seus temas e a quem deseja servir (LUDERMIR, 2016, p. 17).

Mapear os desassossegos e os descostumes gerados pelos percursos insólitos que compõem a obra “que tem vocação para resistência,” nos remete também à análise das intervenções de artistas como as de Lygia Clark, na voz de Rolnik (1999; 2002), de Caio Fernando Abreu (1990) e Fernando Pessoa (1992), ou a liberdade de corpos em fotógrafos como Nan Goldin (YAHN, 2017), Bettina Rheims (PACCE, 2016) e Wolfgang Tillmans (MACLENNAN, 2017). As expressões artísticas, assim como a obra de Ludermir, se manifestam como potência para identificarmos agenciamentos que envolvem os “*afectos*” e “*perceptos*” que compõem os corpos quando entram em contato com o mundo (ROLNIK, 2006).

Como nosso método é cartográfico e é da ordem dos descostumes⁴, queremos encontrar Chico Ludermir em seu processo, buscar pistas do “meio caminho”, da beira da estrada⁵. Logo, acreditamos traçar uma metacartografia, cartografia da cartografia, visto que, por mais que Ludermir não tenha adjetivado seu processo dessa forma, inferimos que ele o fez, pois visibilizou linhas de intensidade, fabulou afetos incitando-os a transitarem, criou e desmanchou mundos (ROLNIK, 2014).

EU VIM DE INFINITOS CAMINHOS E OS MEUS SONHOS CHOVERAM LÚCIDO PRANTO PELO CHÃO⁶

Buscar o meio do caminho, analisar o processo criativo, sem ter intenção e mesmo condições mínimas de críticos literários, visto não termos formação

⁴ A cartografia dos descostumes emerge de uma analítica da educação pensada enquanto *ethos* filosófico que incorpora para seu campo de tematizações as desterritorializações e as “novas” subjetividades, a fim de perceber o exercício de práticas de liberdade envolvendo os corpos abjetificados pelo poder constituído, através de modos de pesquisa que se interessam pelas micropolíticas cotidianas.

⁵ Seu trabalho torna-se nosso ponto de partida que deverá culminar com o retrato em 3x4, a ser apresentado formalmente em uma tese que se encontra em construção.

⁶ MEIRELES, Cecília. Viagem. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

para este tipo de análises, distanciou-se dos propósitos que elencamos. Girávamos em torno do processo de buscar pistas, aprender, recortar e encontrar os caminhos e linhas propostos pelo autor para, como educadores que somos, buscarmos pensar os processos educativos ali contidos.

Francisco havia publicado no caderno de Suplemento da Companhia Editora de Pernambuco⁷ uma espécie de relatório detalhado intitulado “Encontros que tornam bela a incompletude”. Neste relatório, encontramos ressonâncias do corpo vibrátil anunciado por Rolnik (1999, p. 32), um corpo constituído de uma consistência subjetiva feita de composição sensível, que se cria e recria impulsionado pelos pedaços de mundo que o afetam: “aquilo que em nós é ao mesmo tempo dentro e fora: o dentro nada mais sendo do que uma filtragem seletiva do fora operada pelo desejo, produzindo uma composição fugaz”. Tal corpo, ao ressoar, estendia-se e atingia-nos em cheio.

Corroborando com nossas intenções, Ludemir havia criado uma espécie de diário com registros que se assemelham a cartas enviadas para si mesmo. O dia 18 de março de 2013 marca o início dos escritos nos quais é possível identificar o quanto o caminhar do artista foi se fazendo no próprio andar, permitindo dessa forma, um afetar-se pelas linhas que se instituíam a cada momento.

Entre pesquisa, entrevistas, fotos, edição e diagramação, estimava terminar em três meses e meio. Rio internamente diante da impermanência e subestimação do trabalho: nem 10, mas, sim, 11; nem reportagens, mas, sim, contos de não ficção. Ao invés dos três meses e meio, mais de três anos até a publicação, no Rio de Janeiro, em novembro de 2016. Anne me fez aumentar o número de histórias em um, porque desistiu de desistir. Somente quando o original estava em minhas mãos, recebi o seu aceite [...]. Volto aqui ao meu “e-mail-diário” em 1º de agosto de 2013: “As histórias que eu escutei até agora são fascinantes” (LUDERMIR, 2017).

Além dos movimentos, alterações de rotas, Francisco relata que a mudança do formato de reportagens para o de contos aconteceu naturalmente, à medida em que passou a desacreditar na noção de verdade (LUDERMIR, 2017). Talvez, estivesse presente a ideia de que “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro – que equivale a dizer que as verdades não são des-

⁷ Responsável pelas publicações oficiais do Diário Oficial do estado entre outros elementos e publicações culturais.

cobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 108-109). Dessa premissa, emerge o abandono da crença em uma linguagem que seria capaz de representar o mundo “tal qual ele é”, ou seja, a linguagem como uma tradução literal e isomórfica do mundo.

Francisco afirma que “o próprio ato de lembrar é uma experiência narrativa de criação. Recontar e encadear ideias muitas vezes se torna tão mais real quanto mais é inventado” (LUDERMIR, 2017). Narrativizar, em toda sua obra, parece ser um deslocamento linguístico fundamental por tornar verbo a ideia de se recontar através de técnicas que podem ser tidas como vinculadas ao cuidado de si, como nos ensinou Foucault (2004).

Assim, as mulheres biografadas acessam o processo de subjetivação e de construção da mulheridade através da desconstrução e reconstrução das memórias e trazem a transformação de subjetividades através do posar, relatar, performar, recontar, reler-se, rever-se e fabular-se. Em entrevista dada a Breno Pessoa (2016), Chico Ludermir retoma a temática:

Acho que o processo de relatar sua própria história e a construção da memória traz uma certa ficcionalização. Quando você vai relembando algo e encadeando fatos, há um ato criativo, criador, também quando se escuta e/ou se propõe a recontar uma história. Alguns elementos são impossíveis de serem relatados com precisão e elas também estão, de alguma maneira, recriando. Construí o texto a partir de uma sensação e do desejo de representação possível (PESSOA, 2016).

Assim, houve construções, desconstruções, encontros e desencontros em um agenciamento incorporado na obra de Ludermir e que se instituiu a partir dos “contos de não ficção” (LUDERMIR, 2017), cuja presença do autor não tinha possibilidade de eliminação

Não estou dizendo com isso que abandonei o compromisso com o vivido por elas, **mas que assumi a tarefa de criar em conjunto**. Com isso, preciso dizer que todos os contos foram lidos por elas em primeira mão e que tudo que me foi pedido para ser alterado ou omitido foi acatado” (LUDERMIR, 2017, grifos nossos).

Assim, no trabalho de Chico Ludermir há discursos dentro de discursos, palavras que são escolhidas e que são os elementos do presente delineamento da cartografia por ele realizada. Essa, situa-se no campo de suas desterritorializações cujas projeções afetivas atravessam o cis-tema, rompendo o que é tido como comum e normal. Outrossim, o autor, o cartógrafo, os leitores do livro

e até as próprias mulheres expostas em sua nudez de alma nos movimentos da obra possuem, cada qual, interpretações de si e dos outros que fogem a uma ética retida no “bem” e a uma estética limitada ao “belo”, pois estetizar levar-nos-ia ao ponto comum que poderia constituir uma possibilidade de libertação através da busca por um estilo em harmonia com os diversos domínios (KRUTZEN, 2011).

O processo de desenvolvimento dos trabalhos deixa claro um estilo cartográfico permeado por heterocronias e heterotopias. O próprio autor identifica três movimentos (o coletivo, o individual e o universal) em sua cartografia de desejos de mulheres trans, embora, como dito anteriormente, em nenhum momento esteja explícita sua condição de cartógrafo.

As heterotopias, neste caso, representam relações sociais e de poder espacializadas, desviantes ou não, transgressoras ou não, que questionam estruturas profundamente enraizadas. Contudo, apresentando-se como formas espaciais alternativas ou bastante específicas, nunca deixando de estar ligadas a recortes e períodos de tempo, a conjunturas históricas singulares e, logo, não deixam de ser, também, heterocronias (FOUCAULT, 1967, p. 417).

O movimento coletivo político atua no alinhavar de uma colcha de retalhos, considerada por ele como elemento de “um mesmo estrato social: mulheres trans e travestis”(LUDERMIR, 2016, p. 18) consideradas em relação a experiências comuns de discriminação, preconceito, violência e marginalização.

Francisco foge do lugar comum que se destina a estes corpos: a prostituição, a criminalidade e as doenças venéreas (em especial o HIV), pois nega-se a retratá-las a partir do “lugar que lhes parece reservado ou determinado” (LUDERMIR, 2016, p. 18), como se essas circunstâncias fossem uma condição determinante. De forma contrária, propõe em sua escrita poética, um anti-destino ao que lhes torna estigmatizadas. Nas palavras de Bruna Benevides⁸ (2016) as mulheres “foram retratadas enquanto seres humanos de fato, tão diferente de textos outrora escritos sobre nossas vidas. Entrelaçadas, como uma colcha de retalhos que, em muitos momentos, se confrontam exatamente com as mesmas violências, perspectivas, necessidades e possibilidades”.

⁸ Travesti, militar, primeira mulher transexual a receber o Prêmio Mulher Cidadã da ALERJ. Militante LGBT e Ativista Transfeminista. Coordenadora do Prepara Nem Niterói. Presidenta do Conselho Municipal LGBT de Niterói, Secretária de Articulação Política da ANTRA e Coordenadora GTN.

O segundo movimento, que é estético, trata de uma pragmática da sismesmidade por articular a estética da existência aos devires minoritários em experimentações desviantes e desterritorializantes. Cada mulher narrada apresenta sua dinâmica de constituição, o fato de estabelecer-se mulher para si e para a sociedade. Apesar de este ser um movimento comum a todas, existe:

A singularidade de cada vida. Por mais que exista, sim, um tanto de padrão, há um outro tanto muito maior de nuances que permitem aprofundar em cada uma delas sem repetições. Cada personagem deste projeto colabora com sua história, com sua imagem, com sua voz (LUDERMIR, 2016, p. 18).

O terceiro movimento envolve o nomeado movimento-ético. Esse teria a possibilidade de construção de uma liberdade ética que incita o “outro” para uma condição de aproximação e retração da segregação, mesmo que isso ainda ocorra de uma maneira ainda utópica. Frente a esses movimentos, que perpassam a ficcionalização das narrativas, inferimos a existência de uma cartografia que se move, que se faz ora densa, ora rarefeita. Trata-se de linhas de força, que dobram e se desdobram sobre o sujeito e em efeito, criam “Encontros que tornam bela a incompletude” (LUDEMIR, 2017).

DOS ENSAIOS FOTOGRÁFICOS À POESIA POLÍTICA

A cronologia do processo criativo de Francisco Ludermir é marcada por um processo de gestação afetada por uma “virada sutil na produção” (LUDERMIR, 2016, p. 18). A primeira fase identificada de produção da obra de Chico Ludermir durou dois anos e exigiu do fotógrafo-jornalista-escritor uma imersão profunda no campo de estudo que orbitou as vivências de mulheres. Esse movimento fez-se necessário para a ficcionalização das histórias capturadas através de entrevistas gravadas, transcritas e de ensaios fotográficos em preto e branco realizados entre os anos de 2013 e 2015 (LUDERMIR, 2016, p. 17; G1, 2015; BRASILEIRO, 2015).

No texto, ao procurar Mariana para ouvi-la, descreve a experiência de vida na Favela do Pilar (Recife Antigo), “Já era fim de tarde e o chão de terra ficava ainda mais alaranjado no Pilar. Na sombra de uma casa quase em ruínas, uma moça chupa uma manga com um dedo entortado por golpes de capacete. Ao lado outros carochos, já sem polpa” (LUDERMIR, 2016, p. 96).

Posteriormente, verifica-se a presença do autor, não só como aquele que descreve a cena, mas que se mistura a ela: “Desviamos de algumas poças de lama juntos. Comemos mais uma manga e seguimos com uma trouxa de roupa que ela pegou para lavar. Assim consegue o dinheiro para o hoje. No amanhã, só pensará quando acordar. Vai vivendo um dia por vez” (LUDERMIR, 2016, p. 98).

Após essa imersão inicial, a costura do trabalho fotográfico e da escrita do que inicialmente havia sido projetado para serem reportagens, se encaminhou para confecção de um livro coletando os dados trazidos nas falas e fotos das mulheres, em tom biográfico. Assim, os ensaios fotográficos vieram em conjunto com o processo criativo do livro e compõe sua estrutura. Esses ensaios vieram da ideia original do projeto do Núcleo Integral de Saúde Coletiva da Universidade de Pernambuco - NISC, mas foram tomando outras formas, outros desenhos, a partir dos encontros realizados, razão pela qual inferimos existir uma cartografia impulsionada pelos desejos e encontrada na forma de confeccionar a obra.

Em entrevista dada a jornalista Isabelle Barros (2015), Ludermir fala de suas transformações, resultado de sua estreita proximidade com as mulheres pesquisadas: “Antes desse trabalho, eu também partilhava, de certa forma, de uma visão marcada pelos preconceitos da sociedade com relação às mulheres trans. Os ensaios partiram muito da história de vida delas e foram pautados a partir do que fui descobrindo” (BARROS, 2015).

Ilza Matias de Sousa (2011, p. 166), ao discutir algumas literaturas menores de singularidades selvagens como as de João Gilberto Noll, de René Magritte, de Lewis Carroll e de Clarice Lispector, afirma que essas afetam “a relação sujeito e objeto do conhecimento racional, a abordagem das singularidades selvagens exige tocar a exceção, deixar-se extravaganciar, haver-se com o estranho, dar-se à dissipação. A exceção é da ordem da exclusão – exclusão da regra, norma geral”.

A obra de Ludermir, adjetivada aqui como menor, periférica, marginal, com uma exterioridade selvagem, que não se deixa capturar ou integrar, é singular e carrega a propriedade de dissipar-nos. O próprio autor aponta nos traços de seu texto “formatos intencionalmente híbridos (o hibridismo se dá como continuidade das reflexões sobre certos limites da realidade e da cons-

trução. A vida é a arte e a própria memória é construída em ato e performance do cotidiano)” (LUDERMIR, 2016, p. 17).

As narrativas e os textos instigam-nos a perceber que existe um entre-meu situado entre objetos e sujeitos, contudo não se está nem em um lugar e nem em outro, mas em algo inominável que se subtrai ao controle e nos leva a olhar para os abismos (SOUSA, 2011). Acompanhando Deleuze (2010, p.35), diríamos que “é no meio do turbilhão que há o devir, o movimento, a velocidade, o turbilhão. O meio não é uma média, e sim, ao contrário, um excesso. É pelo meio que as coisas crescem”.

Assim, a obra em si apenas tangencia o autor, sobrelevam-se as potências dos corpos nela contida de imediato. Foucault (2001, p. 72), em *Ditos e Escritos IV*, indica que “o que é preciso fazer é prestar a atenção no espaço esvaziado pelo desaparecimento do autor; seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas, e espreitar os lugares, funções livres que esse desaparecimento faz aparecer”.

Nesse hiato, que esvazia o tempo, faz ficção das narrativas. Em fala videografada de Brenda Bazante (2016), mulher que compõe o título da obra, no curta metragem de sua biografia, desenha o estilo de Ludermir no livro:

[...] você também **associou essa situação em particular a um outro período criando dentro da biografia em si uma nova situação, juntando nomes a tempos diferentes**. Tratando em particular de uma situação que foi muito delicada. Eu me emocionei muito porque realmente parece que eu fiz uma viagem para aquele momento (grifo nosso).

Eugênia Correia Krutzen (2011) discorre que para um trabalho literário tornar-se um acontecimento faz-se necessário o entendimento do autor como aquele que “se arvora ao perder essa autonomia do dizer, para em seguida recuperar na forma de cintilações”. Nesse sentido, Bruna Benevides (2016) torna translúcida sua opinião sobre a obra:

Em muitos momentos fiquei feliz, triste, excitada e algumas vezes senti a dor de cada uma, especialmente por ser uma mulher trans – com identidade travesti, que a cada linha, página e capítulo se enxergava ali. Nua, exposta na minha mais interna singularidade. Tendo meu corpo e minha vida escancarados diante do alcance que os textos poderiam causar. Diante de toda mudança e resignificação, desconstrução e construção que ele poderia promover. Cada pessoa ali era um pouco de mim e eu um pouco de cada uma delas. (...) tudo isso e

muito mais é dito de uma forma muito peculiar. Sublime. Intensa e honesta (BENEVIDES, 2016).

IMAGEM-CRISTAL: curtas-metragens de vivências trans

A forma de estruturação dos curtas-metragens não se desvincula da estética e pragmática da simesmidade encontradas na construção do livro, dos ensaios fotográficos e da intervenção artística, que será analisada posteriormente⁹. O passado narrado, muitas vezes na terceira pessoa do singular, indicava que aquela mulher ou aquele menino afeminado, aquele amor que fazia uma autodestruição, retratava outra pessoa. Assim, o pronome pessoal empregado sinalizava o distanciamento desejado entre a forma desejada e a representação ali exposta.

Ludermir afirma que a criação dos vídeos ocorre da seguinte forma: “em um dos momentos, elas entram em contato pela primeira vez com os textos que fiz. É como um exercício em que elas recontam suas histórias, comentam o que querem mudar, por exemplo. É como se elas estivessem colocando em xeque a representação que é feita delas e meu papel como autor” (BEZERRA, 2015).

Foucault utiliza a experiência do espelho para que se compreenda melhor a ideia da Heterotopia. Aqui, os vídeos biográficos feitos em mais de um momento, as lidas, relidas, revisões, atualizações de situações havidas depois de o livro estar quase pronto compreendem uma experiência semelhante a do espelho. Essa inferência se dá, pois se trata de uma experiência mista, conjugando o lugar sem lugar de um vídeo lançado na internet (espaço virtualizado), que reflete a elas mesmas com a existência da vida real. Compreende-se, dessa forma, em um mesmo lugar e tempo, a realidade e a fabulação refletidas (CASTRO, 2015).

Os vídeos mostram várias realidades, intervalos de tempos com várias situações ligadas a mesma pessoa. Há ocasiões em que a edição do curta-metragem divide a tela entre dois momentos de vida diferentes que refletem

⁹ Os curtas-metragens em vídeo foram disponibilizados na web pelo autor e foram realizados em parceria com a FUNDAJ com apoio do Laboratório de Imagem e Som do departamento de Comunicação da UFPE. A Linha documental usada por Ludermir inspirou-se no filme *Jogo de Cena* (2007), de Eduardo Coutinho (BEZERRA, 2015).

a mesma mulher. Exemplo disso é Rayanne, uma mulher abandonada por ser transgênera, que, posteriormente, reata seu namoro após seu companheiro ter resistido aos tentáculos da cis-heteronormatividade. Assim, o intervalo temporal proposto pelos curtas-metragens consiste:

[...] entre a percepção e a ação pode ser apreciado como momento da indeterminação. É nele que hesitamos, escolhemos, gestamos nossas escolhas com a totalidade de nosso passado. Nele também assistimos à gestação de um novo desejo, como também à emergência das nossas livres decisões. Nele, enfim, intuimos a atividade da criação quando, na pausa indispensável que exige o pensar, vemos emergir, com ritmo próprio, uma ideia nova, uma ideia tempo que será desenvolvida em uma atividade criativa (MACIEL, 2007, p. 57).

Maria Clara (SENA, 2016) comenta que esses entre-lugares que habitam simultaneamente o passado e o presente geram incômodos. Exemplo disso reside no fato da imagem-tempo necessitar o nome de batismo. No entanto, fica evidenciado, no material analisado, tratar-se de uma dor necessária, como a dor de um parto. Dores do parto que fazem parte da pragmática da simesmidade.

Você também toca no meu nome Roberval que hoje ninguém me conhece por este nome. Não me faz mal, como eu disse... eu estou... eu passei por uma fase da vida que coisas do meu passado não me incomodam. Eu sei que este Roberval como as torturas psicológicas e físicas que eu sofri me fez ser essa pessoa que eu sou hoje. Também sei o “ele” aí porque ele (o autor) colocou. Você não está jogando palavras ao vento.

Destacam-se, assim, vários elementos de violência e de silenciamento da voz e do grito das mulheres que, em tela, se acoplam em agenciamentos produzidos pelo inconsciente colonial capitalístico de abjetificação do corpo trans. Rayanne (2016), no curta metragem de sua biografia, fala da mesma condição ao relatar que:

Eu acho que a princípio, no início deste trabalho, uma coisa que era meio tabu para mim era citar o meu nome... o meu nome de batismo, de registro, mas hoje eu vejo que é importante. É importante que essa parte seja tão frisada quanto as outras. Por que isso mostra que eu sou tão forte quanto as pessoas imaginam. Que eu posso deixar claro ali o meu nome de batismo quando (...) hoje eu sou Rayanne Romanelli.

Encontram-se nos vídeos imagens que, vistas de forma isolada, apenas mostram mulheres esperando, pensando, mas acrescentado ao som, ouve-se as

vozes das mesmas se narrando, seja em leituras de trechos de suas próprias biografias, seja na complementação de detalhes que não couberam no texto ou que surgiram posteriormente a sua edição.

Em outros vídeos, como o de Luana, que apesar de performar mulher, diz que sabe que jamais o será. No vídeo, ela aparece reflexiva e se não houvesse som algum, a imagem mostraria que Luana estava sem nada a dizer, apenas aguardando para ser descrita. Mas a voz da narradora de sua história é a dela própria, corta esse momento.

Nesta análise, faz-se importante aproximarmos a ideia dos curtas-metragens à imagem proposta por Deleuze (1990 apud DINIS, 2005, p. 73) ao falar sobre o cinema: “trata-se da emergência de situações ópticas e sonoras substituindo situações sensório-motoras enfraquecidas. São produzidas situações de visibilidade e audição que não derivam de ações, nem necessariamente se prolongam em ações”. Os curtas-metragens trazidos neste trabalho falam individualmente de cada mulher enquanto unidade de vida através da produção de suas imagens-cristal.

O que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: uma vez que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, que diferem um do outro em natureza, ou, o que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas das quais uma se lança para o futuro e a outra cai no passado. É preciso que o tempo se cinda em dois jatos dessimétricos, um dos quais faz passar todo o presente, e outro conserva todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, é ela, é ele que se vê no cristal (DELEUZE, 1990, p. 108-9).

Em várias passagens dos curtas, e na integralidade do curta sobre a biografia de Luana Rodrigues, as leituras do expectador ocorrem sem palavras, só pelos movimentos e linhas encontrados nas imagens do vídeo. Apesar das mulheres biografadas não se encontrarem entre si diretamente nos curtas, estes encontros acontecem em virtude de cada narrativa estar marcada por desejos, desconstruções e por um nascer mulher que parece pertencer a um corpo ainda por vir. Assim,

[...] é a partir da escuta do corpo vibrátil e suas mutações, que o artista, desasossegado pelo conflito entre a nova realidade sensível e as referências antigas de que dispõe para orientar-se na existência, sente-se compelido a criar uma

cartografia para o mundo que se anuncia, a qual ganha corpo em sua obra e se autonomiza de sua pessoa. Através da prática artística, atividade de semiótica da experiência humana em seus devires, a vida afirma-se em seu erotismo criador, gerando novas paisagens existenciais (ROLNIK, 1999, p. 3).

Encontramos tanto no curta-biográfico de Maria Clara Araújo de Sena como na paisagem desenhada no livro produzido por Ludermir o encontro de realidades. Na “História Incompleta...”, o autor também acompanha Maria Clara no seu dia a dia, seus hábitos, costumes... e a violência diária que sofre. Chico Ludermir (2016, p. 109) traduz o que viu na situação da seguinte forma:

Na Rua da Imperatriz, Maria Clara ouviu a primeira gracinha da noite. Veio de um menino de uns quinze anos, que andava em grupo com outros três. “Queres essa morena pra tu?”, perguntou ao colega em tom de deboche. Na ponte velha, um senhor barrigudo não precisou dizer. Apenas olhou com um desprezo firme Clara se aproximar, cruzar e passar. Já entrando na estação Central do Recife de metrô, ela ouviu mais uma, desta vez de um vendedor ambulante. “Essa daí vem com um brinde”, gritou para quem quisesse ouvir. “O brinde é a sua mãe”, respondeu, sem olhar para trás, misturando-se à confusão do centro. Uma multidão se empurrava disputando espaço em um dos vagões rumo a Camaragibe. Mesmo assim, ela não passava despercebida. 1,90, negra, cabelos cheios, óculos de armação grossa, Clara prendia olhares, despertava desejo, desdém, comentários. Tinha sido assim por todos os lugares que passava desde o mais longe que podia resgatar na memória.

Por outro lado, o que sente as mulheres retratadas nesta obra nem sempre está a mostra. Maria Clara (2016) comenta que a experiência trouxe percepções e sentimentos que a inquietaram. Ela reconhece sua rotina na situação dos apedrejamentos sociais de todo dia. Assim, o que para o mundo é um descostume, para ela são enfrentamentos diários. As fendas da cidade perpassam aquela mulher ou são ela:

Pois é, essa parte mostra para você os desafios que todo dia a gente passa... de graça, de olhares... eu fico até feliz que neste dia que você estava comigo não ter tido momento de agressão física. Porque já tive que partir para briga por defesa. E nesse momento eu estava meio que frustrada de estar com você porque para mim é normal. Era o trivial: feijão, arroz e charque. Daí eu estar com você... eu estava meio que te protegendo para que você não visse aquilo tudo. Você é uma pessoa que tem o seu mundo e estava no meu mundo. Eu pensei: isso ele não pode ver. Isso ele não pode sofrer... foi assim.

A compreensão das imagens-cristal nas biografias videografadas exigiu de nós uma escuta que só o corpo vibrátil e suas mutações permitem: a cria-

ção de uma cartografia entre a nova realidade sensível e as referências antigas. Essas exportaram, tornaram exógenas e trans-emergiram a experiência humana em seus devires por meio da semiotização.

Percebe-se que os entre-lugares descritos como heterotopias nos ensinam que as imagens-cristal atrelam passado, presente e os intervalos entre eles às várias realidades e fabulações que geram incômodos e afrontam os agenciamentos comuns ao inconsciente colonial capitalístico que abjetifica o corpo-trans, enquanto unidade de vida, mas que não consegue conter os desejos e deslocamentos do ser/tornar-se mulher. Só assim pudemos compreender o universo vivido nos curtas-metragens que promovem a estética e a pragmática da simesmidade.

INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS: performances no/do passado

A intervenção artística contou com articulação de novas parcerias, a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ- e a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – que permitiu um novo “pensar”, a partir de variações no corpo vibrátil do autor. Realinou-se o eixo da discussão para uma análise cartográfica dos desejos, no momento em que cada uma faz o processo de floração de realidade enquanto mulher.

Seja qual for o meio de expressão, pensamos/criamos porque algo de nossa vida cotidiana nos força a inventar novos *possíveis* que integrem ao mapa de sentido vigente, a mutação sensível que pede passagem – nada a ver com a demanda narcísica de alinhar-se à “tendência” do momento para ganhar reconhecimento institucional e/ou prestígio midiático. A especificidade da arte enquanto modo de produção de pensamento é que na ação artística, as transformações de textura sensível encarnam-se, apresentando-se ao vivo. Daí o poder de contágio e de transformação de que é potencialmente portadora tal ação: é o mundo o que ela põe em obra, reconfigurando sua paisagem (ROLNIK, 2007, p. 104).

Nesse ínterim, surgiu um convite dos pesquisadores, Moacir Tavares Rodrigues dos Anjos Junior¹⁰ e da Coordenadora de Artes Visuais Bruna de

¹⁰ Moacir Tavares Rodrigues dos Anjos Junior possui graduação em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco (1984), mestrado em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutorado em Economia - University College London (1994). É Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco desde 1990 e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará desde 2013. Foi Diretor do Museu de Arte Moderna

Sousa Pedrosa Paes, ambos funcionários da Fundação Joaquim Nabuco, para adaptação das fotos e dos textos para desenvolver uma intervenção artística, que ficou em cartaz de 23 de julho à 24 de agosto de 2015 (PESSOA, 2016).

A articulação da resistência em espaços estatais como universidades, fundações públicas e equipamentos culturais estatais pode ser vista como elemento de discursos ativos que se contrapõem a uma micropolítica reativa, dispondo a possibilidades para outras estratégias, pois,

é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 1988, p. 95).

O projeto Arte, Reforma e Revolução (FUNDAJ, 2015) tinha como proposta de desconstrução manter o prédio da Fundação Joaquim Nabuco “vivo” durante a reforma física do edifício Ulysses Pernambucano, construído, na década de 1950, no Derby. A estratégia cultural propunha debates ligados à resistência, como “Cidade e Resistência”, “Arte e Resistência” e “Política e Resistência”, bem como albergava exposições, projeções nas ruínas da obra, visitas guiadas pela reforma e intervenções artísticas dentro da própria obra. Na esteira desses debates e exposições, emerge a intervenção artística de Chico Ludermitz que foi nominada: “Mulheres: o nascer é comprido”.

Nesse mote, articular a reforma do prédio aos ensaios fotográficos, ao livro e aos vídeos trouxe à baila a relação entre o corpo e o espaço construído. Assim, uma das iniciativas foi permitir que os curtas-metragens fossem projetados nas paredes em reforma (BEZERRA, 2015). Ademais, vinte fotografias tornaram-se imagens-revolução, sendo dez delas dos arquivos pessoais das mulheres que compõem a obra em momentos nas quais ainda eram identificadas como do gênero masculino; e o restante, também publicadas no livro, oriundas dos ensaios fotográficos relacionados ao projeto.

Aloísio Magalhães entre 2001 e 2006 e Pesquisador Visitante no grupo de pesquisa TrAIN - Transnational Art, Identity and Nation, na University of the Arts, em Londres, entre 2008 e 2009. Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Teoria da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte brasileira, arte e política, cultura contemporânea e globalização. Foi curador da 29ª Bienal de São Paulo (2010) (CNPQ, 2019).

As imagens em preto e branco foram inicialmente impressas em azulejo e sofreram intervenções (tanto as do acervo pessoal quanto as dos ensaios do autor) pelas próprias mulheres, uma vez que a ideia principal girava em torno das noções de exploração e de transformação corporal vividas por transexuais. O fato de terem sido impressas em azulejos permitia que elas pudessem “alterar”, “mexer” em seus passados, de forma gráfica. Nesse ínterim, a imagem deixava de ser estática para permitir uma alteração dinâmica do passado-presente, situando-se no meio, no entre-lugares (BRASILEIRO, 2015; G1, 2015; BARROS, 2015).

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o “novo”, como ato insurgente, e não parte do *continuum* do passado e do presente. Gera uma produção artística que não apenas **retoma o passado – causa social ou precedente estético –, mas o renova, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que, além de inovar, interrompe a atuação do presente.** O “passado-presente” torna-se parte da necessidade (e não da nostalgia) de viver (BHABHA, 2003, p.27, grifos nossos).

A impressão das fotos em azulejo facilita o processo de alteração das imagens, uma vez que permitiu a algumas mulheres desenharem sobre seus corpos e escreverem sobre suas experiências. Além disso, foram acrescentados textos do autor às imagens, mostrando a intrínseca relação do autor com as mulheres. Depois, os azulejos com as inserções foram fixados com cimento às paredes que estavam em processo de restauro (BEZERRA, 2015). Dentre os textos acrescentados temos:

“Nascer mulher, afinal, para muitos não é fato imediato, mas processo comprido o bastante para durar uma vida inteira. E que, mesmo assim demorado, é para muitas incontornável”. “Que o amor oriundo do nascimento, quando o sexo biológico é revelado, permaneça em nossos pais após revelarmos nossa identidade de gênero. Afinal, sendo meninas ou meninos continuamos sendo filhos ou filhas”. “Não se nasce mulher, nos tornamos! O amor de minha mãe foi essencial para minha realização. Nasci num corpo que não me pertencia, modifiquei e me realizei” (grifo nosso).

As mulheres retratadas, rejeitadas por serem o que são, ditas homens ao nascer, explodem em existências e resistências. Alexandre Filordi de Carvalho (2016) afirma a importância de discorrermos sobre novas formas de experiências, que realcem subjetividades ativas que libertem concepções e conduta oriundas de uma individualidade imposta. Nesse sentido, Maria Clara de Sena, em entrevista sobre a intervenção artística, afirma que:

No primeiro momento foi tranquilo. Quando ele falou sobre a ideia de mostrar as fotos do passado, eu até pensei um: ‘Eita...’. Mas sabia da importância de colocar na exposição porque é a minha história. Depois fui ficando mais à vontade, quando gravamos o vídeo também, começou a fluir a conversa da nossa vivência.

São devires que transbordam daqueles pelas quais transpassam, pois cada narrativa possui seu *conatus*. Bons e maus encontros, mas sempre corpos políticos de resistência e força. Maneiras fabuladas de encontrar o passado, refazê-lo. Histórias de ódio e violência que dão a impressão errônea de que as singularidades se aproximam das leituras cartesianas e estruturalistas de uma “identidade universal”.

Robustecendo essa ideia, registramos que a estreia da intervenção artística foi marcada pela composição de uma mesa redonda com o curador Moacir dos Anjos e a professora do Departamento de Comunicação Social da UFPE, Cristina Teixeira Vieira de Melo, além do próprio Francisco Ludermir (BRASILEIRO, 2015). O lançamento do livro só ocorreu no ano de 2016, dia 12 de novembro, na Festa Literária das Periferias (FLUPP), na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, e no Recife, no dia 1º de dezembro (PESSOA, 2016). Importante registrar a distribuição de exemplares e a entrada no evento gratuita para mulheres trans e travestis.

Há uma potência cartográfica no nascer deste artigo que se inspira numa função-artística que é tão cumprida quanto o nascer mulher dos devires transexuais que vimos aqui. Nossa cartografia do descostumes visa analisar os processos educativos que estão na rotina, no dia a dia, no habitual e cotidiano de mulheres transexuais construídas sem pena, com força e violência. Não são existências que sejam aceitas, percebidas facilmente ou mesmo que se possa impor, uma vez que ainda são frontalmente abjetificadas. Ao mesmo tempo, rompem estruturas (im)postas à partir das bordas e margens do cis-tema educacional.

Esse cis-tema espalha-se, envenena toxicamente e bloqueia através de estratégias que tentam limitar os corpos e os fluxos de desejo. Contudo, as potências, o desejo, as micropolíticas ativas estabelecem-se em agenciamentos complexos e múltiplos como raízes que emergem produzindo conexões e em direções imprevisíveis ou ainda não existentes nos espaços que interagem com as vidas, seja na escola ou fora dela.

CONCLUSÃO

A cartografia aqui proposta trouxe a possibilidade de gerarmos um mapa que espelhasse os fluxos contínuos contidos na Cartografia de Chico Ludemir, ou seja, nos depararmos com uma metacartografia (cartografia da cartografia). Mapear os descostumes, agenciamentos que envolvem os “*afectos*” e “*perceptos*” que se inspiram numa função-artística e no nascer mulher dos devires transexuais, nos trouxe a ideia de várias educações insurgentes que eclodem como acontecimento a partir de agenciamentos artísticos, culturais e educacionais. A problemática surgiu da possibilidade de que elementos artísticos em agenciamento constituíssem estratégias de re(x)istência no acontecimento educação. Observamos que apesar do inconsciente colonial capitalístico, insurgem linhas de fuga e novos espaços de resistência e invenção.

O **primeiro movimento**, que buscamos desenvolver para alcançarmos a resposta à pista proposta, mapeou a molecularidade observada nas linhas de fugas a partir das subjetividades do autor e de seu olhar vibrátil. Percebemos uma tecnologia educacional acionada a partir do cuidado de si em sua estilística política, estética e ética da existência.

Observou-se uma forma de educação paralela e rizomática; que fogia a estrutura totalizante e universalizante de uma pedagogia maior, uma vez que o autor se transforma na obra ao mesmo passo em que aprende.

A partir desse movimento de consciência de um lugar de fala e de um aprendizado recíproco, surge o **segundo movimento** que mapeou a molecularidade observada nas linhas relacionadas as personagens e da relação delas consigo próprias no posar, relatar, performar, recontar, reler-se, rever-se e fabular-se. Percebemos que a desconstrução e a reconstrução de suas memórias permitiram que elas operassem sobre os assujeitamentos vivenciados, dando visibilidade aos modos de subjetivação que os sustentam. Podemos inferir novos caminhos foram abertos por corpos que assumiram a politicidade de seu ser.

O **terceiro movimento** tratou do mapeamento de parte da obra de Francisco Ludemir. Essa foi entendida como conjunto artístico identificado nos ensaios fotográficos, na poesia política, na imagem-cristal dos curtas-metragens, na intervenção artística e no livro. Nossa escrita tentou captar

os elementos das situações descritas para além das vivências e avançou para aspectos da molecularidade ativa destas mulheres, do autor e de expectadores. Para nós, a obra instaura uma gama de referências práticas e teóricas que permitem uma educação que não está presa ao conhecimento útil, formal ou pré-formativo e que propõe condições de uma vida tanto individual quanto coletiva.

Ao final deste trabalho, reforça-se a ideia de que não há fim nos caminhos traçados nessa cartografia, mas a **pista inicial** nos trouxe, através dos movimentos descritos nesta conclusão, à composição do mapa dos fluxos contínuos percebidos no autor, personagens e obra na arte de Chico Ludemir. É nessa com-posição que o acontecimento educação surge, especialmente no agenciamento composto pelos contra-fluxos, re(x)istências e potências disruptivas encontradas que promoveram processos de diferenciação e transformação moleculares.

Percebe-se que o Acontecimento Educação também surge por caminhos incidentais, porque a ciência pensa a educação como conceito e se concentra em processos empíricos enquanto possibilidades já constituídas. Acrescentam-se então produções artísticas que resplandecem nas imagens-cristal dos curtas-metragens de vivências trans que entrelaçam em simbiose entre a filosofia e as artes como formas de pensamento.

Por tanto, discutir os processos educacionais incidentais a partir dos descostumes das fendas da cidade e, a partir de rizomas artísticos, deslocar proposições pedagógicas para um arejamento de possibilidades de se discutir o pensamento e o trânsito de corpos atemporais e sem lugar específico ou ordenável.

Resumo: A cartografia dos descostumes traz a possibilidade de gerarmos um mapa que espelha os fluxos contínuos contidos na Cartografia da obra de Chico Ludemir. Inspira-se numa função-artística e no nascer mulher dos devires transexuais que promovem a ideia de educações insurgentes a partir de agenciamentos artísticos, culturais e educacionais que comungam espaços e tempos. A problemática surge da possibilidade de que elementos artísticos em agenciamento constituam estratégias de re(x)istência no acontecimento educação, o que gerou, como pista inicial para percorrer os caminhos que chegaram a este trabalho, a necessidade de costurar um mapa dos fluxos contínuos na arte de Chico Ludemir que nos levasse ao acontecimento. Surgiram movimentos que nos permitem investigar a pista proposta e desenvolver nossa cartografia viva com ênfase na molecularidade de linhas de fugas educacionais a partir das subjetividades do autor, da obra e das personagens. Reforçamos, assim, que o acontecimento educação surge do agenciamento composto essencialmente dos contra-fluxos e fatores de re(x)istências das potências disruptivas encontradas que promoveram processos de diferenciação e transformação moleculares.

Palavras-chave: Molecularidade Ativa; Linhas de Fuga; Educação; Literatura; Arte.

Abstract: The cartography of discontinuities brings about the possibility of generating a map mirroring continuous flows contained within the Cartography of Chico Ludemir's work. It is inspired by an artistic function and by the birth and becoming of a transgender woman and which promotes the idea of insurgent educational experiences based on artistic, cultural and educational agencies with shared spaces and times. The problem arises from the possibility that artistic elements in agency may constitute strategies of resistance (existence) in the educational event, which generated, as an initial clue to follow the paths that led to this work, the need to sew a map of continuous flows within Chico Ludemir's art, up to the event itself. Movements have emerged that allowed us to investigate the proposed track and to develop a living cartography emphasising the molecularity of educational escaping lines emanating from the subjectivities of the author, the work and the characters. We thus reinforce, that, the educational event arises from the agency, essentially composed by counter-flows and factors of resistance (existence) to the disruptive powers that promoted processes of molecular differentiation and transformation.

Keywords: Active Molecularity; Escaping Lines; Education; Literature; Art.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Onde estará Dulce Veiga?** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BARROS, Isabelle. Mulheres trans são tema de exposição na Fundação Joaquim Nabuco: fotógrafo Chico Ludemir acompanhou dez mulheres trans durante dois anos e fez fotos, vídeo e livro. **Diário de Pernambuco**, Recife, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2015/07/mulheres-trans-sao-tema-de-exposicao-na-fundacao-joaquim-nabuco.html>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BAZANTE, Brenda. Brenda: A História Incompleta de Brenda e de Outras Mulheres. **Canal Chico Ludemir**, Recife, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OAJLRFw7i-Y&t=9s>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- BENEVIDES, Bruna G. Uma leitura sobre “A História Incompleta de Brenda e de Outras Mulheres...”. **Revista Cardamomo**, Recife, 21 dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistacardamomo.com/uma-leitura-sobre-a-historia-de-brenda-e-outras-mulheres/>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BEZERRA, Eugênia. Chico Ludemir expõe obras sobre mulheres transexuais na Fundaj: “Mulheres: Nascer É Comprido” é formada por fotografias e vídeos. A mostra pode ser visitada no prédio da fundação no Derby. **Jornal do Comércio**, Recife, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cultura/artes-plasticas/noticia/2015/07/23/chico-ludermir-expoe-obras-sobre-mulheres-transexuais-na-fundaj-191502.php>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRASILEIRO, Paula. Exposição retrata transformações de transexuais: ‘Mulheres: nascer é comprido’, do fotógrafo Chico Ludemir, mostra a transição e o dia a dia de 10 mulheres trans do Recife. **Leia já**, Recife, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://www1.leiaja.com/cultura/2015/07/23/exposicao-retrata-transformacoes-de-transexuais/>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de Carvalho. Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio (orgs.). **Filosofias da Diferença e Educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 243-266.
- CASTRO, Luiz Guilherme Rivera de. Outros espaços e tempos, heterotopias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ESPAÇOS PÚBLICOS, 1., 2015, Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807535/mod_resource/content/1/Castro.pdf. Acesso em: dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**, São Paulo, Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DI LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e alteridade. **Educar em Revista**, n. 26, p. 01-13, 2005.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. **Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales**, em 14 de Março de 1967. Disponível em: https://historiacultural.mpb-net.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: v. IV: estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2005.

FREIRE, Simone. **Travestis e mulheres trans negras que estão transformando o país, e você precisa conhecer**. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/travestis-e-mulheres-trans-negras-que-estao-transformando-o-pais-e-voce-precisa-conhecer>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). “Arte, reforma e revolução” manterá viva a FUNDAJ derby. **Blog da Fundação**, Recife, 12 fev. 2015. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/inventarios-documentais-e-indices-bibliotecas/131-blog-da-fundacao/noticias/577-arte-reforma-e-revolucao-manter-a-viva-a-fundaj-derby>. Acesso em: 2 jun. 2017.

G1. Pesquisa de Chico Ludemir durou dois anos e está em cartaz na Fundaj. **G1**, Recife, 23 jul. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/07/exposicao-reune-transformacoes-e-historias-de-transsexuais-no-recife.html>. Acesso em: 24 jun. 2017.

JOGO DE CENA. *In*: **Enciclopédia itaú cultural de arte e cultura brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67310/jogo-de-cena>. Acesso em: 30 mai. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

KRUTZEN, Eugênia Correia. Discurso e autoria: a escrita terapêutica. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LUDERMIR, Chico. **A História Incompleta de Brenda e de Outras Mulheres**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2016.

LUDERMIR, Chico. Encontros que tornam bela a incompletude. **CEPE - Companhia Editora de Pernambuco: Suplemento Pernambuco**, Recife, 23 mar. 2017. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/edições-anteriores/67-bastidores/1832-encontros-que-tornam-bela-a-incompletude.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MACIEL, Auterives. **Clínica, indeterminação e biopoder**. Direitos humanos? o que temos a ver com isso? Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ [org.] Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia- RJ, 2007.

MACLENNAN, Gloria Crespo. Wolfgang Tillmans, a fotografia sem limites: A Tate Modern expõe a obra do fotógrafo, considerado um dos artistas mais inovadores do momento. **El País**, Madrid, 17 fev. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/16/cultura/1487253964_955625.html. Acesso em: 20 jul. 2020.

PACCE, Lilian. Bettina Rheims, feminilidade à flor da pele. **Lilian Pacce**, São Paulo, 19 fev. 2017. Disponível em: <https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/bettina-rheims-feminilidade-a-flor-da-pele>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PESSOA, Breno. Autor pernambucano lança livro com narrativas sobre mulheres trans e travestis recifenses. Obra terá lançamento neste sábado, na Festa Literária das Periferias, na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. **Diário de Pernambuco**, Recife, 12 nov. 2016. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/11/escritor-e-fotografo-pernambucano-lanca-livro-com-narrativas-sobre-mul.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. **Ide**, São Paulo, v. 29, p. 123-129, 2006. *Direitos Humanos? o que temos a ver com isso?* Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ [org.] Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia- RJ, 2007.

ROLNIK, Suely. Flowerings of Reality/Florações da Realidade. In: DE ZEGHER, Catherine. (Org.). **Vida Afóra /Life Line**. Anna Maria Maiolino. New York: The Drawing Center, 2006. p. 107-112.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel, 1999.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 25, 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROLNIK, S. **A hora da micropolítica**. Goethe Institut, 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/rul/20790860.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. *Cultura e subjetividade*. **Saberes Nômades**, Campinas, p. 19-24, 1997.

ROMANELLI, Rayanne. **Rayanne**: A História Incompleta de Brenda e de Outras Mulheres. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FWO0sndRbqA&t=42s>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

SENA, Maria Clara Araújo. **Maria Clara**: A História Incompleta de Brenda e de Outras Mulheres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pxwN_DjQTz4&t=31s. Acesso em: 25 jun. 2019.

SOUZA, Ilza Matias de Sousa. Clarice Lispector, “perto do coração selvagem”: uma cartografia das singularidades selvagens à luz de Michel Foucault. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **NISC/UPE**: Núcleo Integrado de Saúde Coletiva da Universidade de Pernambuco. Disponível em: <http://www.upe.br/nisc.html#:~:text=O%20N%C3%BAcleo%20Integrado%20de%20Sa%C3%BAde,pesquisa%2C%20de%20extens%C3%A3o%20e%20de>. Acesso em: 25 mai. 2018.

VEIGA–NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YAHN, Camila. Nan Goldin: mergulhe no trabalho da artista que passa pelo Brasil nesta semana. **Fashion Forward UOL**, São Paulo, 30 de out. de 2017. Disponível em: <https://ffw.uol.com.br/noticias/fotografia/nan-goldin-mergulhe-no-trabalho-da-artista-que-passa-pelo-brasil-nesta-semana/> . Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Março de 2021

O DESCRÉDITO DISCURSIVO: prática docente da mulher negra

THE DISCREDIT DISCURSIVE: teaching practice of the black woman

Guilherme Costa Garcia Tommaselli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS-Três Lagoas)

E-mail: guilherme.tommaselli@ifms.edu.br

Daiane Aparecida Fernandes da Silva

Especialista em Docência Profissional, Tecnológica e Científica (IFMS – Três Lagoas)

E-mail: fernandesdaianes@outlook.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como uma experiência de escrevivência, conceito cunhado pela prestigiada escritora negra Conceição Evaristo (2017), que aparece em sua obra *Becos da Memória*, que de acordo com SOARES e MACHADO (2017):

[...]significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. (MACHADO; SOARES, 2017, p. 206)

Portanto, este texto trata-se de uma reflexão sobre o descrédito discursivo que afeta a prática da mulher negra que exerce a docência, sendo a autora, mulher, docente e negra, que leciona no sistema regular de ensino, e teve em sua prática problemas semelhantes aos que serão abordados adiante.

O descrédito discursivo será pensado ao longo do texto, com referências conceituais negras, como o conceito de escrevivência de Evaristo, a intersec-

cionalidade de gênero, classe e raça de Lélia Gonzalez (1983), ou o próprio conceito de lugar de fala de Djamila Ribeiro.

A análise da questão da mulher negra no Brasil nos coloca a necessidade de pensar sobre o recorte conceitual de raça e gênero, conforme nos confirma Lima (1995), quando afirma que as categorias raça e gênero são variáveis importantes para a análise da ascensão social dos diversos grupos sociais, a partir da educação. Ou seja, se vou tratar da experiência da mulher negra docente em sua prática, observando o descrédito imposto ao discurso desta, devo observar como a variável de raça e gênero, interfere neste sentido.

Sendo assim, é obvio e evidente que no Brasil que é um país com histórico escravocrata, a questão da raça não possa ser ignorada em qualquer que seja a análise social que se pretende fazer. Temos que observar, no que se refere a questão de gênero e como ela tem impacto na organização da experiência social brasileira. Acredito também, que não seja novidade aos leitores, que somos um país com altos índices de feminicídio, como confirma a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil teve em 2020 a quinta maior taxa de feminicídio do mundo.¹

Deste modo, não é possível compreender o problema do descrédito discursivo da mulher negra docente em sua prática pedagógica, sem considerarmos as categorias de raça e gênero, como centrais e presentes em toda a análise.

Neste sentido, ao me propor a pensar a prática da mulher negra docente e o descrédito ao seu discurso pelos profissionais da educação, estabeleci como recorte o campo da educação e os problemas que ele apresenta no sentido de reproduzir as discriminações e preconceitos enraizados socialmente, como o racismo, que no caso do Brasil afeta a população negra e o patriarcado que afeta as mulheres, e todes que se identifiquem e sejam vistos socialmente como pertencentes ao gênero feminino.

Assim, nosso campo de análise é a escola, e como neste espaço está presente a estrutura racista e patriarca, que se reproduz no espaço da educação em que racismo e machismo deviam ser combatidos, tal como observa a ex-ministra da promoção da igualdade racial Nilma Lino:

¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/12/femicidio.shtml?origin=folha> consultado em: 07 jan. 2021.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, Nilma, 1996, p. 06)

Quando falamos em racismo estrutural, nos referimos a permanência do racismo como forma estruturante de organização da sociedade brasileira, e especialmente, como forma estruturante da experiência vivenciada pelos negros, que lhes é opressiva e desagradável, e que produz por muitas vezes um desejo de não ser reconhecido socialmente como tal.

Ou seja, afirmar que no Brasil há um racismo estrutural, é reconhecer que o fim da sociedade escravocrata não significou a equalização de negros e brancos, na verdade, essa divisão se mantém e pode ser observada até os dias atuais, por exemplo, quando ainda é considerado uma subversão da ordem uma negra concluir um curso universitário, visto que, a educação e especialmente a educação universitária, foram e ainda são privilégios garantidos primeiramente aos homens brancos, e espaço de disputa e luta dos negros e negras em busca de ascensão social em uma sociedade estruturalmente racista.

Portanto, o estruturalmente se refere a permanências de estruturas de saber-poder que impedem que ascensão social do negro através de barreiras sociais, políticas e econômicas, produzidas e experimentadas em consenso, por boa parte da população negra do país.

Diante desta premissa, tencionamos problematizar as dificuldades encontradas na prática docente da mulher negra, mas, além disso, discutiremos sobre o descrédito discursivo que esta tem em sua prática docente. Fizemos uma pesquisa bibliográfica com a intenção de procurar elementos que nos ajudem a reforçar a tese sobre o descrédito discursivo e intelectual das professoras negras.

Neste sentido, como apontamos, o Brasil se organizou na modernidade, conservando aspectos da estrutura colonial, que podem ser observados nas experiências cotidianas das mulheres negras, de modo que podemos observar esse processo de permanência como estrutural. Isso diz respeito ao racismo e ao machismo, dois fenômenos sociais, que se referem ao Brasil colonial que, por sua vez, era uma sociedade escravocrata e patriarcal.

Neste contexto de permanência, no Brasil, ser mulher e negra é estar na base da pirâmide social, e quando consciente das injustiças que são fruto desta organização estrutural, é lutar contra as ideologias resultantes das teorias raciais, sobre as quais buscavam justificar o racismo cientificamente. Para Gomes,

Embora rebatidas hoje por cientistas e intelectuais, do ponto de vista teórico, essas teorias estão ainda introjetadas no nosso imaginário e na nossa prática social. Estudos na área da Sociologia e Antropologia demonstram a influência dessas teorias no pensamento brasileiro. Sendo assim, é importante que os educadores e as educadoras reflitam, discutam e atentem para a influência dessas teorias no pensamento educacional. Essa presença ainda é tão forte que foi possível percebê-la nos depoimentos das professoras entrevistadas e no discurso da escola. (GOMES, Nilma, 1996, p. 07).

Como dito a princípio, esse texto é pensado sob o conceito e podemos dizer método, da escrevivência de Conceição Evaristo. Deste modo, a reflexão que faço a seguir, tem uma parte de experiência própria, aquele que vivi na pele, mas que não é apenas particular, mas também é coletiva, pois se confirma no relato de outras mulheres negras docentes, como eu, e que a mim relataram o mesmo sentido em suas experimentações particulares, e que podemos encontrar também nos relatos presente no brilhante texto de *Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na Alteridade* de Nilma Lino Gomes (1996).

O elemento raça não aparece concretamente como impedimento para a credibilidade de um discurso, porém na experiência docente, notamos, no entanto, que há diferença quando um professor (a) branco (a) traz dados alarmantes sobre o racismo no Brasil e consegue impactar emocionalmente determinado grupo de estudantes, e o mesmo não acontece quando é uma professora negra que faz o mesmo percurso, ou seja, aponta os dados da desigualdade racial que existe no país. Quando comento esta situação com professoras negras e elas me confirmam que já passaram por experiências parecidas, fica mais fácil atestar a funcionalidade da escrevivência como método, sem que esteja preso a dados estatísticos, não que eles não sejam importantes, mas, nos centraremos na experiência compartilhada e vivenciada de forma coletiva pelas mulheres negras, mesmo com diferentes intensidades.

Quando notamos, na cena narrada comumente por mulheres docentes negras, de como são reprovadas e contestadas em suas argumentações so-

bre as questões raciais, ao passo que percebem, na mesma experiência, que quando o sujeito que enuncia os dados é branco, o contexto não se repete, podemos atestar aí, neste fato, uma faceta do racismo e do patriarcado, de modo a contribuir para a descredibilidade de quem fala, isto é, da negra. Se ambos sujeitos enunciam as mesmas questões e os mesmos dados, o que provoca a reação contrária da plateia ouvinte quando se trata de uma mulher negra como sujeito que enuncia?

Uma das possíveis explicações para essa questão pode ser dada se observamos o conceito de epistemicídio, termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos e utilizado para pensar as questões do conhecimento proveniente dos negros no Brasil por Sueli Carneiro (2005).

Na perspectiva de SANTOS; MENEZES (2010) e CARNEIRO (2005), o epistemicídio é conceito que diz respeito ao apagamento, o assassinato, ou recusa de produções científicas realizadas por povos não europeus. Mais grave que isso, o epistemicídio teve a função histórica de destruir as formas de saberes locais de modo que apresentasse o saber proveniente da Europa como único, legítimo, verdadeiro.

Portanto, o epistemicídio, é o fenômeno de apagamento da episteme negra, isto é, de forma sintética, da produção do conhecimento que é fruto do negro, do índio, do não europeu, mas, para além disso, de uma compreensão mais profunda, e que atinge níveis subconsciente: a de que o negro e a negra não sejam sujeitos capazes de enunciar um discurso verdadeiro, com credibilidade científica, independente se ocupam de forma legal o lugar de ensino, isto é, no nosso caso de análise, de professora.

É preciso ressaltar que o contexto histórico deste texto é de um notável avanço de forças conservadoras e de extrema-direita em todo mundo, e especialmente no Brasil com a vitória de Jair Bolsonaro em 2018, que possui uma agenda conservadora, e sem preocupação com a questão da justiça social, que inclui no caso brasileiro, sem dúvida, a pauta feminista e racial.

Deste modo, raça e gênero, são categorias de análises pertinentes a serem discutidas em espaços educacionais, porém, a eleição de Jair Bolsonaro representante das forças ultrarreacionárias e de extrema direita, demonstra que há um grande retrocesso na educação, em que temas como racismo e gênero passam a ser entendidos como ideologia, e tem sua importância

contestada como elemento importante para o debate educacional. De forma mais acentuada, as posições patriarcais e racistas do atual presidente da república², “perdoadas” pelo judiciário nacional, reforçam o racismo e machismo estrutural brasileiro e aprofundam o problema de nosso interesse.

Dessa forma quando a mulher negra se depara com o racismo, seja ele estrutural, ou institucional (quando falamos de institucional, nos referimos ao âmbito acadêmico e educacional), percebemos a existência de uma dificuldade em “como defender-se”, quais argumentos utilizar para esse tipo de enfrentamento? A falta de preparo, ou de dispositivos sociais e culturais que lhe permitam contestar este fato, pode ser entendida como uma das causas para o silenciamento da mulher negra em sua prática, pois há uma linha tênue entre o lugar de fala e o discurso vitimista em nossa sociedade.

Quando me refiro à lugar de fala, estou me voltando ao conceito da filósofa Djamila Ribeiro (2017), que dá título ao seu livro *O que é Lugar de Fala?* Enquanto questionamento e não como afirmação. O conceito acabou popularizado, talvez por seu uso pela militância negra nas redes sociais, o que, neste cenário de polarização política, com o poder na mão da extrema-direita, levou a compreensões vazias e que nada se aproximam do que a filósofa aponta em seu texto.

Quando faz referência a lugar de falar, Djamila (2017) está falando sobre a possibilidade de uma experiência social narrada por aquele grupo de sujeitos que a experimenta de um modo particular, ou seja, no caso do racismo e do feminismo, por exemplo, categorias que nos interessam nesta análise, seria a compreensão de que a experiência social de uma mulher negra é em gênese e materialmente, impossível de ser vivida por uma mulher branca ou por qualquer homem.

Esse fato, autoriza esta mulher, a negra, a falar sobre as experiências raciais e de gênero, de um lugar da experiência vivenciada “na pele” do qual as brancas não podem falar. No limite, a mulher branca pode compreender

² O presidente Jair Messias Bolsonaro foi denunciado pela Procuradoria Geral da República pelo crime de racismo, por ter em ocasião pública comparado quilombolas à animais, ofendendo, portanto, a população afrodescendente do país. No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) inocentou o presidente da acusação feita pela PGR, por diferença de um voto. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/11/stf-rejeita-denuncia-contra-jair-bolsonaro-por-crime-de-racismo.ghtml> acesso em 05/06/2019.

as opressões de ser mulher em uma sociedade estruturalmente machista, no entanto, ela não experimenta a opressão racial do mesmo modo, o que não quer dizer que ela não possa ser solidária as mulheres negras que experimentam a intersecção das opressões.

Neste cenário, de intersecção de raça e gênero, observando o recorte que nos interessa que é o da mulher negra na educação e do descrédito discursivo que afeta a sua prática docente, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, observando o que já foi apontado nas pesquisas sobre o racismo, procurando elementos históricos sociais que se apresentam desde o Brasil colônia (XVI) até os dias atuais (XXI), para compreender a trajetória da mulher negra, as causas que dessas dificuldades em exercer a docência, baseado no descrédito que alunos e superiores depositam em professoras, que têm como marcador a cor, em uma sociedade estruturalmente racista e machista.

O NEGRO: Anulação histórica

SCHWARCZ (2012) traz uma importante reflexão em seu livro *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*, sobre a necessidade de branquear uma raça (negra), que por vezes não teve direito de escolha ao ser inferiorizada, uma vez que são tratados como pessoas “sem fé, nem Lei, e nem Rei”, como pontua a autora.

Com histórico demasiadamente pejorativo, mulheres negras, seja retinta ou mestiça, sofrem até os dias atuais as consequências da escravização e inferiorização da raça, e conseqüentemente o apagamento social e cultural.

A teoria do branqueamento, do qual a base ideológica é a marginalização do negro, teve significativas contribuições para esse apagamento, pois nesta teoria havia a premissa de que quanto mais branco o indivíduo fosse, melhor, ou seja, uma visão produzida por influência europeia/americana, que apresenta o negro (a) e os não europeus, como inferiores, postulando a mestiçagem como possível solução, desde que esta mestiçagem tivesse como produto um ser humano mais próximo da tez branca.

Nina Rodrigues, escritor baiano, acreditava que o Brasil poderia ser então um país diferente, postulando a ideia da mestiçagem, como disfarce para a política estatal de branqueamento racial, e que a longo prazo teria como

finalidade a dizimação da raça negra, para a construção de uma civilização nos moldes europeus. Neste registro, o Brasil teria que passar por um processo de branqueamento para que se tornasse socialmente aceitável e bem-visto aos olhos dos outros países da América.

A história oficial marca o final da escravidão negra no Brasil em treze de maio de 1888, e produz a narrativa de que após este dia, se colocou um ponto final na história da escravização. No entanto, a questão não era tão simples como se apresentava na história oficial, visto que é preciso considerar os aspectos da abolição e não retratação econômica dos negros escravizados, que no treze de maio de 1888, se tornaram a primeira grande população de desempregados do Brasil. Além disso, o racismo estrutural a que nos referimos neste texto, é no caso brasileiro consequência direta do processo de escravização da população negra.

Adiante seguimos a reflexão, observando que a ideologia eugênica e racista não era uma exclusividade do Brasil, como podemos observar com a declaração de Henry Fairfield Osborn em uma coluna no jornal *The New Times* em 26 de fevereiro de 1926, no qual ele reafirma as ideologias presentes na teoria darwinista.

“O estoque de negroide é mais antigo que o caucasiano, e o asiático, algo que pode ser comprovado, através de uma análise não só do cérebro, do cabelo, e das características físicas, mas também dos instintos e da inteligência. O negro adulto comum, e seu padrão de inteligência enquanto adulto é semelhante ao de uma criança de 11 anos da espécie *Homo Sapiens*.” (OSBORN, 1926, p. 129)

Percebe-se que há uma necessidade de descaracterizar intelectualmente o homem negro e a mulher negra, de forma a constituir através de falsas colocações científicas, justificativas para a inferiorização e até mesmo para a escravização. Essas teorias e afirmações deixaram marcas históricas e que ressoam no imaginário popular de parte da população brasileira até os dias atuais produzindo o racismo como fenômeno social estruturante que faz parte da organização da experiência social do brasileiro, e que é uma das grandes mazelas sociais a qual o país precisa enfrentar, inclusive para superar o avanço de forças reacionárias de extrema direita como as que ocupam o governo do país desde o golpe de 2016.

O efeito destes eventos sociais, políticos, econômicos e histórico, é uma acentuada desigualdade, em que o negro ainda é na sociedade contemporânea nivelado a mão de obra barata e desqualificada, sendo em sua maioria a massa marginalizada. A sociedade ainda se disfarça sob o mito da democracia racial, reforçando a tese de que negros e brancos são tratados de forma igual nas relações sociais no Brasil, o que na prática não se observa, é apenas uma falácia.

Martiniano J. Silva (1995) em seu livro *Racismo à Brasileira*, relata sobre o racismo no Brasil, que acompanhado da falsa democracia racial, resultou na meritocracia e mais modernamente na política neoliberal, que é o mais difícil de se combater, pois se tratando do sistema hegemônico, é velada e dissimulada, negando assim a existência do racismo e pessoas praticando-o, fortalecendo o genocídio da população negra, e teorias de inferiorização perpetuadas até hoje.

Podemos afirmar também que autores da época pós-abolição inspirados por Gilberto Freire em *“Casa grande e senzala”* insistiam em passar uma versão histórica de uma relação amistosa entre o negro e o branco, ou seja, o opressor e oprimido, e afirmar ainda que mesmo após todas as atrocidades praticadas pelos senhores de engenho, os negros estendiam as mãos fraternas a eles, reforçando a ideia de que não havia preconceito racial no Brasil, e principalmente que havia de fato uma democracia racial.

(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o ‘maior motivo de orgulho nacional’ (...). No entanto, “devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 54)

O tal mito se transformou em uma ideologia oficial, enraizada no país, havia o preconceito de ter preconceito, mas no que tange a vida social, econômica e cultural dos negros, nada mais era, do que uma barreira legal e institucional para ascensão da população negra, e dessa forma instalou-se a dificuldade dos negros (a) serem protagonistas da história, por não terem representatividade social em nenhum espaço de poder-saber.

MULHERES NEGRAS E BRANCAS: A discrepância social

Segundo Chimamanda Ngozi Adichie em seu prefácio do livro “*Sejamos todas feministas*” ao falar de mulheres devemos sempre perguntar de que mulheres estamos falando. Mulheres não são um bloco único elas possuem pontos de partidas diferentes. Para a mulher negra a trajetória é definitivamente bem mais difícil, complexa, desigual, injusta, e cheia de desafios que as assombram até os dias atuais. Pensar em mulher negra na história é entender que há uma tentativa de deslegitimação da sua existência enquanto mulher, como também de sua produção intelectual, e social.

Em 1887 Rita Lobato Lopes, foi a primeira mulher a se formar no ensino superior no país, no curso de medicina. A escravização foi abolida no Brasil em 13 maio de 1888, ou seja, enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito de estudar, as mulheres negras ainda estavam lutando para serem livres, e ter o mínimo de dignidade. O abismo é imensurável.

Precisamos entender que esse atraso ocorria de várias formas, no que se refere as lutas das mulheres negras, que tinha início na ausência total de qualquer controle sob seus próprios corpos, uma vez que, os estupros eram práticas naturalizadas, e consentidas socialmente, pois os senhores de escravizadas eram donos desses corpos, o que as deixavam sem escolhas e demasiadamente à mercê desses homens que se diziam cristianizados e detentores da moral e bons costumes.

Em 1934 as mulheres passaram a ter o direito de votar, e se candidatar a cargos públicos, porém nessa época os negros já sentiam as marcas históricas que a escravização deixava, de modo que eram proibidos de frequentar escolas, universidades e ter propriedades, fruto do racismo estrutural brasileiro.

Mulheres negras ganharam status de cidadãs livres, mas havia um sistema escravagista que deslegitimava essa liberdade, as mantendo sem emprego, sem assistência, excluída da lógica. Houve sim muita preocupação do Estado – não em incluir, mas de controlar e dominar a população negra neste contexto, como, por exemplo, a contravenção da vadiagem.

Essa ideologia racista enraizou-se no país, e continuava presente no intelecto dos senhores de escravos, bem como, no da sociedade brasileira. Nos dizeres de Gonzales “Desigual e combinado manteve a força do trabalho (ne-

gra) na condição de massa marginalizada (em termos de capitalismo industrial monopolista) (...) competitivo, satelizado pelo setor hegemônico do monopólio”. (GONZALEZ, Lélia, 1983, p. 32)

A mulher negra na sociedade pós abolição tem três lugares comuns: Ser mulher, ser negra e ser pobre, e essa premissa a empurra para ocupações manuais de baixo nível, como por exemplo, cargos de empregadas domésticas, babás, entre outros empregos não menos dignos, mas de baixa estrutura salarial, impossibilitando sua ascensão social, e uma possível mudança de status.

A condição de subjugação e esquecimento da mulher negra perdurou por boa parte do século XX. Não podemos dizer que houve neste período ou mesmo no período colonial, ausência de resistência. É importante notar que as mulheres negras ocupam também, um lugar significativo na resistência a escravidão e a própria organização desta resistência, como atestam os poucos relatos de Dandara dos Palmares, que comandava um exército de mulheres rebeldes. Tem que se destacar também, que o movimento negro também surge no contexto pós-abolição como um espaço possível para as mulheres negras, e como um grande protagonista da luta pelos direitos da população negra.

No entanto, é apenas em 1988, com o fim do regime militar e criação da Constituição Federal do Brasil, a “Constituição cidadã” que a situação da mulher foi repensada em termos legais e de direitos, com mais cuidado e com mais “particularidade”. Em teoria a constituição de 1988 estabeleceu igualdade entre homens e mulheres, afirmando que são iguais em direitos e obrigações, no entanto o que se observou na prática foi o contrário, ou seja, a constituição não garantiu que na dinâmica social brasileira se operasse uma mudança estrutural sob os signos da raça e do gênero.

Outra questão fundamental sobre as relações raciais no país é apontada por Schwarz (2003) é a tradição escravagista, a tentativa de anular o preconceito, ou seja, no Brasil instalou-se “o preconceito de ter preconceito”, não se assumir racista, e se dizer politicamente correto, enquanto se é racista, gerando o racismo velado, institucionalizado e sutil, a ponto de dificultar a punição.

As autoras pesquisadas apresentam algumas possibilidades de transformação dessa hierarquia que coloca a mulher negra na base, como a promoção efetiva da equidade de gênero, visibilidade, a participação social, e engracecer o feminismo, nada mais são, do que formas de resistência a história

de um país que se estruturou sob um sistema de escravização, e continua anulando o povo negro.

Segundo Djamila Ribeiro (2018, p.36) “O discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada um”. Neste caso, se faz necessário o olhar interseccional para afirmar que mulheres negras têm uma visão a ser colocada em evidência, evitando que a história única continue a se disseminar e colocá-las em terceira pessoa de sua própria narrativa.

É o risco que assumimos aqui, é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido faladas, infantilizadas, (Infan.: É aquele que não tem fala própria, criança falada em terceira pessoa) que neste trabalho assumimos nossa própria fala, ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALES, Lélia, 1983, p. 225)

O feminismo no Brasil nunca abrangeu de forma significativa o que se refere a luta social da mulher negra, uma vez que enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito de uma participação eleitoral, mulheres negras ainda lutavam para ser reconhecidas como mulheres e não objeto e mercadoria do homem branco. A necessidade de falar surge a partir do momento em que são banalizadas em seu lugar de fala.

O poeta palestino Mourid Barghouti teve uma de suas afirmações publicada no livro “*O perigo da história única*” escrito por Chimamanda, onde diz que o jeito mais fácil de destruir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar, o que basicamente nos remete a pensar, a história do negro no Brasil.

Diante das evidências e fatos até aqui apontados, podemos afirmar sem medo de erros, que o racismo e a discriminação racial configuram sentidos implacáveis que alimentam um discurso racista, em que a mulher negra é vista por boa parte da sociedade sob um olhar pejorativo, mesmo que suas conquistas ultrapassem o lugar social que sistema racista determina como limite para ela.

A CREDIBILIDADE DISCURSIVA DA PRÁTICA DOCENTE DA MULHER NEGRA

Nenhuma de nós tinha permissão para pegar um livro ou tentar aprender, diziam que ficaríamos mais espertas do que eles se aprendêssemos alguma coisa, mas nós circulávamos por ali, pegávamos aquela velha cartilha Webster de capa

azul e a escondíamos até a noite, então acendíamos uma pequena tocha e estudávamos, aquela cartilha. Nós também decorávamos o livro, agora sei ler e escrever um pouco (DAVIS, Ângela. 2016, p.76)

A passagem acima é um relato da ex-escrava Jenny Proctor que se encontra no livro *Mulher, raça e classe* de Ângela Davis. O relato que é de 1930, demonstra que para as mulheres negras escravizadas, a educação era um ato subversivo e de coragem. Mesmo que o processo de colonização tenha cercado aos negros o conhecimento, entre as formas de resistência desta população, estava o reconhecimento do conhecimento como instrumento de poder necessário para lutar por melhores condições sociais.

Um dos fatores históricos que contribuem para colocar a mulher negra em descrédito discursivo é o fato de sua formação escolar e acadêmica ter sido negada por longos anos, o que a coloca no lugar de ter que reafirmar em sua contemporaneidade que isso já não faz parte de sua realidade, isto é, que são produtoras intelectuais, escritoras, poetisas, mestres, doutoras e principalmente, professoras, o nosso objeto de análise.

Ser professora estabelece uma responsabilidade racial indiscutível, independentemente da cor, visto que, em sociedades estruturalmente racistas como a brasileira não se pode pensar a profissão de professora desligado do caráter racial e de gênero. Há em nossa sociedade um número considerável de professoras negras, porém não se faz suficiente discutir somente o viés intelectual de professoras negras, pois o racismo na escola está longe de ser velado e sintetizado como afirma Nilma Lino:

A pesquisa realizada nos revela que existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar. Ela pode ser observada em frases aparentemente inocentes e tão presentes no imaginário e nas práticas educativas da nossa escola, como por exemplo: "Esta aluna é negra, mas é tão inteligente!" "Eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!" "A professora usa caneta preta porque é preta." (GOMES, 1996, p. 69)

Estão presentes no cotidiano escolar da professora negra discursos como estes, e frases que descaracterizam sua prática, sem mencionarmos a falta de confiança da parte da gestão escolar nos anos iniciais de sua carreira. As dificuldades encontradas na profissão docente por uma mulher negra são passadas por discriminações advindas do racismo estrutural que nos cerca diariamente e não propriamente de deficiências formativas.

É alarmante saber que ainda é comum em pleno século XXI atos de racismo dentro das instituições escolares, lugar que em tese, deveria estar preocupado com questões de inclusão e sociabilidade entre professores e alunos independente de raça, gênero ou cor. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015 relata que a evasão de alunos negros no ensino fundamental e médio é bem maior do que se acredita, diminuindo também a possível chegada ao ensino superior:

Os resultados indicaram que 30% da população negra (pretos ou pardos) não completava o Ensino Fundamental antes dos 16 anos. Além disso, só 56,8% da população preta e 57,8% parda entre 15 e 17 anos continuava no Ensino Médio. (IBGE/PNAD, 2015)³

Outro fator que coloca em evidência ideologias fundamentadas nas teorias raciais, são autores que contribuíram para que a deslegitimação e inferiorização da população negra se perpetuassem no imaginário social até os dias atuais. Teses como a de Nina Rodrigues escritor baiano, já mencionado, e conhecido fundamentalmente por reafirmar as diversas teorias raciais e científicas que legitimaram o racismo, colocam o intelectual do negro em discussão e descrédito. Portanto:

Raimundo Nina Rodrigues sustentou a tese de que raças ditas inferiores (negros, índios e mestiços) não poderiam ter o mesmo tratamento no código penal, justificando que elas possuíam mentalidades infantis, e, portanto, eram irresponsáveis. Considerou os mestiços indolentes, fracos e imprevidentes, devido o menor desenvolvimento de seus cérebros e herdeiros de um desequilíbrio mental. (BOLSANELLO, 1996. p. 159).

Lélia Gonzales (1983) afirma que o problema que está enraizado no Brasil e que esta população se considera branca ou quer sê-la, no entanto, estamos em um país majoritariamente negro, de cultura com forte influência negra africana, e que é anulada o tempo todo, pois há uma ideologia a ser sustentada, e ela se alimenta dia após dia do racismo estrutural.

É cultural no Brasil descaracterizar uma intelectual negra, e não a ver em lugares de evidência, como na ABL (Academia Brasileira de Letras), instituição fundada pelo escritor brasileiro e negro Machado de Assis, mas que, no

³ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/> consultado em: 7 de janeiro 2021

entanto, não reconheceu até hoje a importância e significação da produção cultural da mulher negra, visto que nenhuma escritora negra foi escolhida para ser membro dela.

Esse é mais um elemento que comprova a tese que afirmamos sob o descrédito da mulher negra no meio acadêmico e cultural, ou seja, no mundo dos letrados, visto que temos em nosso país há uma vasta bibliografia de escritoras negras e premiadas, como Conceição Evaristo, que no ano de 2018 era uma das concorrentes para ocupar uma das cadeiras, mas que, não obteve êxito, e mais que isso, a vaga ficou com um homem branco. Fatos como este, denunciam o racismo e machismo estrutural do país⁴. Logo,

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo com negras que se apresentam como intelectuais engajadas. (HOOKS, 2003, p. 468)

Conforme Hooks nos acrescenta, a mulher negra enquanto intelectual, engajada ou não, tem sobretudo que lidar com o menosprezo que essa afirmação traz, ainda que não precise afirmar, e não precisa, mas devido a descaracterização do seu eu, enquanto mulher e negra que subverteu a ordem do determinismo, vê-se obrigada a rotular-se como tal. É notório que enfrentam o problema da questão de gênero e o peso da raça, para assim transparecer quem realmente são, no que se refere a intelectualidade. Djamilia Ribeiro (2017) na sinopse de seu livro “O que é lugar de fala?” nos afirma:

“Fazendo o questionamento de quem tem direito à voz numa sociedade que tem como norma a branquitude, masculinidade e heterossexualidade, o conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes.”

De acordo com Lélia Gonzales (1983) falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de

⁴ *Conceição Evaristo entrou na disputa para expor a falta de representatividade negra e feminina na centenária academia. Recebeu apenas um voto. Cacá, 22, e Pedro Corrêa do Lago, neto de Oswaldo Aranha, outros 11 votos. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/como-a-escritora-negra-conceicao-evaristo-perdeu-sua-cadeira-na-academia-brasileira-de-letas/>. Acesso em: 05 jun. 2019.*

suas variantes, não permite uma visão unitária, nesse ínterim o feminismo negro é de conformidade com essa premissa fundamental por tratar dos assuntos e tentar defender os direitos relacionados não só a mulher, como o feminismo universal, mas também a mulher negra, por mais que insistem em generalizar, é primordial o trato específico do tema.

Neste contexto, de acordo com as discussões mais recentes sobre o feminismo negro, algumas delas encabeçadas por Djamila Ribeiro, que tem um livro com o título *quem tem medo do feminismo negro?* e *O que é lugar de fala?* Existe uma relação de poder dentro do movimento feminista, controlado pelas mulheres brancas de elite, no sentido de levantarem suas pautas como únicas. Então, há uma relação ainda de um racismo muito forte no movimento.

As opressões se inter-relacionam gerando outros meios de opressão, dessa forma se faz necessário ter um meio de resistência e neste caso o feminismo negro além de fazer-se eficaz, tem um vasto campo teórico e crítico de produção intelectual de mulheres negras na sociedade brasileira, de forma única e isolada.

Destarte a feminilidade negra precisa de uma pauta específica, e que abranja a complexidade da sua resistência, e que dê notoriedade para a produção intelectual dessas mulheres, enquanto acadêmicas, ou escritoras, e é claro, sem desmerecer o feminismo hegemônico, pois através dele houve também diversas conquistas, inclusive o acesso à educação superior.

Portanto pensar a ressignificação e a representatividade é garantir que a mulher negra ocupe o espaço que lhe foi negado devido a escravização, que tenha respeito enquanto mulher e docente, que o diploma de ensino superior não seja uma subversão da ordem, e mais que isso, que ela passe a pertencer a cargos de poder na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica para reafirmar a existência de um descrédito discursivo da prática docente da mulher negra, observando como as reflexões sobre raça e gênero, nos ajudam a chegar à conclusão de que isso se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais, ao nosso ver os mais importantes são: a uma construção histórica

e cultural de uma sociedade escravagista e racista aliada as teorias raciais do século XIX e reforçadas ao longo dos tempos, e a estrutura colonial patriarcal, que produz o fenômeno do machismo, e produz a inferiorização social do gênero feminino.

A nossa investigação se propôs a buscar em obras acadêmicas e discursos de ativistas do movimento negro, elementos para entender e explicar esse processo, que se dá em resultado da escravização e de uma sociedade com ideologia escravocrata.

Dentre as diversas políticas com intuito de reafirmarem o racismo no Brasil, nosso foco esteve voltado para as quais atrasaram o andamento acadêmico do negro e conseqüentemente de forma mais profunda da mulher negra. Acreditamos ser importante fazer a ressalva, até para que não haja generalização das reflexões apresentados, que há exceções, como a camada pequena, mas existente, de mulheres negras pertencentes a elite do país, e não compartilham das mesmas especificidades aqui apresentadas.

Temas como o problema da história única do povo escravizado, a necessidade de falar sobre o racismo e maneiras de lidar com esse problema deveriam ser trabalhados como tema prioritário nas escolas, revelando aos estudantes negros (a) a necessidade urgente de se promover a igualdade racial e de gênero, como condição de desenvolvimento de um país menos injusto. Nesse caso, a educação que pretenda realizar esse enfrentamento não pode desistir de destacar as diferenças do feminismo universal e do feminismo negro, deixando objetivamente claro que a mulher negra necessita de um discurso particular.

Trabalhar essas questões em sala sem embasamento teórico e sem formação específica, acaba na reprodução da história única, e senso comum, o que não é justo para um país com tanta produção intelectual de qualidade disponível.

No que se refere as instituições escolares, é necessário fazer com que se cumpra a Lei 10.639/03, que é o instrumento legal que permite que o debate sobre o racismo e história da escravização sejam elementos centrais no currículo escolar. No entanto, a efetividade da lei, depende da ação de educadores dispostos a pôr em prática uma educação antirracista e antimachista.

Além do processo educacional em si, é fundamental que se avance na representatividade negra nos espaços de poder. Neste sentido, figuras como Nilma Lino não deveriam ser exceções, mas compor de forma natural, parte do quadro político e educacional do país.

Para se combater o racismo estrutural é fundamental se movimentar e transformar as instâncias do poder. No caso brasileiro, a sociedade colonial patriarcal e racista, nos obriga a fazer um movimento duplo, ou seja, é preciso combater também, o machismo estrutural.

Nessa ceara, a mulher negra, se encontra diante do maior desafio na disputa por espaço social e de forma mais acentuada, de descrédito intelectual. Deste modo, seria fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que estimulassem a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero em instâncias de poder, de tal forma que de não seja exceção a eleição representantes negras para tais postos, pois mesmo que existam, há ainda poucas gestoras negras ocupando cargo de poder e decisão nas escolas.

Essa inversão de lugares do poder é fundamental para diminuir o racismo e o descrédito intelectual do negro (a), não só nas escolas que é o nosso objeto de estudo, mas em qualquer outro âmbito empregatício.

A mulher negra tem capacidade intelectual e física para ocupar com maestria qualquer cargo que lhe for de interesse, por mais esdrúxulo que seja ter que afirmar isto no século XXI.

Vale lembrar que o feminismo negro, e os movimentos sociais voltados para o benefício da causa não são suficientes, sendo estes uma das possibilidades de lutas que buscam cobrar a dívida escravagista no Brasil, é necessário ainda que se façam valer as leis até aqui conquistadas, e colocar em evidências as intelectuais negras brasileiras, que como demonstrado nesse trabalho, formam um extenso histórico bibliográfico, que não é pouco conhecimento nacional e acadêmico.

A prática docente da mulher negra e o descrédito discursivo requer uma mudança de postura social, que começa dentro das escolas e em todos os outros âmbitos de convívio social, do qual ela deve se colocar em evidência, fazer ouvir sua voz, se colocar em primeira pessoa em sua narrativa histórica, enfrentando através do discurso embasado nos movimentos

sociais de lutas negras e nas referências acadêmicas e científicas negras, o racismo e patriarcado estrutural que afeta sua prática profissional e sua própria existência.

Portanto ser mulher e negra no Brasil é buscar quebrar os estereótipos, a folclorização estabelecida pela branquitude, no sentido de estabelecer a representatividade, bem como, reconhecer o quanto as mulheres contribuíram e contribuem para esse país miscigenado e com uma população composta por maioria negra.

Resumo: Neste trabalho procuramos refletir sobre a mulher negra docente e o descrédito discursivo em sua prática docente, quais os possíveis motivos? Como ele acontece? Assim, procuramos explorar as causas do descrédito discursivo na prática docente da mulher negra vinculados com o racismo e machismo estrutural que afetam o Brasil. Para tanto fizemos uma pesquisa bibliográfica e explorando preferencialmente autoras militantes do movimento negro brasileiro, como Djamila Ribeiro e Lélia Gonzáles para tentar explicar esse fenômeno desde a fase da escravização que se deu em meados do século XVI, e pontuando questões raciais ainda existentes no século XXI. Através das pesquisas realizadas observou-se que o feminismo universal não abrange as especificidades da mulher negra, e tampouco se fazem valer as leis de defesa étnico-raciais no Brasil. É preciso exatidão e objetividade quando se fala de gênero, e principalmente quando este é associado à raça, e à docência.

Palavras-chave: Professora Negra; Racismo estrutural; Prática docente.

Abstract: In this work we try to reflect on the black woman teacher and the discursive discredit in her teaching practice, what are the possible reasons? How does it happen? Thus, we seek to explore the causes of discursive discredit in the teaching practice of black women linked to the racism and structural machismo that affect Brazil. To this end, we carried out a bibliographic research and preferentially explored militant authors from the Brazilian black movement, such as Djamila Ribeiro and Lélia Gonzáles to try to explain this phenomenon since the phase of enslavement that took place in the middle of the 16th century, and punctuating racial issues that still exist in the 21st century. Through the research carried out, it was observed that universal feminism does not cover the specificities of black women, and neither do ethnic-racial defense laws in Brazil. It takes accuracy and objectivity when it comes to gender, and especially when it is associated with race, and teaching.

Keywords: Black Teacher; Structural racism; Teaching practice.

REFERÊNCIAS

- BOLSANELLO, M. A. **Darwinismo Social:** eugenia e racismo. Educar. 1. ed. Curitiba: UFPR, 1996.
- BORGES, R. S; CARNEIRO, S. **Retratos de um Brasil negro.** São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. II, 1980.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DAVIS, A. **Mulher, raça e classe.** trad. Plataforma Gueto. 2003. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2013/06/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- EVARISTO, C. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, N. L. **Educação, Raça e Gênero**: Relações imersas na Alteridade. Disponível em: XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, em abril de 1996.

GONZÁLEZ, L. Epígrafe de abertura do texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

GONZÁLEZ, L. **Cultura, etnicidade e trabalho**: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional da Latim American Studies Association. 1979.

HOOKS, B. **Intelectuais negras. Estudos Feministas**. 2. ed. Dossiê: Mulheres Negras. Florianópolis, 1995.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo**. Edição Popular. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1963.

LIMA, M. Trajetória educacional e realização socioeconômica das mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJ, v. III, 1995.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OSBORN, F. H. The Revolution of Humans Races. **Natural history**, New York, v. 26, 1926.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; justificando, 2017.

RODRIGUES, N. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira / Lília Moritz Schwarcz. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, M. J. **Racismo à Brasileira**: Raízes Históricas: um novo nível de reflexão sobre a história do Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora Anita, 1995.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrivivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso.

Recebido em Setembro de 2020

Aprovado em Fevereiro de 2021

NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE TEMAS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

ETHNOGRAPHICAL OF PEDAGOGY STUDENTS ON TOPICS IN HUMAN RIGHTS EDUCATION (HRE)

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SOBRE TEMAS NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (EDH)

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

E-mail: fernando.oliveira@uemms.br

Eliane Rose Maio

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Estudos recentes na área da educação têm ressaltado a relevância da Pesquisa na formação do/da futuro/a professor/a. É o que trata Marli André (2010) ao apontar que o envolvimento com atividades, cursos, e experiências de professores/as atuantes representa parte do processo de constituição da identidade profissional docente. Ora, assim como André (2010), acreditamos ser necessário que, no processo de formação inicial, os/as alunos/as participem de espaços, no que se refere à dimensão do ensino, para que a pesquisa seja elemento mediador de novas aprendizagens.

André (2010), em seu trabalho, se debruça sobre o resultado da análise de dez eventos no campo da didática e das práticas de ensino, os Encontros

Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Segundo a autora, o tema da formação inicial vem progressivamente perdendo espaço para outras discussões no ambiente educacional: “Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p. 177). O processo de formação docente, conclui, precisa estar vinculado ao real e possível das escolas.

Diferente do passado, que distanciava teoria e prática, a formação inicial, hoje, necessita de investimento teórico-prático para fortalecer uma identidade profissional comprometida com transformações societárias mais amplas e atuais, pertinentes ao tempo presente. Vale destacar, nesse sentido, que a nossa compreensão dos aspectos societários que influenciam o processo educacional se pauta nos estudos de Zigmunt Bauman e David Lyon (2013).

No entendimento dos sociólogos (BAUMAN; LYON, 2013), vivemos em uma sociedade na qual o investimento no consumo é decisivo para a satisfação dos desejos, necessidades e vontades, desde que sirva para certo “valor social” e à autoestima do indivíduo: “Por essa razão, em última instância, passar no teste de consumidor é condição inegociável para a admissão numa sociedade que foi remodelada à feição do mercado” (BAUMAN; LYON, 2013, p. 38). Observam-se, de fato, no ambiente escolar, variadas situações, materiais e simbólicas, em que há a presença do consumo de informações. Isso porque os/as próprios/as membros dessa sociedade são as mercadorias de consumo de grandes redes produtoras de sentidos sobre a vida, a existência, o próprio consumo etc.

Logo, muitas preocupações acabam por permear os estudos sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH). Não foi tarefa fácil para o primeiro autor deste artigo, enquanto docente no Ensino Superior, associar as duas questões, a formação inicial docente e a EDH, sem que a queda no fosso dos preconceitos fosse certa. Ranços históricos, como a essência e a noção de natureza humana, ainda estão presentes. Porém, quando em disputa por uma ação pedagógica menos tolhida e mais aberta à experimentação de possibilidades, é preciso continuar a mediar discussões que tenham o público como alvo.

A ideia de conduzir uma ação docente com enfoque no público faz com que a percepção a respeito da diversidade humana seja um elemento

norteador do processo. Ainda assim, é possível notar que muitas estudantes, antes de ingressarem no campo científico da educação, produzem uma cultura configurada pela defesa de uma certa sociedade, e isso pode refletir na concepção que elas têm a respeito da EDH.

Ao dissertarem sobre a Educação em Direitos Humanos e a formação de professores/as, Vera Candau e Suzana Sacavino (2013) assumem uma perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos e articulam direitos da igualdade e direitos da diferença. As autoras indicam que a prática dos/as professores/as, quando abordam o assunto, limita-se a transmitir direitos da atualidade, apagando problematizações históricas mais amplas.

Isso significa que é preciso formar o/a futuro/a professor/a para lidar com o público, o diferente, e não para empregar visões egoísticas da vida, que desprezam a diversidade. Esse foi o plano que orientou o objetivo geral da disciplina **Educação, democracia e direitos humanos** aplicada à uma turma de sete alunas do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Privada (IES) do leste sul-mato-grossense durante o primeiro semestre de 2019.

Aliada à proposta de integrar aspectos da democracia e dos direitos humanos, a organização do trabalho didático¹ previu a adoção de estratégias para promover o acesso à leitura de conceitos sobre os dois assuntos e também problematizar o imaginário social a respeito de diferentes sujeitos nessa conjuntura (negros, índios, pessoas com deficiências, mulheres, lésbicas, gays, pessoas trans etc.) suas disputas, privilégios e desafios, para, assim, compreender as demandas presentes na EDH.

A pesquisa sobre a localização da EDH no imaginário dessas estudantes² só foi possível, contudo, graças ao fato de que ela estava vinculada ao Estágio obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental requerido pela IES.

Definido com as alunas o papel da pesquisa no processo de formação docente, prosseguimos com a elaboração do instrumental que roteirizava as

¹ Sobre a organização do trabalho didático, ler Gilberto Alves (2012).

² A partir de orientações de Jeferson Mainardes e Isabel Carvalho (2019), em publicação junto à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação intitulada **Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**, a autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação é fundamental nos casos em que o projeto não foi submetido a Comitês ou Comissões de ética na pesquisa. É o caso desse estudo, onde realizou-se um documento assinado pelas estudantes para autorizar a publicação de suas experiências.

situações do cotidiano escolar que poderiam, na perspectiva da interdisciplinaridade, e diante do currículo proposto, ser assunto em sala de aula.

Elaborado e analisado o roteiro, tornou-se indispensável tratar de modo ético a pesquisa. Para tanto, foram descritos, a princípio, os aspectos relevantes da participação das estudantes (futuras professoras) no estudo, além dos propósitos da investigação. Indicamos as características da formação inicial, o assunto a ser abordado e a possibilidade de contribuição por parte da estudante. Foi explicitada a não obrigatoriedade da participação, bem como da divulgação das experiências particulares. Todas as estudantes, no entanto, desejaram contribuir com a pesquisa, solicitando, somente, que os seus nomes não fossem divulgados. Ciente dessa rogativa, aplicamos o questionário e trouxemos as questões para discussão em sala de aula.

Nesse momento, tratamos não apenas de ofertar às estudantes a compreensão de que diferentes formas de violências, preconceitos e segregação coexistem porque acontece, há muito, um silenciamento de suas discussões no ambiente escolar; procuramos promover ao sujeito-docente iniciante, sobretudo, a oportunidade de abordar um tema que pouco se pensa associado à unidade escolar. O objetivo, deste modo, foi o de se valer de situações relacionadas à potencialização do ódio contra as diferenças, as assimetrias e desigualdades que refletiram sobre as relações infantis durante o estágio curricular obrigatório, para que a ação docente, por meio de práticas de ensino com o enfoque na EDH, pudesse, no futuro, se preocupar com tais dimensões. Em outras palavras, procuramos permitir às estudantes um olhar para si mesmas em diálogo com a ordem moral que as criou, e independente das pressões que julgam experiências libertárias do existir, a fim de que elas se vissem mais afeitas às diferenças e conseguissem estabelecer novas relações com o novo.

A pesquisa, enfim, foi abordada sob a perspectiva das teorias pós-críticas em educação. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 22-23) acreditam que esse recorte permite apreender “um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação”. Segundo as autoras, observamos que a alegria de criar movimentos inventivos na pesquisa define o que fundamenta as abordagens, métodos, teorias e técnicas nela empregadas.

O uso da abordagem das metodologias pós-críticas permite também que as lutas acadêmico-científicas façam parte do itinerário proposto para se analisar um problema. Muitas perguntas propõem criar pensamentos outros mais compreensíveis, ou não; assim como, podem ser disparadores de outras discussões num processo de idas e vindas, contornos e curvas, distanciamentos e aproximações.

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em cheque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas indagações (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

Com fundamento na menção de estudo acima, o espaço da formação inicial propõe a construção de uma identidade docente, ou ao menos contribui para mobilizar certas concepções de mundo para torna-las mais afetas às questões dos direitos humanos das pessoas. É um assunto que importa para o âmbito da formação, até porque conforme nos aponta Martin Lawn (2001) diferentes vetores atuam na regulação da identidade do/da sujeito-professor. No entanto, esse/a profissional decide o que será feito em sala de aula, mesmo que tantos referenciais preveem a dominação de suas práticas de ensino.

Assim, torna-se imprescindível despolicializar a ação docente, o que permite mobilizar tal possibilidade no contexto da formação inicial de professores/as. Vincular, desse modo, a ação docente às especificidades dos sujeitos aos quais ela está ligada.

A coleta do registro das aprendizagens acerca de assuntos relativos à EDH adquiridas durante o estágio foi realizada por meio de narrativas, reproduzidas nos formulários de avaliação da disciplina, e indicadas por tópicos de análise eleitos essenciais pelas estudantes.

A estratégia de coleta das narrativas se deu de modo prático e de acordo com as experimentações das estudantes do Curso de Pedagogia. As ações tomadas a partir delas foram as seguintes:

- a) apresentar a disciplina, ementa, propostas de referências bibliográficas e registro de informações do estágio pertinentes à EDH;

b) orientar a observação/participação no estágio com base na relevância do papel das estudantes como sujeitos ativos, relacionando teoria e prática, no cotidiano escolar;

c) dar vazão e liberdade, ao fim da disciplina, para as estudantes evocarem fatos entre escolares ou profissionais da educação que representassem formas de assimetrias, ódio e aversão, temas pertinentes à EDH, segundo critérios que considerassem as suas leituras individuais;

d) após o registro das narrativas, cartografar temas que poderiam ser tratados na ação educativa com o enfoque da EDH em ambiente escolar.

É no desenrolar das atividades pertinentes à disciplina, assim, que a construção de diferentes modos de narrar situações do ambiente escolar poderia ser acionada com o intuito de se concretizar um novo conhecimento sobre as práticas de ensino. Isto é, é a partir do material empírico colhido - as experiências das estudantes -, que se poderia encontrar sentido e se problematizar o movimento experiencial como dotado de significado para se alcançar uma prática docente mais compromissada com a realidade dos/das alunos/as das escolas. Em suma, que se poderia aproximar a prática docente e a realidade dos/das discentes em sala de aula.

A narrativa serviu, pois, para compreendermos como as estudantes de Pedagogia nos seus estágios edificaram conhecimentos e experiências que, de um lado, buscam o sentido da ação docente compromissada com a EDH e, de outro, permitem que elas entendam que o cotidiano escolar é impulsor de acontecimentos que podem ser utilizados no contexto escolar, tornando-as produtoras de autonomia.

O objetivo da pesquisa, destarte, foi acolhido pela possibilidade de se problematizar, por meio do cotidiano escolar estagiado, a ação docente e seus compromissos com uma proposta de formação cidadã, ética e política na perspectiva dos direitos humanos. Nesse ponto, surgiu o seguinte questionamento: o plano da disciplina de **Educação, democracia e direitos humanos** conseguiria propor rupturas com estados de dominação que inferiorizam as diferenças?

Por meio de tal pergunta, as alunas, então, foram levadas a pensar em quais contextos a disciplina poderia contribuir para movimentar processos de produção da verdade sobre as variadas manifestações do preconceito direcionado a públicos específicos durante o estágio curricular obrigatório.

É mister dizer que partir das experiências das estudantes faz com que as demandas escolares por assuntos específicos da EDH sejam vistas como vinculadas ao real das unidades. Propõe que as estudantes estabeleçam conexões com uma prática de ensino que tenha compromissos ético-políticos mais amplos e em defesa de uma sociedade e de um ambiente escolar nos quais o respeito, a acolhida e a novidade estejam presentes nas relações entre pessoas diferentes. Tais práticas sugerem, portanto, que a ação docente não estabeleça ou reproduza um padrão que regule o corpo das crianças ou as expressões que elas carregam em si.

A disciplina, que levou as estudantes a refletirem em que situações a temática da EDH seria viável, encerrou-se no primeiro semestre de 2019. Durante esse período, episódios que envolviam hostilidade e violência foram narrados e, a partir deles, foi realizado o registro da situação-problema proposta pelas informações coletadas para que a relevância da EDH na formação inicial docente e nas práticas de ensino voltadas à redução de assimetrias, práticas de ódio e aversão às diferenças fosse assegurada.

O presente manuscrito foi estruturado de maneira a apresentar, primeiramente, as propostas da disciplina junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES mencionada; em seguida, a indicar os principais estudos que materializaram tais propostas e, por fim, a oferecer uma reflexão a respeito dos formulários de avaliação da disciplina respondidos pelas estudantes e que destacaram temas que elas consideravam caros à EDH nos contextos escolares nos quais, durante o estágio, presenciaram episódios de preconceito.

PROPOSTA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

No processo de organização do trabalho didático da disciplina foi criado, a partir da ementa curricular do curso pesquisado, um plano com objetivos, competências, formas de avaliação e referências básicas e complementares. Tal ementa aponta como temas imprescindíveis para a formação docente:

A relação entre educação e direitos humanos na consolidação do Estado Democrático e da Cidadania. Projetos e práticas educativas promotoras da cultura de direitos. Educação e direitos humanos frente às políticas neoliberais. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. Educação, conflito e convivência democrática. Metodologias transversalizadas e da transposição didática educação

em direitos humanos e democracia. Cultura da paz, justiça e equidade social nas práticas escolares. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2017, p. 45)

É evidente, pois, que o referencial teórico eleito contribuiu para o atendimento integral à ementa da disciplina. Além disso, a organização didática proposta procurou, por meio de oficinas de pesquisa e diálogos com a teoria, conjugar as dimensões teóricas e práticas para que as estudantes reconhecessem a indissociabilidade desses dois espaços na formação inicial.

O plano da disciplina teve como objetivos: a) compreender conflitos existentes nas disputas sociohistóricas por direitos humanos; b) promover o aprendizado da cultura da paz, justiça e equidade na educação de crianças; c) propor, a partir do conhecimento teórico-prático interdisciplinar, a relação entre direitos humanos e currículo.

Como competências, no plano da disciplina, foram pontuadas: a) o desenvolvimento de capacidades para a mediação de conflitos de interesse entre identidade e diferença; b) a redução dos danos culturais da herança preconceituosa da moralidade conservada nas relações sociais sobre a educação infantil e, por fim, c) a contribuição para a formação da identidade da futura professora compromissada com a EDH.

No que se refere às formas de avaliação, destacam-se os debates, as exposições dialogadas sobre leituras, a prova dissertativa-argumentativa e as pesquisas aplicadas às sujeitos diferentes.

Quanto ao referencial teórico, num primeiro momento, para problematizar os assuntos relativos aos direitos humanos junto às estudantes pesquisadas, e visando alcançar a primeira competência mencionada, elegemos Paulo Carbonari (2008). O autor, em seu texto, traz reflexões a respeito das relações substantivas entre os aspectos históricos dos direitos humanos na perspectiva da democracia, e inicia a discussão destacando a relevância dos movimentos coletivos organizados na luta pela atenção do Estado no cumprimento e ampliação dos direitos sociais em vários setores.

Carbonari, em síntese, acredita que a ideia de dignidade mobiliza a batalha por transformações societárias mais amplas:

Entendemos que democracia é requisito dos direitos humanos e os direitos humanos requisitos da democracia. Ou seja, é impossível pensar a democracia

senão como forma de satisfação, acolhida e ampliação dos direitos humanos e, por outro lado, os direitos humanos não seriam possíveis em contextos políticos que não oportunizam o exercício das liberdades e dos direitos – democráticos, portanto. A afirmação dos direitos humanos exige sua legitimação como demandas de reconhecimento, portanto, como interação e participação. Por isso, não haveria como propor, advogar, exigir, direitos sem democracia (CARBONARI, 2008, p. 13).

Nota-se, deste modo, que há uma estreita ligação entre democracia e direitos humanos como se, para exercê-los, tivéssemos que passar pelo campo da democracia para ter poder de voz e conseguir postular quais demandas nos seriam necessárias para sermos reconhecidos/as como cidadãos/ãs. Esse reconhecimento significa participação, decisão e fruição da liberdade de compor agendas disputadas de poder no interior da conjuntura social em que se vive.

Ora, a discussão sobre dignidade, liberdade e cidadania, nesse cenário de movimentação coletiva, faz parte, segundo Carbonari (2008), do desejo das pessoas de ocuparem espaços para a ampliação de direitos. Com isso, coloca o autor, passamos a evitar que a democracia seja uma pura regra do jogo.

Após a leitura sobre as relações históricas entre essas duas esferas, as estudantes foram apresentadas às diretrizes curriculares para a educação em direitos humanos publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2012. Nesse documento, a EDH é considerada um eixo do direito à educação e refere-se à adoção de práticas que promovam, protejam e defendam a educação para a transformação social e se apliquem à vida cotidiana e cidadã de crianças e adolescentes a partir dos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 21).

Além de o documento colocar a discussão de forma transversalizada nos currículos das unidades escolares, também cita a necessidade de adequação dos currículos de formação inicial e continuada de professores/as para as novas demandas dos direitos humanos.

Para atender ao Item b posto como objetivo no plano de disciplina acima citado, a saber b) reduzir os danos culturais da herança preconceituosa da moralidade conservada nas relações sociais sobre a educação de crianças pequenas, discutimos sobre a interculturalidade como uma proposta para a formação e prática docente em EDH (CANDAU; SACAVINO, 2013), sobre a educação para a democracia (EPD) (BENEVIDES, 2004) e sobre a educação em direitos humanos (BENEVIDES, 2001).

A fim de que pudéssemos levantar situações que poderiam ser encaradas como desafio na formação de professores/as compromissados com a EDH, compreendida, assim, como assunto necessário à docência, trabalhamos, também, com as autoras já mencionadas, Vera Candau e Suzana Sacavino (2013). As pesquisadoras apontam sete desafios possíveis de serem encontrados em programas formativos que se associam à EDH. São eles:

1. Desconstruir a visão do senso comum sobre direitos humanos;
2. Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta;
3. Articular ações de sensibilização e formação;
4. Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos;
5. Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar;
6. Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de professores/as;
7. Estimular a produção de materiais de apoio (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65-66)

Diante de tais desafios, Candau e Sacavino concluem que atuar na formação docente com o enfoque na EDH é complexo, uma vez que esse processo visa romper com o conservadorismo e legitimar o reconhecimento da diferença; faz o/a educador/a assumir uma postura que informa seus/suas

alunos/as sobre os seus direitos, para que eles(as) criem em si uma cultura de participação que, em muitos casos, pode se tornar resistência em locais que concentram poder.

As autoras (CANDAU; SCAVINO, 2013) lembram, ainda, que desenvolver ações pontuais no decurso da formação não é suficiente para romper com o pensamento preconceituoso de professores/as que acreditam que a temática não é relevante para o currículo. É preciso se valer de estratégias pedagógicas ativas e participativas que permitam que os/as professores/as, em uma primeira instância, se eduquem em direitos humanos, para que, na sequência, saibam conduzir processos educativos que articulem a afetividade, a cognição e a dimensão sociopolítica da docência.

Abordada a formação docente em direitos humanos, propusemos às estudantes uma leitura sobre EPD e EDH a partir dos conceitos apresentados por Maria Victória Benevides (2001; 2004).

Os estudos da autora sobre a EPD confirmam que o tema se relaciona diretamente à experimentação dos direitos de cidadania na sociedade e as formas de ampliar a atividade política. Benevides (2004) mostra que a EPD comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis.

Na concepção da pesquisadora, os valores republicanos referem-se: a) ao respeito às leis; b) ao respeito ao bem público e, c) ao sentido de responsabilidade no exercício do poder; já os valores democráticos, referem-se a) à virtude do amor à igualdade, b) ao respeito integral aos direitos humanos e c) ao acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada. Benevides, assim, atesta que a educação para a democracia é um processo contínuo e de longa duração.

Em relação ao assunto de que trata a EDH, a autora diz que:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos (BENEVIDES, 2001, p. 08).

Associar a ação pedagógica às orientações previstas para EDH visa, pois, promover uma cultura do respeito à dignidade humana, da liberdade enquanto valor ético-político central nas relações sociais e da justiça e da solidariedade como forma de eliminar preconceitos que não toleram as diferenças. Rompe com tradições preconceituosas historicamente definidas e leva a pensar que os direitos humanos são para todos/as, independentes de qualquer norma que padronize acessos e privilégios.

Vera Candau (2008), nesse contexto, entende a relação entre direitos humanos, educação e interculturalidade como fundamental para se problematizar igualdade e diferença. A autora, em sua obra, pontua os principais desafios enfrentados na promoção de uma educação intercultural cujas abordagens perfazeriam um itinerário crítico e emancipador.

Candau (2008) identifica quatro núcleos essenciais como desafios para a educação intercultural. O primeiro é a desconstrução, que tem por objetivo penetrar o imaginário social onde se naturalizam os preconceitos e romper a rede de estereótipos etnocêntricos e monoculturais que estão presentes nos currículos escolares.

O segundo núcleo proposto pela autora refere-se à articulação entre igualdade e diferença no quadro das políticas educativas: “Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as” (CANDAUI, 2008, p. 53). No terceiro núcleo, Candau caracteriza o resgate dos processos de constituição cultural nos níveis pessoais e coletivos.

Por fim, o último núcleo mostra a importância de se oportunizar interações com a diferença, com outras pessoas, com diferentes modos de viver e de se expressar. Somente a partir da percepção desses núcleos será possível promover a emancipação de sujeitos que foram historicamente desprivilegiados na sociedade. Eles são, destarte, indispensáveis para correção de marcas discriminatórias de minorias sociais:

Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2008, p. 54)

Em resumo, a educação intercultural contribui para uma proposta de direitos humanos apoiada no reconhecimento da vida de cada pessoa e da diferença, em diálogo com as demandas diversas de outros grupos sociais.

Nessa mesma perspectiva, Daniela Auad (2002) aproxima a educação para a democracia à coeducação e relações de gênero. Parte, também, das categorias analíticas de Benevides (2002) para articular o gênero e a educação em direitos humanos.

A autora entende que tanto o programa de educação em direitos humanos, quanto a educação para a democracia devem se unir à igualdade de gênero, por mais que esta ainda não seja uma realidade em nosso país.

De acordo com Auad (2002), a escola não está pronta para problematizar, em seu espaço, as relações entre os gêneros masculino e feminino. Tanto a educação para a democracia, como a coeducação precisam fazer parte da ação pedagógica de professores/as para que eles/as possam concretizar práticas não sexistas.

Perceber gênero como categoria empírica seria o modo de não tornar invisível o gênero nas diferentes esferas da sociedade, como nas políticas públicas de educação e de direitos humanos; seria perguntar como ele é experimentado e estruturado em determinada cultura (AUAD, 2002, p. 2003)

A condição das masculinidades e feminilidades, portanto, é um assunto necessário na educação de crianças e adolescentes para que eles/as possam experimentar expressões de gênero menos tolhidas e mais flexíveis e se tornar cidadãos mais abertos à novidade. Sobre o gênero, pode-se dizer que as pessoas, por acreditarem que a construção de sua subjetividade precisa estar alinhada aos padrões definidos pela distinção biológica, não se expressam como são em certos espaços, e a escola é apenas um deles.

Neste ponto da análise, chegamos ao Item c do plano da disciplina, o qual se refere à formação da identidade da futura professora comprometida com a EDH. Candau e Sacavino (2013), recordemos, apontam como terceiro e sexto desafios à EDH na formação de professores: 3. Articular ações de sensibilização e formação; 6. Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de professores/as, realizou-se contato com diferentes aspectos metodológicos para se efetivar tal proposta de EDH transversalizada ao currículo.

Eduardo Bittar (2008), epistemologicamente baseado na perspectiva freireana, oferece argumentos que podem nos auxiliar metodologicamente nesse assunto. O autor acredita que a EDH está vinculada à direção sociopolítica que orienta a educação no tempo presente. Se compromissada com a ampliação da cidadania, da autonomia, da emancipação e da liberdade, a educação precisa preparar o/a estudante não apenas para problematizar em um nível abstrato, mas conscientizá-lo sobre o “[...] passado histórico, tornando-o presente, para análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros” (BITTAR, 2008, p. 317).

Bittar acrescenta que é no contexto atual, numa sociedade de controle, que a ação pedagógica precisa estar comprometida com a construção de uma subjetividade crítica que fortaleça a autonomia das pessoas, tornando-as capazes de resistir a todas as amarras.

A descolorida apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo, a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que aja na contramão deste processo (BITTAR, 2008, p. 320).

Para o autor, uma educação politizada só consegue libertar pessoas presas a padrões socioculturais historicamente definidos quando estimula a participação, o diálogo e a formação da consciência crítica. Coloca como sugestão, então, a partir dos estudos de Habermas, uma pedagogia da ação comunicativa.

A proposta dessa pedagogia, explica Bittar (2008), é lidar com uma prática educativa que se opõe à autoridade e adota o princípio da liberdade como requisito fundamental para a criação de uma cultura do exercício democrático de convívio social.

O autor, deste modo, propõe como aspecto metodológico da EDH uma ação docente que consiga motivar as pessoas a realizarem práticas democráticas, a pensarem de modo autônomo acerca das desigualdades, a analisarem suas atitudes e mudá-las, e a se sensibilizarem diante da responsabilidade ética com o outro.

DISCURSOS DAS ESTUDANTES SOBRE OS TEMAS NECESSÁRIOS À EDH

Por meio das discussões teóricas, as estudantes puderam se relacionar com o tema e refletir sobre os aspectos inerentes à EDH e que carecem à

ação docente no ambiente escolar. Elas tiveram a oportunidade de participar das relações consolidadas nas unidades onde cumpriram o estágio curricular obrigatório, observando, através dessa experiência, uma série de problemas que, a longo prazo, prejudicam a formação da identidade social do cidadão.

Esses espaços trouxeram à luz cenas de intolerância, preconceito e incitação do ódio às diferenças, cenas que proporcionaram às estudantes percepções reais de temas caros à EDH.

No encerramento da disciplina, no primeiro semestre de 2019, as estudantes, como atividade final, tiveram que registrar tais percepções no instrumental de avaliação do curso. Tiveram que decidir, a partir do evento que julgaram mais nocivo à infância, o assunto a ser trabalhado via EDH junto às práticas docentes. Em suma, eis os tópicos que trouxeram:

- Tolerância às diferenças de classe social;
- Formação política para entender relações entre o individual e coletivo;
- Bullying;
- Respeito às pessoas autistas;
- Exclusão de crianças com deficiências;
- Como ser ético com alguém que pensa e é diferente de mim;
- Solidariedade humana (ESTUDANTES, 2019).

Esses assuntos podem ser tratados tanto na dinâmica da formação pessoal, quanto como questões de formação social que estão presentes no cotidiano das crianças e que coexistem com construções sociais previamente definidas (antes mesmo de elas se tornarem protagonistas do próprio poder de decisão). Eles trazem para a prática educativa uma multiplicidade de entraves, necessidades e demandas por uma educação libertária que consiga educar para a cidadania, ética, sociabilidade etc.

No momento em que evocaram tais situações, as estudantes apresentaram memórias significativas para a formação da identidade de um/a docente comprometido/a com a acolhida da diferença proposta pelo plano da disciplina. Histórias preocupantes que justificavam o porquê da escolha pelo tema acima assinalado. As futuras professoras, assim, puderam pensar em circuns-

tâncias no contexto do ensino da EDH que amenizassem o problema e em ações pró-ativas que evitassem adultos graduados numa educação egoística, intolerante e disseminadora do ódio.

A disciplina **Educação, democracia e direitos humanos** faz parte de um novo projeto pedagógico-curricular do Curso de Pedagogia da IES pesquisada. É importante, pois, destacar a novidade de sua proposta, sobretudo num momento político em que a crítica aos direitos humanos por parte do novo Presidente da República é intensa. É o que assinala, por exemplo, Erasto Mendonça (2018).

O atual Presidente, bem o recorda o autor, pautou a sua campanha em discursosurrados tais quais **“bandido bom é bandido morto”**, **“direitos humanos são só para humanos bandidos”** (grifo do autor). Isso sem mencionar as inúmeras e exageradas referências depreciativas a negros, mulheres e, principalmente, a gays, lésbicas, bissexuais e trans (LGBT).

Os direitos humanos, na concepção do Presidente, devem ser associados apenas à questão da segurança pública:

O redirecionamento das políticas de Direitos Humanos é anunciado, priorizando a defesa das vítimas da violência, tema inscrito ao lado da reformulação do Estatuto do Desarmamento, da redução da maioria penal, da garantia aos policiais do ‘excludente de ilicitude’¹⁰, da criminalização de movimentos sociais de ocupação, dentre outras medidas absolutamente em confronto com a concepção contemporânea de Direitos Humanos. (MENDONÇA, 2018, p. 477)

Observa-se, pois, a urgência de se abordar temas relacionados aos direitos humanos já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A EDH será, deste modo, um instrumento de enfrentamento e estranhamento. Enfrentamento porque a ideia é oportunizar a transversalidade do assunto no currículo escolar e a construção de saberes subversivos às regras e padrões sociais, que acolham a diferença, a coletividade e a liberdade como um valor ético-político. Estranhamento porque visa colocar o novo como sujeito existente, que não mina a existência do Eu nem a do Outro.

Produzir tais deslocamentos é, destarte, fundamental para que não caíamos na ideia propagada pelo novo governo de que a maior parte dos avanços produzidos em matéria de direitos humanos está vinculada à pura e mera ideologia (MENDONÇA, 2018).

Algumas pesquisas, como a de Elisa Mainardi (2014), apresentam os desafios para se concluir um trabalho educativo com essa temática. A autora analisa o registro das reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico de um grupo de professores/as de escolas do norte do Rio Grande do Sul (RS). Observa, nesse material, concepções e práticas que violam os direitos humanos dos/das alunos/as e aponta, ao fim, situações que são potenciais ferramentas para o enfrentamento do problema.

Diante dos relatos colhidos, e identificados os desafios, Mainardi (2014) cria quatro categorias de análise: 1 - representações acerca do eu e do outro; 2 - representação acerca da família; 3 - representações sobre a prática dialógica na escola; 4 - representações acerca do ECA.

Segundo a autora, existe uma série de negações, silenciamentos e apagamentos que representam a dificuldade dos/das professores/as e da equipe de profissionais da educação em serem mais flexíveis diante da novidade de sujeitos que estão ingressando no ambiente escolar:

No contexto da escola, percebe-se através das manifestações acerca das inquietações pedagógicas, da leitura de contexto escolar e das exigências entendidas como necessárias na efetivação de uma educação de qualidade, que do ponto de vista dos desafios, um dos problemas a ser enfrentado diz respeito ao desvelamento e superação das concepções preconceituosas enraizadas num pensamento pedagógico ainda conservador, discriminador, excludente (MAINARDI, 2014, p. 15).

Como Mainardi (2014) aponta em sua pesquisa, a ação docente é orientada por práticas que conservam tradições. Isso pode ser um problema, já que invisibiliza discussões no terreno dos direitos humanos, os quais são então qualificados como sem sentido, como gasto desnecessário de recurso público com situações/sujeitos que não contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

A ideia de educação em direitos humanos apresentada pelas estudantes, ao contrário, relaciona-se à convivência ética, justa e humana, num desejo por uma cultura de paz. A compreensão dos direitos humanos, portanto, envolve a universalidade do acesso, o que nos leva a pensar nas diferenças e nas estratégias de enfrentamento, por meio da educação, para protegê-las.

Provocar nos/as alunos/as atitudes que os/as façam reivindicar a ampliação dos direitos humanos é um potencial da EDH. Com essa afirmação, Eni

Orlandi (2007) analisa dois enunciados contidos na formação discursiva, a saber: 1. Todos são iguais perante a lei; 2. Todos têm direitos à diferença. Na concepção da autora, eles trazem sentidos e posições de sujeitos diferentes. Isso significa que a ideologia opera no controle dos sentidos.

Ao estudar os fundamentos teóricos e metodológicos da EDH, Orlandi reconhece que é preciso escutar e instaurar outras práticas de ensino que atravessem o discurso dominante:

Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido (ORLANDI, 2007, p. 310).

Para a pesquisadora, os professores/as que trabalham com a EDH devem fazer com que seus/suas alunos/as reflitam sobre o compromisso social do sentido do “não possível” para o sentido “possível”. Devem promover experiências cotidianas nas quais o respeito, a dignidade e uma boa convivência façam parte da constituição da identidade social dos/das discentes.

CONSIDERAÇÕES DE UMA PRÁTICA IM/POSSÍVEL

Este projeto, enfim, inserido no contexto da disciplina **Educação, democracia e direitos humanos**, teve por objetivo articular as percepções e experiências formativas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES do leste sul-mato-grossense durante os seus estágios obrigatórios nas séries iniciais do Ensino Fundamental e propor uma ruptura com preconceitos histórica e culturalmente definidos por programas societários dominantes.

A recuperação das experiências cotidianas das estudantes - futuras professoras - trouxe à tona questões contemporâneas que poderiam resultar em significados totalizantes e unívocos, como a ideia de sujeito, diferença, identidade, e que permitiriam que a diversidade, o multiculturalismo e a multiplicidade fizessem da docência uma ação comprometida ética e politicamente com os direitos humanos.

A ideia foi possibilitar que a convivência democrática e ética estivesse presente no ambiente escolar. Como produto discursivo, os enunciados existentes no contexto social poderiam, então, se manifestar por meio de uma prática de ensino problematizadora.

Conforme as experiências foram sendo narradas, vimos que os assuntos eleitos como necessários pelas estudantes se localizavam no terreno da convivência ética, onde o respeito e a vontade de cultura da paz tivessem sentido e não fossem tratados como um tema de defesa da marginalidade. Isso só seria possível se a EDH fosse conteúdo presente nas práticas educativas profissionalizadas e, sobretudo, direcionadas ao público.

É relevante mencionar que tais assuntos perdem sentido na prática docente se ela se vê descontextualizada de discussões referentes aos direitos humanos ou afastada das requisições de grupos socialmente inferiorizados. Observa-se, com isso, que para que tais discussões sejam possíveis no ambiente escolar, a docência precisa, em muitos casos, ser engajada.

O trabalho teórico-prático realizado com as estudantes, em síntese, mostra a necessidade de um permanente exercício por parte do/da professor/a de Ensino Superior e também dos alunos em formação inicial na escolha de metodologias e práticas de ensino que se relacionem ao campo dos direitos humanos. Exige, assim, de ambos/as, professores/as e futuros/as professores/as, que refaçam caminhos já traçados, repensem estratégias, reelaborem procedimentos e flexibilizem sua visão de mundo, atentando-se para a provisoriedade, a multiplicidade e a fluidez de sentidos sobre o existir.

Resumo: Por meio de um formulário de coleta de narrativas, um grupo de sete alunas de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) privada do Mato Grosso do Sul trouxe à tona assuntos acerca da educação em direitos humanos (EDH) que poderiam ser tratados em suas práticas como professoras. O objetivo deste trabalho, pois, foi de refletir sobre como a EDH poderia movimentar processos estruturais de construção da diferença na formação do sujeito cidadã/ao em ambiente escolar, uma vez que as alunas, em experiências de estágio curricular do curso, observaram que temas complexos da realidade social são quase sempre silenciados em sala de aula com crianças pequenas. O assunto foi abordado com o apoio dos estudos pós-críticos em educação, especialmente das perspectivas pós-estruturalistas, e se valeu de um formulário de avaliação da disciplina com foco na narrativa, no qual as estudantes registraram suas concepções de temas que consideravam necessários à EDH. Por fim, as práticas de ensino interessadas em EDH permitirão que futuros/as professores/as refaçam caminhos já traçados, readequem estratégias, reelaborem procedimentos e flexibilizem a sua visão de mundo, atentando-se à provisoriedade, à multiplicidade e à fluidez de sentidos sobre o existir.

Palavras-chave: Educação em direitos. Formação inicial docente. Liberdade.

Abstract: From a collection of ethnographic narratives forms, a group of seven students from a Pedagogy Degree Course of a private higher education institution (HEI) in the State of Mato Grosso do Sul brought some issues about Human Rights Education (HRE) that they could approach in their practice as teachers. The objective of this work was to reflect on how the HRE could move structural processes of construction of the differences in the school environment and in the formation of the citizen, since the students during their internship experiences observed that complex themes of social reality are silenced in the classroom with young children. The subject was approached through post-critical studies in education, especially from the perspective of poststructuralism and the use of a subject evaluation form, where students recorded their conceptions of topics they considered necessary for HRE. Finally, the teaching practices interested in HRE will enable future teachers to redo paths already laid out, readjust strategies, re-elaborate procedures and make their world view more flexible, paying attention to provisionality, multiplicity and fluidity of senses about existing.

Keywords: Human rights education. Initial teacher training. Freedom.

Resumen: A través de un formulario de recopilación narrativa, un grupo de siete estudiantes de un Curso de Pedagogía en una institución privada de educación superior (HEI) en Mato Grosso do Sul planteó cuestiones sobre la educación en derechos humanos (EDH) que podrían ser tratados en sus prácticas como docentes. El objetivo de este trabajo, por lo tanto, fue reflexionar sobre cómo el EDH podría mover los procesos estructurales de construcción de la diferencia en la formación del sujeto ciudadano en el ambiente escolar, ya que los estudiantes, en experiencias de pasantía curricular del curso, observaron que los temas Los complejos de realidad social casi siempre se silencian en el aula con niños pequeños. El tema se abordó con el apoyo de estudios pos críticos en educación, especialmente desde las perspectivas postestructuralistas, y utilizó una forma de evaluación de la disciplina centrada en la narrativa, en la que los estudiantes registraron sus concepciones de temas que consideraban necesarios para el EDH Finalmente, las prácticas de enseñanza interesadas en EDH permitirán a los futuros maestros rehacer caminos ya descritos, reajustar estrategias, rediseñar procedimientos y hacer que su visión del mundo sea más flexible, prestando atención a la provisionalidad, multiplicidad y fluidez de los significados sobre a existir.

Palabras clave: educación en derechos. Formación inicial del profesorado. Libertad.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luis. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, p. 169-178, 2012. Disponível em: <http://educem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/17180/9978>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. **Vigilância Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Internacional (USP)**, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: DIAS, Adelaide A. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 8 de 2012. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Suzana B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARBONARI, Paulo C. Democracia e direitos humanos: reflexões sobre a agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe (Org.) **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa Época de Insegurança**. Brasília: SEDH, 2008. p. 13-34.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MAINARDI, Elisa. Educação em direitos humanos: desafios, resistências e possibilidades de desenvolvimento de uma cultura de humanização na escola. In: ANPED Sul, 2014, Florianópolis. **X ANPED Sul**. Florianópolis: Editora UDESC, 2014. p. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/719-0.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

MAINARDES, Jeferson; CARVALHO, Isabel C. M. de. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

MENDONÇA, Erasto F. Desafios à educação em direitos humanos no Brasil após a Constituição de 1988. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 465-479, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/905/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 295-311.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. Curso de Pedagogia. Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS, Três Lagoas, 2017.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Fevereiro de 2021

OS INVISÍVEIS: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental

THE INVISIBLES: Inclusion in the Final Years of Elementary Education

Rosimar Serena Siqueira

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Passo Fundo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

INTRODUÇÃO

No outono de 1912, o escritor austro-húngaro Franz Kafka (1883 – 1924) historiava uma pequena novela de realismo fantástico, intitulada *A Metamorfose*. Publicada pela primeira vez em 1915, a obra narra a saga de Gregor Samsa, um caixeiro viajante que numa certa manhã, sem maiores explicações, acorda metamorfoseado num inseto (KAFKA, 2010). Após o impacto inicial, percebemos que Gregor apenas anseia continuar sendo visível. Todavia, as relações familiares e os contextos alteram-se substancialmente diante do ‘novo’ Gregor, retirado de uma cena familiar, laboral e social protagonista para o confinamento do seu quarto. Grassa a perspectiva do desconforto: seus parentes estão desconfortáveis em sua presença e esse sentimento somente é amenizado pela sua ausência física (recluso em seu quarto), até sua total invisibilidade.

O estranhamento de algo que nos era familiar mas que, inesperadamente, metamorfoseia-se em algo incompreensível parece ser uma analogia adequada para os anos finais do ensino fundamental (Fundamental II ou segunda fase do ensino fundamental). Tanto professores quanto alunos percebem-se, de um ano letivo para outro, convertidos em identidades que em outros tempos foram tão íntimas mas que, repentinamente, restam por estranhar-se: é o estranhamento da mudança de turno de aula; do revezamento de professores

em diferentes disciplinas e, conseqüentemente, da perda da referência docente e, também, o estranhamento dos efeitos das condições particulares de desenvolvimento biológico, próprios da faixa etária.

Os alunos, que outrora eram os sujeitos de todas as atenções passam, abruptamente, a condição de ser somente mais um em meio a outros inúmeros uns... Os alunos já não são mais de ninguém, de nenhum professor em especial. Não há mais um pertencimento enfático. Não existe mais a turma da Fulana. Eles agora metamorfosearam-se em ‘apenas’ os alunos do 6º. A, aprofundando o estranhamento...

E o desconforto da falta de compreensão para com as grandes e pequenas metamorfoses dessa etapa ganha contornos abissais quando a atividade-fim da escola precisa seguir o seu roteiro, como se a vida corresse normalmente... Assim como o Sr. Samsa, que se recusava a aceitar a metamorfose do filho e apenas seguia em frente, nós professores por vezes recusamos o enfrentamento do desconforto das mudanças típicas desta etapa de escolarização e, aparentemente, apenas seguimos em frente, preferencialmente sem ver, sem perceber as idiosincrasias entre o antes e o agora.

São as invisibilidades. O aluno dos anos finais do ensino fundamental em alguns contextos pode ser o ‘invisível’, aquele que está lá, como Gregor no seu quarto, mas que causa estranhamento e (talvez) repulsa. Melhor ficar lá, merecendo a atenção específica de poucos. E nesta lógica, há uma situação de escolarização nos anos finais do ensino fundamental ainda mais invisível: o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em alguns contextos, este aluno pode ser o invisível entre os invisíveis.

O desconforto para com os alunos que são público alvo da educação especial (PAEE) nos anos finais assenta-se, em grande parte, pela complexidade inerente ao próprio processo de escolarização dos Anos Finais do Ensino Fundamental, potencializada pela presença do sujeito que exige um roteiro diferenciado, uma adaptação das relações e das práticas pedagógicas... melhor que ele seja, de fato, invisível (que Gregor fique trancado em seu quarto).

Falas como “No 7o. B tem 22 alunos e 03 incluídos”; “Dá um desenho pro Fulano pintar e não incomodar os demais, que farão avaliação”; “Eu não

posso me prender ao planejamento para os dois incluídos, pois tenho mais 23 alunos na sala”; “O que eu faço com os normais, então?”, ou ainda “Chama a colega da Sala de Recurso pra ficar com ele até os outros terminarem o exercício”, apenas expressam o desconforto, o incômodo e a falta de entendimento que alguns professores tem acerca da inclusão, tanto em sentido amplo, quanto em relação ao PAEE, pois em geral “os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Com base nestas e em outras percepções sobre tal ‘invisibilidade’, oriundas da prática pedagógica em escolas de educação básica, realizamos uma pesquisa analítico-reconstrutiva, pautada pelo procedimento da análise de conteúdo e referenciada na constituição de um corpus empírico formado por artigos de divulgação científica. A perspectiva que conduz o texto é evidenciar, de maneira palpável, se tal invisibilidade apresenta algum lastro de comprovação empírica, sinalizando se há, de fato, um silenciamento sobre a inclusão de alunos PAEE no ensino fundamental regular, com destaque para esta inclusão nos anos finais de tal etapa da educação básica.

Partimos da crença que uma...

educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos. (MENDES, 2018, p. 80)

De tal modo, colocar os alunos em sala de aula mas torna-los ‘invisíveis’ em suas peculiaridades e idiosincrasias pode ser tão excludente quanto segrega-los, deliberadamente, em espaços específicos.

Por fim, cumpre informar que o texto apresentado é parte integrante de um contexto amplo de pesquisa, que objetiva contribuir para a discussão de políticas e mecanismos institucionais de gestão da educação em redes e sistemas públicos de ensino – incluindo processos e políticas de inclusão -, enquanto pauta importante na composição da agenda educacional.

DA METODOLOGIA E DO CORPUS EMPÍRICO...

A pesquisa que deu origem ao texto em tela foi consubstanciada em uma metodologia analítico-reconstrutiva, pautada pelo procedimento da análise de conteúdo e amparada por breve revisão de literatura. Para o desenvolvimento dos argumentos, a pesquisa foi referenciada na composição de um corpus empírico estabelecido por artigos de divulgação científica, assumindo que tais artigos representam parte das pesquisas e produções sobre um determinado assunto/enfoque/área.

O procedimento metodológico adotado para exame dos artigos foi a análise de conteúdo, utilizando a técnica da análise temática, onde o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2007, p. 105). Igualmente foram seguidos os passos descritos por Bardin (2007) como elementos de um procedimento de análise de conteúdo: 1) pré-análise (ou escolha e organização do corpus documental); 2) descrição analítica (investigação sobre o material); e 3) comentários ou glosas inferenciais.

O corpus documental foi constituído a partir do recorte de periódicos científicos avaliados por pares e publicizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>). A escolha pelo referido Portal reconhece a relevância do mesmo na ação de divulgação científica e, por conseguinte, de legitimidade dos discursos vinculados a partir daquele espaço. No Portal – de acesso livre - encontram-se, atualmente, mais de 45 mil títulos com texto completo, em 130 bases referenciais (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>, capturado em 30 de abril de 2019).

Já a elegibilidade do recorte temporal – 2009-2018 -, constituiu-se em face a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), considerando um hiato de implementação prática dos dispositivos da política, assim como um possível hiato na reação das pesquisas e consequentes produções acadêmicas acerca dessa política.

Procedimentalmente, realizamos uma busca simples no portal, operacionalizada através das expressões ‘Educação Inclusiva’ e ‘Educação Especial’. Consideramos que, apensar dos termos eventualmente receberem condição de

sinônimo, temos dois conceitos diferentes. A educação especial é compreendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

Por seu turno, a educação inclusiva é mais abrangente, compondo...

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis (BRASIL, 2008, p. 11)

Ante ao volume do retorno, foram realizadas três triagens: a primeira em relação ao período de publicação do artigo – retirando-se do computo geral todos os artigos que não correspondiam ao recorte temporal estabelecido entre 2009 e 2018; a segunda triagem em relação aos documentos, estipulando como filtro apenas artigos em português, e publicados em periódicos revisados por pares. Chegamos a um conjunto de 547 artigos em atenção aos refinamentos do termo ‘Educação Inclusiva’ e 867 artigos em atenção aos refinamentos do termo ‘Educação Especial’ distribuídos ao longo do período, de acordo com os registros das Tabelas 01 e 02.

Tabela 01 – Distribuição dos artigos sobre Educação Inclusiva por ano de publicação:

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
2009	14
2010	29
2011	33
2012	52
2013	64
2014	66
2015	72
2016	89
2017	65
2018	63
Total	547

Fonte: Organização da autora, 2019.

Interessante perceber que há um tendencial e significativo aumento de produções que respondem ao termo de busca ‘Educação Inclusiva’ ao longo do período em recorte, com ênfase para o ano de 2016, que representa quantitativamente o pico de produções. Também é interessante observar que, mesmo que o conceito de educação inclusiva seja mais amplo do que educação especial, há um quantitativo significativamente maior de textos que respondem ao termo de busca ‘Educação Especial’, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 02 – Distribuição dos artigos sobre Educação Especial por ano de publicação:

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
2009	32
2010	42
2011	60
2012	83
2013	68
2014	109
2015	123
2016	105
2017	134
2018	111
Total	867

Fonte: Organização da autora, 2019.

Novamente há um tendencial e significativo aumento de produções que respondem ao termo de busca ‘Educação Especial’ ao longo do período em recorte, com destaque para o ano de 2017, que representa quantitativamente o pico de produções acerca do termo.

A terceira triagem ocorreu de modo ‘manual’, revisando um a um os resumos dos artigos e mantendo, como corpus documental, apenas os artigos que efetivamente abordassem políticas e ações de educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Quando destacado apenas o conteúdo que aborda a educação especial em perspectiva inclusiva nos anos finais de escolarização, este número cai para 64 artigos. Estes 64 artigos restantes dedicam-se a temáticas como: financiamento da educação especial, atendimento em Sala de Recurso Multifuncional; formação inicial e ou continuada

de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental; educação de jovens e adultos na fase do ensino fundamental II ou revisões de literatura.

Todavia, se examinados apenas os artigos que desenvolvem argumentos ou que focam no aluno PAEE que estuda nos anos finais do ensino fundamental, a quantidade de artigos reduz para 18. Ou seja, de um universo de 1.414 retornos, apenas 64 (ou 4,5% do total) dedicam-se a tangenciar os processos inclusivos nos anos finais do ensino fundamental e, apenas 18 artigos (ou 1,2% dos retornos) focam tais processos de maneira central.

DISCUTINDO OS DADOS

Com relevância ampliada a partir dos últimos anos, o uso de periódicos como meios de divulgação científica tem se estendido pelas diferentes áreas do conhecimento humano e da produção acadêmica, autorizando a democratização (pelas facilidades de acesso, sobretudo em tempos de bibliotecas virtuais) de estudos e pesquisas. O discurso produzido pela pesquisa científica e indexado em periódicos consubstancia-se como um discurso de representação, um discurso referencial, de organização dos modelos e paradigmas da ciência ou dos pressupostos científicos em curso.

Assim, os temas e questões pontuadas em artigos de cunho científico revelam, em alguma medida, as tendências reconhecidas e os problemas emergentes na pesquisa científica, sendo que a presença ou não de um determinado tema ou enfoque pode indicar que tal questão ainda não recebeu (ou não merece?) atenção da comunidade científica.

No que diz respeito ao processo de inclusão do aluno público alvo da educação especial (PAEE) nos anos finais do ensino fundamental, parece existir uma invisibilidade do tema/abordagem nas pesquisas acadêmicas reverberadas em artigos científicos. A timidez dos achados pode corroborar com a percepção empírica de tal timidez.

Quando aproximamos a lente de análise sobre os dezoito (18) artigos encontrados em um contingente de 1.414 artigos que mencionam 'educação especial' e/ou 'educação inclusiva', nos deparamos com quatro atributos: a) em sua totalidade, os artigos representam pesquisas qualitativas, exibindo estudos de caso de um ou poucos sujeitos (alunos, professores, escola); b)

quinze (15) artigos tiveram como foco alunos, professores ou escolas da rede pública de ensino, um (01) da rede privada e dois (02) não evidenciam a rede de pertencimento dos sujeitos partícipes do estudo; c) cinco (05) artigos fazem interfaces com sujeitos cujo laudo aponta Deficiência Intelectual (CID 10 F70); dois (02) artigos indicam sujeitos com Autismo (CID 10 F84); um (01) artigo expõe investigações junto a sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação (CID 10 F81), os demais artigos abordam a Educação Especial em perspectiva Inclusiva como movimento contemporâneo em redes e sistemas de ensino, sem apontar o estudo aproximado de sujeitos com laudos específicos; d) seis (06) apresentam o ponto de vista do professor, cinco (05) artigos apresentam o ponto de vista do aluno PAEE, quatro artigos (04) apresentam o ponto de vista de redes ou sistemas de ensino (com foco para experiências em escolas) e três (03) artigos apontam a visão dos pais sobre o movimento de escolarização regular dos seus filhos.

Os achados da pesquisa assentem, portanto, em duas reflexões preliminares: 1) parece haver, de fato, uma minguada produção intelectual representada em artigos de periódicos nacionais, no que diz respeito ao debate sobre o processo de escolarização dos alunos PAEE nos anos finais do ensino fundamental e, 2) apesar dos poucos artigos encontrados na garimpagem proposta, é possível realizar algumas inferências sobre os caminhos e possibilidades que a temática gesta. Tais inferências são detalhadas sequencialmente.

Em razão do primeiro atributo, ou o tipo de pesquisa utilizada, é lícito inferir que as pesquisas na área da educação especial em perspectiva inclusiva apontam para decisões e processos em aspecto qualitativo, informando o olhar apurado do pesquisador para casos singulares de uma realidade que também é singular e historicamente constituída. Assim, o trato com a pesquisa qualitativa também pode indicar que o tema é avesso a grandes tratamentos quantitativos e descrições generalistas, posto que cada criança e adolescente PAEE é sujeito de uma condição idiossincrática que exige uma leitura mais detalhada e aproximada por parte do pesquisador.

Apesar de minguadas, as pesquisas com alunos PAEE nos anos finais do ensino fundamental e em escolas regulares são, ao que indica o segundo atributo, desenvolvidas preferencialmente em escolas e redes públicas de ensino. O fato das escolas públicas serem as prioritárias no universo de pesquisas sobre o assunto referenda os dados de matrícula dos alunos especiais na educa-

ção básica: das 1.181.276 matrículas na Educação Especial (classes comuns e/ou exclusivas) em 2018, apenas 189.192 matrículas foram registradas na rede privada, ou seja, a rede privada é responsável por 16,01% do total de matrículas (dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 - <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, 2019). Disto resulta que a maior parte dos sujeitos PAEE está, de fato, na escola pública e é, portanto, sobre esta escola que a maioria dos pesquisadores se atem.

No que diz respeito ao terceiro atributo – ou as especificidades retratadas nos artigos -, as mesmas expressam em escala reduzidíssima (estamos falando de um conjunto de 18 artigos) as especificidades e laudos mais comuns em alunos PAEE. Em 2018 encontravam-se matriculados na Educação Básica, 801.727 alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Trata-se do diagnóstico mais corriqueira, visto que em sua sequência figuram diagnósticos de Deficiência Física (145.083 alunos) e Autismo (119.608 alunos), como segunda e terceira especificidades mais comuns (dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 - <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, 2019).

Em relação ao quarto atributo – ou o ponto de vista dos artigos – sopeamos que quando o artigo está assentado na perspectiva do professor ou da escola, grassa o aspecto do fazer pedagógico, da receita, do procedimento, em uma evidente referência a um campo de ação e prática pedagógica que (ainda) está se constituindo. Os professores e escolas narram nos textos suas (des) venturas no processo de inclusão, mapeando contramarchas e tropeços, indicando caminhos e fazendo com que o texto seja, muitas vezes e por aparente necessidade, suficientemente prescritivo.

Todavia, quando o foco do artigo recai sobre o aluno PAEE e/ou sua família, a preocupação incide sobre seu ponto de vista, sua narrativa acerca dos processos que vivencia no interior do sistema escolar regular. Neste foco encontram abrigo narrativas de exclusão, incompreensão e abandono, reverberadas no fracasso e evasão escolar. Talvez por esta razão sejam tão minguados os estudos e pesquisas sobre o aluno PAEE nos anos finais do ensino fundamental: será que ele resiste a todo o processo de escolarização regular?

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ALUNO PAEE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Há alguns anos o Brasil exibe uma tendência de ampliação quantitativa, constante e progressiva de matrículas na Educação Básica, na modalidade de educação especial (art. 58 da LDB 9.394/1996), em grande medida impulsionada pela Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista jurídico-normativo, o conceito de educação especial é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos seguintes termos “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Se verificados os Sinopses Estatísticas da Educação Básica de anos recentes, visualizamos a tendência progressiva de aumento da demanda, a partir da interpretação do crescimento anual do número de matrículas. Por exemplo, em 2007 o Brasil registrou 654.606 mil matrículas na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Em 2018 esse registro de matrículas já extrapolava um milhão, com 1.181.276 matrículas, um crescimento de mais de 50%.

Tabela 03 - Matrículas na Educação Básica X Educação Especial – BRASIL

	Total	Ed. Especial	%
2007	53.028.928	654.606	1,23%
2008	53.232.868	695.699	1,30%
2009	52.580.452	639.718	1,21%
2010	51.549.889	702.603	1,36%
2011	50.972.619	752.305	1,47%
2012	50.345.394	820.433	1,62%
2013	49.848.027	843.342	1,69%
2014	49.771.371	886.815	1,78%
2015	48.616.812	930.683	1,91%
2016	48.642.593	971.372	1,99%
2017	48.608.093	1.066.446	2,19%
2018	48.455.867	1.181.276	2,43%

Fonte: Organização da autora, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 a 2018 (<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>), 2019.

A primeira linha da tabela, indica o número total de matrículas na educação básica brasileira, em série histórica. A segunda linha mostra, por sua vez, o número de matrículas na educação especial em classes regulares. Já a terceira linha da tabela 01 faz referência ao percentual de aumento das matrículas de alunos especiais em classes regulares, em comparação com a matrícula total de alunos.

Trata-se, sem dúvida, de um número considerável - e tendencialmente em ampliação -, de sujeitos que buscam, na educação básica, espaço para manifestação e desenvolvimento de suas condições específicas de aprendizagem, adicionando assim, o aumento do número de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) acolhidos nas escolas regulares - em atenção ao Art. 4º, inciso III da LDB 9.394/1996.

Pois quando tal universo em expansão se choca, por um lado com os processos de escolarização dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Fundamental II ou segunda etapa do ensino fundamental) e, por outro, com um currículo recheado de proposições e engessamentos que indicam/pautam-se quase que exclusivamente pelo desempenho em avaliações em larga escala, temos uma equação que torna dos alunos PAEE, de fato, invisíveis.

Num certo sentido, a própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão. Fosse a educação ordinária inclusiva em si mesma, como, aliás, foi o espírito de seu início que data da democratização da escola abrindo suas portas para todas as crianças, não seria necessária a criação de políticas - extraordinárias - que não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório. A grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva (VOLTOLINI, 2019, p. 02).

Se tomarmos o conceito de inclusão como o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41), podemos pontuar que o aluno PAEE merece experimentar tais papéis sociais desde a infância e adolescência, sendo protagonista de momentos/movimentos pedagógicos que passam, também, por um currículo adaptado às suas condições peculiares e, principalmente, pela visualização de suas necessidades por parte da escola e do professor.

É mister lembrar que a escola pública concorre para cumprir uma missão humanitária, antes mesmo que pedagógica, condicionada a “minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade” (MEIRIEU, 2005, p. 75). Para cumprir esta missão, a escola pode movimentar-se no sentido de manter-se atenta, aberta e inclusiva. Atenta para todas as nuances e detalhes dos sujeitos que estão sob seu teto; aberta para a recepção das vicissitudes dos sujeitos que a ela acorrem (ainda que por diferentes razões), e inclusiva, para permitir que todos partilhem das mesmas informações, dos mesmos rituais e das mesmas práticas.

Tornar a escola inclusiva, integrativa e capaz de dar visibilidade aos ‘invisíveis’ não é uma opção, mas um compromisso ético e social, uma vez que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIREU, 2005, p. 44).

Ainda que os resultados escolares sejam relevantes e partícipes da estrutura administrativa de um sistema de ensino, “a qualidade de uma instituição não pode ser medida simplesmente pela satisfação de seus usuários, mas sim, pelos valores que deseja formar em seus alunos” (MEIRIEU, 2005, p. 144) e, dentre tais valores, ganha força o valor da inclusão e da (auto)aceitação para com as peculiaridades de cada um, em especial dos sujeitos PAEE.

Nesta direção,

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

A certeza de que a condição heterogênea de uma turma não ocorre apenas pela presença (?) de alunos PAEE, mas sim é uma qualidade inerente a

qualquer sala de aula, configura-se como um horizonte de compreensão a ser perseguido, pois as pequenas e grandes invisibilidades cotidianas não atingem apenas alguns, senão todos os sujeitos que se implicam no processo. Parece lícito advogar que a inclusão – como conceito amplo – diz respeito a todos os sujeitos em processo de escolarização nos anos finais do ensino fundamental (centralidade da proposta em discussão), sendo que o aluno PAEE é, nesta conjuntura, o representante mais tempestivo do debate.

Por outro lado, a presença efetiva de alunos incluídos nos bancos escolares das escolas regulares requer mudanças nas estruturas até então vigentes. O que era óbvio passa a exigir

Mudanças essas que vão desde a ampliação arquitetônica, atitudinal e conceitual para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares, até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem (DECHI-CHI, 2011, p. 7)

As estruturas escolares sobrevivem ao questionamento, inclusive as estruturas pedagógicas, pois não basta colocar o aluno para dentro da sala de aula, sem oferecer condições mínimas de aprendizagem e integração. Há alguns dispositivos jurídico-normativos que norteiam procedimentos materializáveis de inclusão e que passam, entre outras ações, pelas adaptações curriculares registradas no planejamento.

Nesta direção...

...a criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo (VOLTOLINI, 2019, p. 02)

Cumpre, porém, salientar a necessária fuga dos raciocínios aligeirados e óbvios, que restam por culpabilizar o professor pela ausência de efetividade em práticas inclusivas (especialmente para os anos finais). Ele, em diversos contextos, não se sente preparado e apoiado para realizar uma ação pedagógica inclusiva. Se tratar das invisibilidades e estranhamentos do aluno

dos Anos Finais já é substancialmente desafiador, tal desafio é potencializado quando se trata do aluno PAEE. Todavia, os movimentos de acesso a este professor e a sua prática pedagógica carecem de sistematizações e disciplina. De acordo com Figueiredo

Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia, e, há aqueles que se apropriam pouco a pouco dessa concepção e vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe (FIGUEIREDO, 2010, p. 37)

Assim, a escola exclui ou aceita e naturaliza a ‘invisibilidade’ do aluno, mas muitas vezes este movimento é involuntário... não exclui porque quer, mas porque não sabe, não tem apoio e fóruns adequados para o debate e a ação sobre o como incluir. Tal constatação empírica faz com que a formação dos sujeitos que se responsabilizam – em esferas públicas – pela inclusão (como os professores), seja condição basilar para um processo de inclusão mais efetivo, naturalizado e, por conseguinte, orgânico.

Seria tempestivo e oportuno ter como horizonte que “uma escola que exclui não é uma Escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social” (MEIREU, 2005, p. 44).

Mesmo ciente das limitações que se colocam diante de uma educação mais inclusiva e integrativa, parece admissível indicar que o silenciamento sobre alguns tópicos – como os anos finais do ensino fundamental, no espectro do presente texto -, não colabora em nada para uma educação, de fato, inclusiva. É preciso falar sobre o assunto, polemizar se necessário, mas dar visibilidade a sujeitos e processos no interior da escola. E que Gregor possa sair do seu quarto, interagir com a família e ouvir sua irmã tocando violino (KAFKA, 2010).

CONCLUSÃO

A pesquisa que originou o presente texto partiu de uma premissa constatada em experiências pessoais com escolas públicas: há uma invisibilidade

que assola os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os mesmos são ‘invisíveis’ em suas peculiaridades etárias e na identidade traçada no interior da escola: eles, que até então eram os alunos do 4º ano da professora fulana, nos anos finais passam a ser apenas mais um número. Tal invisibilidade acomete também – e talvez, principalmente –, os alunos Público Alvo da Educação Especial quando os mesmos chegam aos anos finais do ensino fundamental.

Assim, o texto tomou para si o objetivo de evidenciar, de maneira palpável, se tal invisibilidade apresenta algum lastro de comprovação empírica, sinalizando se há, de fato, um silenciamento sobre a inclusão de alunos PAEE no ensino fundamental regular, com destaque para esta inclusão nos anos finais de tal etapa da educação básica.

Como lastro empírico foi escolhida a produção científica, indicando se artigos publicados em periódicos tem se dedicado ao tema, ou se mesmo na condição de objeto de estudos científicos, a escolarização regular do aluno PAEE é invisível.

A conclusão possível, retirada de um conjunto limitado a 1.414 artigos publicizados no portal de periódicos da CAPES -, indica que sim, a escolarização regular de alunos PAEE nos anos finais do ensino fundamental também é ‘invisível’ como preocupação acadêmica, uma vez que apenas 18 artigos mencionavam preocupações centrais com tal tema.

Entretanto, da tímida amostra de artigos que evidenciam tal temática como central, foi possível indicar quatro atributos que, tendencialmente, podem nortear a pesquisa acerca do tema: a) prioridade para pesquisas de cunho qualitativo; b) foco em pesquisa com alunos, professores ou escolas da rede pública de ensino, o que converge para os dados de matrícula dos alunos PAEE, em sua maioria matriculados em escolas públicas; c) os artigos abordam a Educação Especial em perspectiva Inclusiva como movimento contemporâneo em redes e sistemas de ensino, sem apontar o estudo aproximado de sujeitos com laudos específicos mas, quando o fazem, priorizam interfaces com sujeitos cujo laudo aponta Deficiência Intelectual (CID 10 F70), convergindo novamente para dados de matrícula na educação básica, que apontam tal especificidade como a mais comum entre os alunos PAEE e, d) a maior parte dos artigos apontam para o ponto de vista do professor e das redes ou sistemas de ensino.

Por fim, o texto indica algumas elaborações conceituais acerca da presença do aluno PAEE na escola regular, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, indicando a necessária ampliação de pesquisas na área como fator de colaboração para a reversão do quadro presente de ‘invisibilidade’ da temática.

Resumo: O texto parte da premissa que há uma invisibilidade que assola os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os mesmos são ‘invisíveis’ em suas peculiaridades etárias e necessidades específicas. Tal invisibilidade acomete também alunos Público Alvo da Educação Especial quando os mesmos chegam aos anos finais do ensino fundamental. Assim, o texto objetiva evidenciar lastros de comprovação empírica acerca de tal invisibilidade, sinalizando o silenciamento sobre a inclusão de alunos PAEE no ensino fundamental regular, com destaque para os anos finais de tal etapa da educação básica. A pesquisa foi consubstanciada em uma metodologia analítico-reconstrutiva, pautada pelo procedimento da análise de conteúdo e amparada por breve revisão de literatura. Para o desenvolvimento dos argumentos, o procedimento metodológico adotado foi a análise de conteúdo, utilizando a técnica da análise temática, sendo que o corpus documental foi constituído a partir de artigos de periódicos científicos avaliados por pares e publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Capes, entre 2009 e 2018. Conclui respondendo de forma positiva a premissa inicial: a escolarização regular de alunos PAEE nos anos finais do ensino fundamental também é ‘invisível’ como preocupação acadêmica, reverberada em publicações científicas.

Palavras-chave: inclusão; visibilidade; anos finais do ensino fundamental; publicações científicas.

Abstract: The text starts from the premise that there is an invisibility that plagues students in the final years of elementary school. They are ‘invisible’ in their age peculiarities and specific needs. This invisibility also affects students Target Audience Special Education when they reach the final years of elementary school. Thus, the objective of this text is to show evidence of empirical evidence about such invisibility, signaling the silencing of the inclusion of PAEE students in regular primary education, with emphasis on the final years of such stage of basic education. The research was based on an analytical-reconstructive methodology, guided by the content analysis procedure and supported by a brief literature review. For the development of the arguments, the methodological procedure adopted was the analysis of content, using the technique of thematic analysis, and the documentary corpus was constituted from articles of scientific journals evaluated by pairs and published in the Portal of Periodicals of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel / Capes between 2009 and 2018. It concludes by responding in a positive way to the initial premise: regular schooling of PAEE students in the final years of elementary education is also ‘invisible’ as an academic concern reverberated in scientific publications.

Keywords: inclusion; visibility; years of elementary school; Scientific publications.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliane Madureira (Org.). **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, mar. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Maíia: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula**: o fazer e o compreender. (Faire l'école, faire la classe). Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 58- 81.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMOES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180213, 2018.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019.

Recebido em Outubro de 2020

Aprovado em Fevereiro de 2021

ATIVIDADES INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Atitudes de Estudantes sobre Inclusão

INCLUSIVE ACTIVITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: STUDENT ATTITUDES ON INCLUSION

Rafaela Dybas Voigt

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Adriana Inês de Paula

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: dripaula9@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Cada vez mais a luta pelos direitos humanos se fortalece e nessa luta destacamos a inclusão escolar como relevante estratégia no intuito de acabar com as práticas discriminatórias, ao encontro de uma sociedade mais democrática e mais justa. A necessidade de atitudes e práticas inclusivas se estabelece para que haja a almejada igualdade de direitos para todas e todos (FREITAS, 2006).

Mantoan (2006) alerta que o ambiente escolar pode vir a ser um lugar de desenvolvimento de diversas e perversas maneiras de exclusão, de não aceitação e não acolhimento. Por outro lado, Hehir e Pascucci (2016) asseguram que estudar em ambientes que valorizam a diversidade humana, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de todas e todos envolvidos no cenário educacional.

O ambiente inclusivo é capaz de promover diversos proveitos advindos da convivência entre pares com e sem deficiência estudando e realizando tarefas no mesmo espaço, com os mesmos objetivos. Hehir e Pascucci (2016) descrevem cinco desses benefícios:

Redução do medo das diferenças humanas, acompanhada por um maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência ou comportamento diferentes); crescimento da cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas); melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento); desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros); e amizades carinhosas (HEHIR; PASCUCCI, 2016, p. 12).

É fundamental preparar a escola para incluir qualquer estudante, a fim de que os benefícios sejam diversos para todas e todos envolvidas/os com a educação: alunas/os, professoras/es, coordenador/a, servidoras/es educacionais e a sociedade em geral. Esse preparo envolve sem dúvida a desconstrução de barreiras sejam elas visíveis ou invisíveis, físicas ou virtuais (FREITAS, 2006).

Entre as possíveis barreiras presentes no ambiente escolar estão as barreiras atitudinais, representadas por ações ou omissões preconceituosas contra as pessoas com deficiência ou grupos vulneráveis. Muitas vezes não são explícitas como as barreiras arquitetônicas, mas que impedem tanto quanto ou mais a plenitude de sucesso das vivências inclusivas.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular, possibilita entre seu vasto escopo, vivências e experiências constantemente compartilhada entre os pares. As práticas corporais vivenciadas na aula de educação física, em sua maioria das vezes, se dão na presença e no contato direto entre estudantes, produzindo então uma infinidade de possíveis interações, sensações, percepções, tomadas de decisões e atitudes frente aos diferentes colegas da aula.

Diante da diversidade cada vez mais presente e desejável e considerando seu relevante papel no processo educacional, não se pode mais pensar em uma única forma de educação física, mas numa educação física plural, que esteja atenta para as diferenças, identificando-as e reconhecendo-as. As diferenças devem ser incluídas, acolhidas, valorizadas, e jamais interpretadas como possibilidade de seleção, separação e hierarquização, como no passado (ARAÚJO, 2011).

Considerando que as barreiras atitudinais podem estar presentes nas interações entre todas/os participantes do ambiente escolar: professoras/es,

servidoras/es, coordenadores/as e alunas/os e entendendo que tais barreiras, mesmo que sutilmente, podem atrapalhar a implementação e manutenção de uma perspectiva de educação física inclusiva, o objetivo desse trabalho foi avaliar o impacto da vivência de atividades físicas adaptadas, simulando deficiências sensoriais e motora, na compreensão e atitudes de alunas/os sem deficiência sobre o processo de inclusão.

INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais marcos existentes que visam a inclusão social. O documento foi elaborado e publicado em Salamanca, na Espanha em 1994, junto a Conferência Mundial sobre Educação Especial, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para direcionar reformas políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Mais de trinta países se comprometeram com essas diretrizes, sendo o Brasil um de seus signatários (SALAMANCA, 1994).

O documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças até então, excluídas dos benefícios propiciados pelo ambiente escolar. A Declaração evidencia o ambiente favorável que o paradigma inclusivo proporciona para o alcance da igualdade de oportunidades e de participação para as pessoas com deficiência, e seu sucesso depende do compromisso e engajamento de todas e todos envolvidas/os nesse processo, visando o aprendizado inclusivo e de qualidade através de um currículo apropriado (AWAD, 2010).

Segundo Freitas (2006, p. 167) sob a perspectiva inclusiva é possível detectar a inserção de um outro olhar, ou seja, uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de suprir às necessidades dos indivíduos. Sendo assim, inclusão se refere à modificação da sociedade como apoio para que pessoas com algum tipo de deficiência busquem seu desenvolvimento e exerçam sua cidadania.

É atribuída à escola, entre outras funções, a de preparar a/o aluna/o para o mundo e para as transformações da sociedade (ARAÚJO, 2011). Entre

seus princípios fundamentais, no que diz respeito ao ensino inclusivo, Freitas (2006, p. 167) descreve que “ todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula, provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas” e ainda, que o ensino inclusivo só é alcançado se todo corpo docente e todo recurso disponível estão aliados de forma única e consciente para esse fim.

O necessário compromisso com o sucesso da aprendizagem de todas/os exige que o corpo docente (des)considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou de exclusão (FREITAS, 2006, p. 179). Esse compromisso deve ultrapassar a barreira da dificuldade que comumente ouvimos em discursos de educadoras/es que atuam em ambientes inclusivos.

Mauerberg-deCastro e Castro (2011) descrevem a inclusão como uma proposta educacional que se esforça para alterar o ambiente em direção ao acolhimento de estudantes com deficiência, possibilitando suportes que garantam sua convivência e sua permanência nas escolas regulares de ensino. “A diferença é vista como vantagem, e deve ser resgatada sob a condição de mudanças atitudinais de todos os envolvidos” (MAUERBERG-DECASTRO; CASTRO, 2011, p. 504).

A educação física é fundamental, pois possibilita o processo educativo como um todo, sem dissociar corpo e mente. Ela é capaz de desenvolver e aprimorar as habilidades físicas, morais e sociais do grupo, pois inúmeras são as situações de tomadas de decisão que dependem das atitudes próprias e das/os outras/os estudantes. Se bem planejada e desenvolvida, é uma excelente ferramenta de inclusão (FERREIRA, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, resgata educação física como a “educação física para todos”, principalmente no que se refere a estudantes que apresentam necessidades diferenciadas, permanentes ou não.

A subdisciplina da Educação Física que debruça sobre as implicações da prática da atividade física para pessoas com deficiência é chamada de ‘atividade física adaptada’. De acordo com Mauerberg-deCastro (2011, p. 16) tem como objetivo “integrar e aplicar fundamentos teórico-práticos de diferentes disciplinas da motricidade humana e das diversas áreas vizinhas da saúde e

da educação” em diferentes implicações, sejam na área educacional, seja na reabilitação e/ou esportes. A autora ainda descreve que:

A atividade física adaptada é uma área profissional cuja prestação de serviços fundamenta-se num corpo de conhecimentos multi, inter e cross-disciplinares. É dirigido à identificação e à solução de problemas psicomotores, ao longo do período vital, os quais, de uma forma ou de outra, limitam a expressão potencial do indivíduo, comprometendo sua adaptação. Esses problemas podem ter origem intrínseca (no indivíduo em si) ou extrínseca (no ambiente), e só tornam visíveis, à medida que as demandas de tarefa, por causa de limitações ou de atrasos nas funções adaptativas não são satisfeitas (MAUERBERG-DECASTRO, 2011, p. 16).

Nesse sentido, é interesse de estudo dessa área as contribuições teórico e práticas frente ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo nas situações de práticas e vivências corporais como as que ocorrem nas aulas de educação física escolar. Portanto, é interesse do presente estudo analisar se um programa de intervenção composto de práticas de atividade física sob condição de simulação de deficiências, privação de visão, de audição e de mobilidade, são capazes de impactar na percepção e nas atitudes de estudantes sem deficiência frente a inclusão de estudantes com deficiências como pares.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo 79 estudantes de 3 turmas de 5º ano de um colégio de ensino privado da cidade de Curitiba/PR, sendo 42 meninas e 37 meninos com faixa etária variando entre 9 e 11 anos. Apesar de ser uma escola inclusiva, as turmas que participaram do estudo não possuem estudantes com deficiência.

Procedimentos

Utilizamos no presente estudo a adaptação de um instrumento avaliativo elaborado por Mauerberg-de Castro (2011) que busca avaliar atitudes ou comportamentos afetivos ligados ao desenvolvimento moral e social, e

que compreendeu a visão das/os participantes em relação às pessoas com deficiência em dois momentos distintos: antes e após um período de intervenção nas aulas de educação física em que as/os alunas/os participavam de atividades motoras sob condição de simulação de deficiências, sensoriais e motora, e finalizavam a aula com uma roda de conversa sobre a experiência realizada. A coleta de dados aconteceu ao longo de 1 mês entre as 3 turmas e a intervenção foi constituída de 5 partes:

1ª - apresentação da experimentadora do estudo as/aos alunas/os, breve explicação sobre o estudo, leitura e aplicação do questionário (pré). Além disso, foram sanadas algumas dúvidas das/os alunas/os referentes ao estudo.

2ª - aula prática com atividade que simulava a deficiência visual e feedback ao final da aula.

Atividade: Futmão vendado - participantes formaram um grande círculo, todas/os estavam vendadas/os com fitas de TNT, com as pernas afastadas e principalmente em silêncio. O objetivo do jogo era rebater a bola (com guizo) com as mãos quando ouviram sua aproximação, de modo que a bola passasse entre as pernas da/o colega, protegendo as suas próprias pernas.

Objetivo: obstruir a visão das/os alunos para vivenciarem, de maneira simulada, a deficiência visual.

3ª - aula prática com atividade que simulava a deficiência auditiva e feedback ao final da aula.

Atividade: Coelho sai da toca - participantes foram divididos em coelhos e tocas. Ao sinal da experimentadora, mudaram de localização. Os gestos imitando coelhos indicavam que os coelhos deveriam mudar, enquanto que os gestos imitando toca determinava que as tocas mudariam de lugar. A/o aluna/o que sobrava, realizava o próximo gesto e voltava para a brincadeira.

Objetivo: Limitar os sons e a fala das/os alunas/os, valorizar os gestos e o contato visual de modo a vivenciarem, de maneira simulada, a deficiência auditiva.

4ª - aula prática com atividade que simulava a deficiência motora e feedback ao final da aula.

Atividade: Passa bola com os pés – participantes foram divididas/os em duas equipes, sentadas/os no chão. A meta era passar a bola com os pés para a/o colega até chegar no último da fila que estava próximo ao gol, devendo jogar a bola no mesmo, sem utilizar os braços. Houve rodízio de modo que todas/os fossem, pelo menos uma vez, a/o última/o da fila para jogar a bola no gol.

Objetivo: Limitar os movimentos dos membros superiores das/os alunas/os para vivenciarem, de maneira simulada, a deficiência motora.

5º - reaplicação do questionário (pós), agradecimento a/aos alunas/os referente às suas participações e algumas reflexões sobre a importância da inclusão.

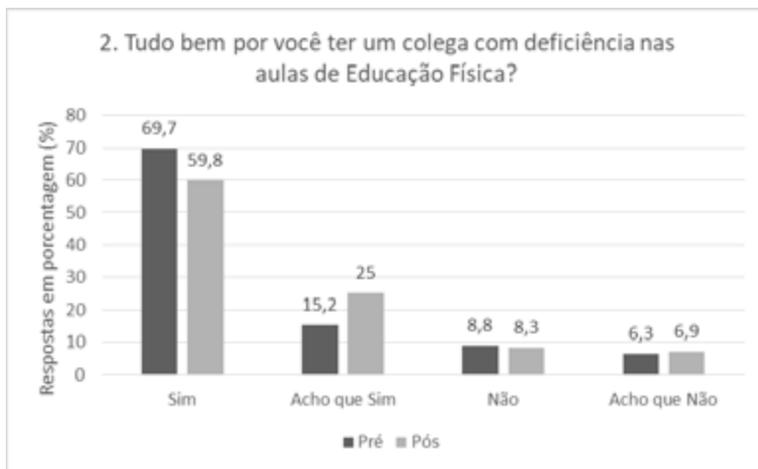
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados a seguir referem-se a comparação da frequência das respostas obtidas nos questionários pré e pós intervenção, e a partir dessa análise verificamos impactos na atitude das/os participantes frente a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física.

As primeiras questões traçaram um rápido perfil das/os participante quanto a gênero, idade e uma questão sobre convivência com pessoas com deficiência, a qual praticamente metade da amostra respondeu que convive ou já conviveu com pessoas com deficiência.

Quando questionadas/os “Se tudo bem para eles ter um colega com deficiência nas aulas de Educação Física”, como perceber na figura 1, destacou-se que a maioria optou entre as respostas “sim” e “acho que sim”. Entretanto houve uma redução após a intervenção para a resposta “sim”.

Figura 1. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 2.

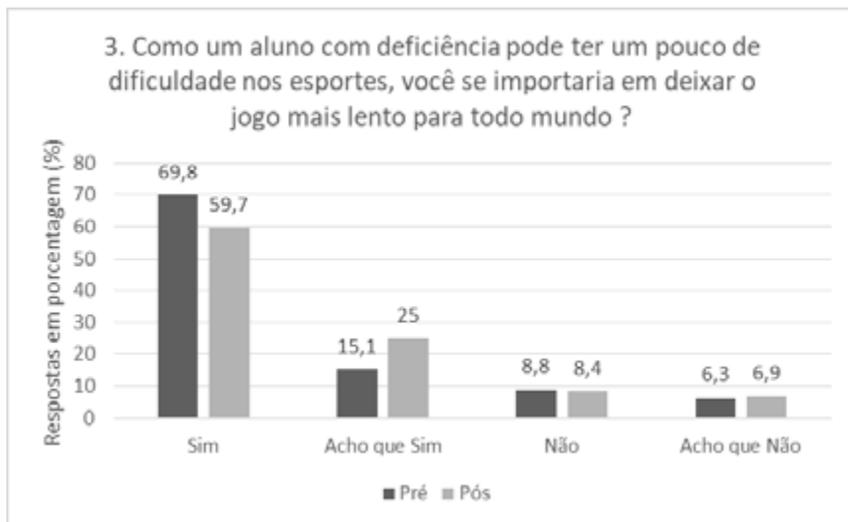


FONTE: As autoras (2018)

Para entender essa diferença, Gadotti (1998 *apud* TESSARO *et al.*, 2005) afirma que a educação inclusiva trata-se de um processo que demanda um certo tempo e pode ser complexo, pois envolve um novo paradigma conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, programas, serviços sociais, comunidade, entre outras ações. Diferente da opção “sim”, a alternativa “acho que sim” apontou um aumento de 9,8% pós intervenção. Sendo assim, 15,2% respondeu “sim” e 25% “acho que sim”.

A análise da terceira pergunta (Figura 2), que questiona se o participante se importaria em deixar o jogo mais lento, nos permitiu identificar os seguintes dados: na opção “sim” ocorreu a queda de 10,1% pós intervenção, na alternativa “acho que sim” houve o aumento de 9,9% na reaplicação dos questionário. Pré intervenção aproximadamente 70% das/os participantes responderam que se importariam em deixar o jogo mais lento para que o colega com deficiência participasse.

Figura 2. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 3.



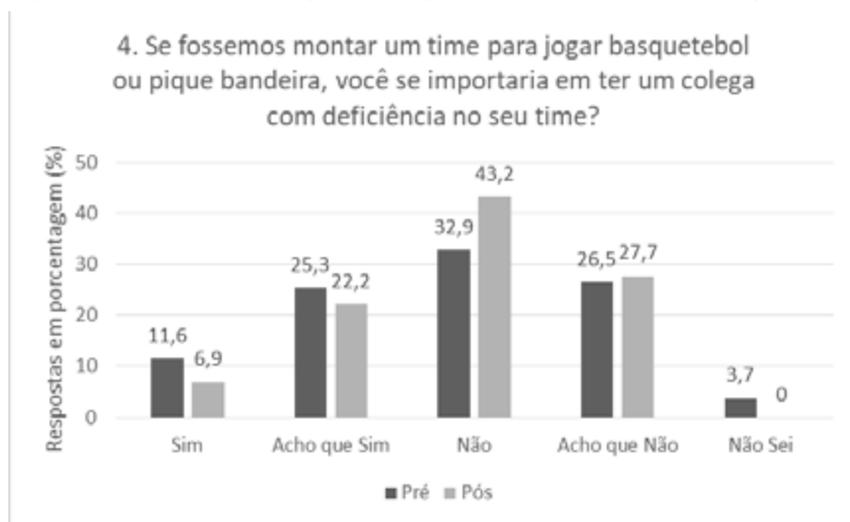
FONTE: As autoras (2018)

Segundo Silva (2006), acredita-se que isso ocorre pelo fato da deficiência causar uma certa estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação. Nota-se que após as atividades inclusivas houve uma mudança

de opinião, possivelmente o conhecimento adquirido acerca da deficiência, das potencialidades e das restrições que ela provoca, tenha sido o motivo. Tal resultado evidencia a importância do papel do/a educador/a em ampliar sua abordagem e valorizar as diferenças individuais, apresentar conteúdos variados que, não apenas aumente o repertório sensorial e perceptivo motor das/os estudantes, mas também contemple as inúmeras possibilidades de ser.

Ao serem questionadas/os se elas/es se importariam em ter um colega com deficiência no seu time na prática de modalidades coletivas, a maioria respondeu não se importar e houve aumento de 10,3% após intervenção. Aquelas/es que responderam “sim” 11,6% anterior a intervenção apresentaram diminuição de 4,7% no período posterior.

Figura 3. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 4.



FONTE: As autoras (2018)

De acordo com Farias (2017), praticar a inclusão nas aulas de educação física afasta o preconceito, valoriza a/o aluna/o com necessidades especiais, melhora as relações sociais e cria uma atmosfera participativa em que as aulas realmente são para todas/os. Tal afirmação pode ser comprovada através da opção “não” respondida pelas/os alunas/os, que apresentou um resultado notável após a intervenção.

Na figura 4 destaca-se a opção “não” na fase pré intervenção com 64,8%, que se refere à aula de Educação Física, se ela seria mais divertida se um aluno com deficiência estivesse participando. Entretanto, os resultados pós intervenção diminuíram 17,6%, totalizando 47,2%. Porém, a opção “acho que não” na pós intervenção aumentou 11,3%, com 27,7%, enquanto a pré intervenção obteve 16,4%.

Figura 4. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 5.



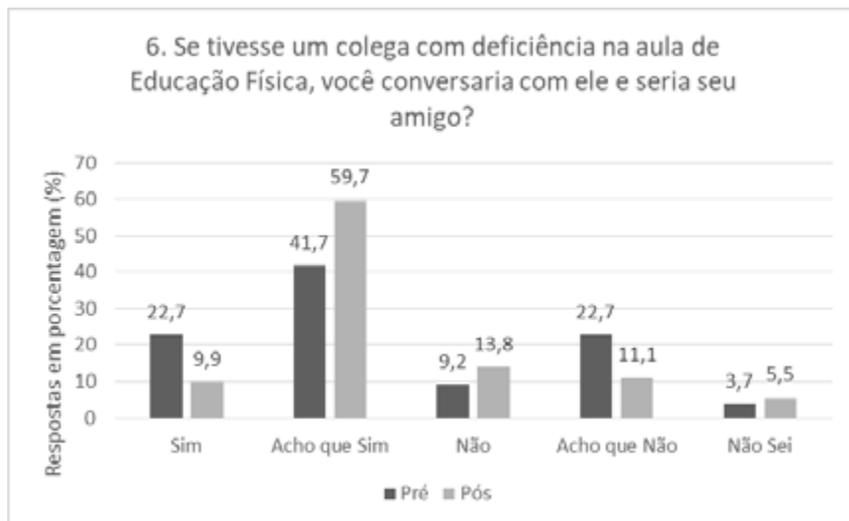
FONTE: As autoras (2018)

É possível que os resultados envolvendo as opções “não” e “acho que não” estejam relacionados a atitudes baseadas no preconceito, que de acordo com Silva (2006) trata-se de um mecanismo de negação social, que ressalta as diferenças como déficit, com falta, como ‘menos que’, e ainda como impossibilidade. Como se o corpo da pessoa com deficiência não pudesse corresponder as demandas sociais, consideradas como intensas, levando ao desgaste físico e prejuízo para o desenvolvimento dela.

A questão 6, ilustrada na figura 5, buscou compreender se os participantes conversariam e seriam amigos de um/a colega com deficiência na aula de Educação Física. Destaca-se o aumento da resposta “acho que sim” entre pré e pós intervenção de 40,1% para aproximadamente 60%, salientando que a simulação de situações que passam as pessoas com deficiência é capaz

de aproximar as/os envolvidas/os no ambiente da educação física inclusiva. Salientamos também a redução nas respostas sim, de 22,7% para 9,9% que podem estar vinculadas a compreensão da diferença como algo distante e alvo de separação.

Figura 5. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 6.

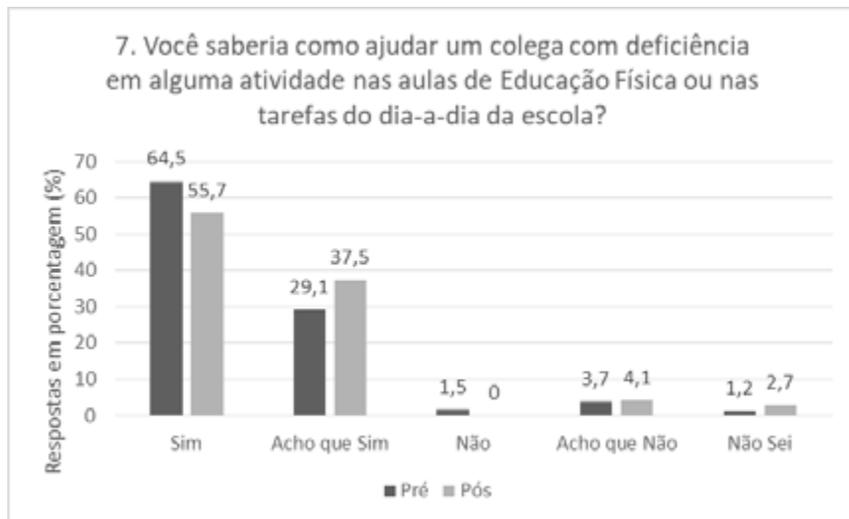


FONTE: As autoras (2018)

Nesse sentido, como descreve Silva (2006), os contatos com pessoas com deficiência podem ser prejudicados pela inabilidade que alguns apresentam de lidar com elas. Essa afirmação merece destaque no sentido de desconstruir tal crença, e as aulas de educação física podem e devem ser ambiente propício para se exercitar a convivência entre pares com e sem deficiências, respeitando as particularidades e jeito de ser de cada uma, cada um.

Na questão que tem como objetivo identificar se os participantes saberiam ajudar um colega com deficiência em alguma atividade nas aulas, ou no dia-a-dia (figura 6), observa-se que a opção “sim” obteve maiores valores na primeira aplicação do questionário, já a questão “acho que sim” apontou os maiores valores na reaplicação. Pode-se dizer que houve uma migração do pré para o pós da opção “sim” para a opção “acho que sim”.

Figura 6. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 7.

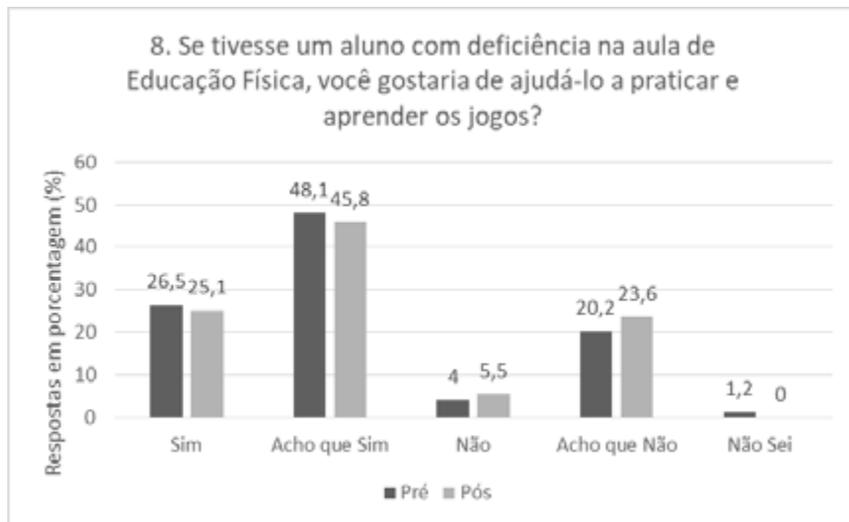


FONTE: As autoras (2018)

A diminuição do “sim” e o aumento do “acho que sim”, corrobora com a afirmação de Farias (2017), na qual a autora aponta que a inclusão faz com que as/os alunas/os entendam as dificuldades da/o colega com necessidades especiais, pois sentir na pele o que passam facilita o entendimento das suas potencialidades e suas possíveis limitações.

A questão representada na figura 7 buscou saber se as/os participantes gostariam de ajudar um aluno com deficiência a aprender e a praticar os jogos nas aulas de Educação Física, observa-se que as opções “sim” e “acho que sim” obtiveram maiores valores pré intervenção, já as opções “não” e “acho que não” apresentaram maiores valores pós intervenção.

Figura 7. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 8.



FONTE: As autoras (2018)

Embora as opções “não” e “acho que não” ligeiramente aumentaram, as opções favoráveis à inclusão mantiveram-se com altas porcentagens. É provável que as dificuldades e complexidades vivenciadas na simulação das tarefas tenham determinado as respostas pós intervenção negativas. Auxiliar estudantes com deficiência na aprendizagem de jogos e vivências motoras requer preparo técnico, prática, e evidencia a relevância de treinamento do parceiro tutor na condução dessa ajuda. Como explicitam Fiorini e Nabeiro (2013):

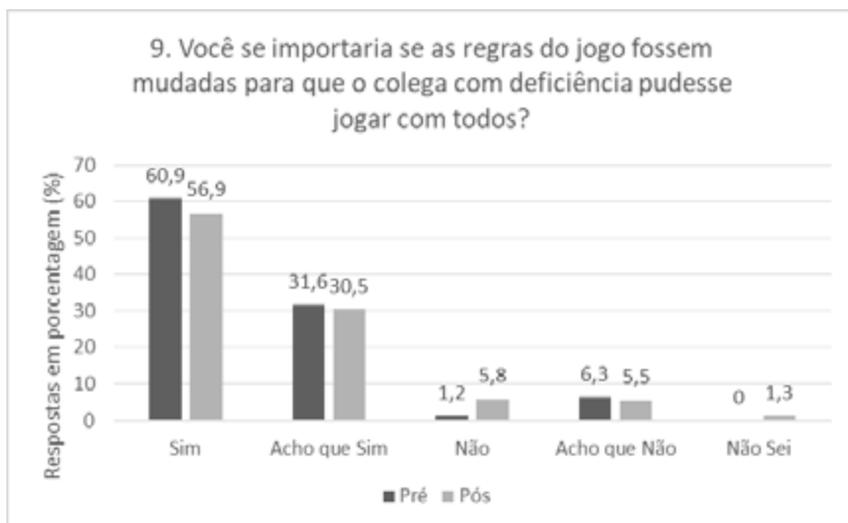
Conscientes da existência, por muitas vezes, de um colega de classe que auxilia o aluno com deficiência de forma natural e espontânea, o treinamento do Colega Tutor é uma estratégia para preparar os alunos neste auxílio, tanto ao aluno com deficiência quanto ao próprio professor de Educação Física. Por meio do treinamento, os alunos podem aprender vários conteúdos, como as características da deficiência e as formas específicas de ajuda. Sendo assim, o Colega Tutor treinado é uma estratégia de ensino que pode ser utilizada para dinamizar a aula de Educação Física no contexto da inclusão educacional e, ainda, diminuir o preconceito, pois apresenta muitas informações importantes para a compreensão das necessidades e das capacidades dos alunos com deficiência (FIORINI; NABEIRO, 2013, p. 17).

A questão apresentada na figura 8 buscou entender se as/os participantes se importariam em mudar as regras do jogo para que um colega com defi-

ciência participasse. A opção “sim” apresentou 60,9% na primeira aplicação, já na segunda 56,9%. A questão “não” aumentou 4,6% pós intervenção.

Em contradição à figura 7, a questão 9 aponta uma negativa quando se trata de inclusão. Um fator preponderante pode ser o desejo pela competição que normalmente ocorre nas aulas de educação física nesse ambiente investigado.

Figura 8. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 9.



FONTE: As autoras (2018)

Sobre a cultura desportiva e competitiva, Rodrigues (2006) relata que “[...] dominante nas propostas curriculares da educação física, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição”. Assim, a união do paradigma competitivo com o desconhecimento das potencialidades presente na diversidade de corpos promove, a princípio, a negação para a criação de novas possibilidades de prática, advindas das alterações das regras. As práticas já conhecidas e padronizadas de jogos e esportes acabam sendo mais atrativas nesse primeiro momento e a introdução de novas práticas, nesse caso, pode ser feita de forma progressiva.

Na figura 9 os dados apontam quais foram as atividades inclusivas desenvolvidas com as/os participantes que elas/es mais gostaram. As atividades indicadas como mais atrativas foram as atividades com bola, sendo a bola com guizo uma novidade para eles. Mas de maneira geral, mais de 90% das/os participantes aprovou as atividades que, cabe ressaltar, foram desenvolvidas de forma lúdica. Carvalho (2010) salienta a importância de atividades lúdicas para trabalhar valores básicos de convivência humanizadora. Através da ludicidade em grupo é possível exercitar o respeito mútuo, lealdade, não violência, solidariedade, valorização e cuidado da/o e com a/o outra/o.

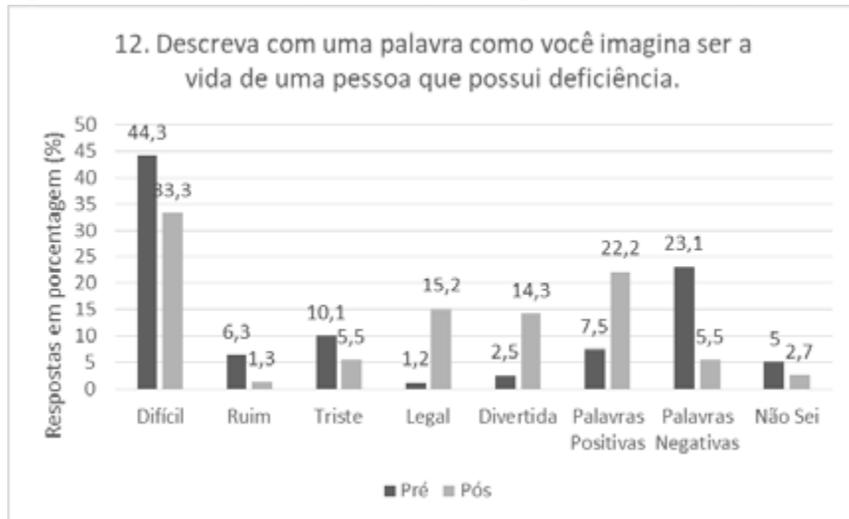
Figura 9. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 10.



FONTE: As autoras (2018)

O gráfico da figura 10 retrata uma questão aberta, em que os participantes deveriam expressar a sua opinião em uma palavra, em relação às pessoas com deficiência, sendo que alguns relataram mais de uma palavra. Exemplos de palavras positivas (que em muitos casos descreveram frases), foram: “não desista” e “todos têm direitos iguais”, e exemplos das negativas foram “decepcionante” e “desanimada”.

Figura 10. Resultado das respostas em porcentagem (%) referente a questão 12.



FONTE: As autoras (2018)

Destacam-se as seguintes opções com resultados expressivos: “difícil”, “palavras positivas” e “palavras negativas”. Na primeira aplicação a palavra “difícil” aparece com “44,3%”, e no pós surge com 33,3%. As palavras positivas pré e pós apresentam os respectivos valores: 7,5% e 22,2%. As palavras negativas apontam 23,1% na primeira aplicação e 5,5% na segunda.

A questão 12 pré intervenção evidencia uma visão estereotipada das/os alunas/os sobre a deficiência. Acredita-se que a causa seja a falta de informação ou informação baseada em preconceitos e falsas informações. Ferreira e Bozzo (2009) reforçam que o preconceito é baseado na falta de informação e ainda, que a presença de crianças com deficiência na escola regular naturaliza a convivência entre pares com e sem deficiência. Para as autoras, a educação é responsável por essa mudança de visão dos indivíduos, e uma de suas missões é a de passar informação, que torna-se uma das formas mais simples de se combater o preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades inclusivas, as/os alunas/os de 5ª ano do ensino regular puderam vivenciar e explorar não apenas novas tarefas sensoriais e per-

ceptivo motoras, mas mais do que isso, experienciaram a execução de tarefas simulando deficiência. Essas tarefas, realizadas de maneira lúdica na aula de educação física, permitiram momentos de reflexão e de exercício da empatia, capazes de impactar conceitos e valores dessas/es participantes do estudo.

Os dados obtidos através dos questionários pré e pós intervenção apontaram impactos tanto positivos, isto é, atitudes em direção à inclusão como não se importar em ter um/a colega com deficiência em sua equipe, quanto negativos, não favoráveis a inclusão como se importar em deixar o jogo mais lento com a presença de um/a aluno com deficiência. Cabe ressaltar que não necessariamente a presença de estudantes com deficiência nos jogos e brincadeiras resultam em maior lentidão e necessidade de alteração nas regras.

Embora tenha sido realizada num curto prazo, a intervenção trouxe mais mudanças positivas que negativas na visão das/os alunas/os participantes sobre a deficiência e a inclusão. No entanto, para um aprofundamento e maior compreensão do tema, se faz necessário um programa de intervenção mais intenso, considerando maior tempo de vivências, apresentação de conhecimentos sobre as características e peculiaridades das deficiências, dar visibilidade da prática de atividade e esportes para pessoas com deficiência, como por exemplo jogos paraolímpicos, visitas em treinamentos ou palestras com atletas do paradesporto, entre outras ações que aproximem pessoas com deficiências com a comunidade escolar.

Se o pretendido é que a escola seja inclusiva, é de suma importância que seus planos sejam reelaborados na direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valoriza as diferenças. Sendo assim, é preciso educar para a liberdade, tornando-se inaceitável nenhuma forma de subordinação e finalmente, entende-se que para obter sucesso no processo de inclusão é necessário comprometimento e trabalho em conjunto, envolvendo o Estado, a família, a instituição de ensino, o/a professor/a, as/os alunas/os e a sociedade em geral.

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de intervenção com vivências de atividades físicas adaptadas, simulando deficiências sensoriais e motora, nas atitudes de alunas/os sem deficiência sobre o processo de inclusão. Para tanto, 79 estudantes com idade variando entre 9 e 11 anos, de turmas de 5º ano de um colégio de ensino privado da cidade de Curitiba/PR participaram da pesquisa que consistiu da aplicação de questionários pré e pós período de intervenção caracterizado pela vivência de atividades motoras adaptadas, simulando as deficiências visual, auditiva e motora ("Futmão", "Coelho

sai da toca” e “Passa a bola”). Os dados obtidos apontaram que, para a maioria das variáveis investigadas, houve impacto positivo em direção à inclusão, porém algumas respostas indicaram um direcionamento não favoráveis, como por exemplo, se importar em deixar o jogo mais lento com a presença de um/a aluno com deficiência. Ressaltamos que intervenção pedagógica utilizando práticas lúdicas de atividade física que simulam a restrição sensorial e motora, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e assim despertar e manter um ambiente escolar favorável à inclusão.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão. Atitude.

Abstract: The present study aimed to evaluate the impact of an intervention program with adapted physical activity experiences, simulating sensory and motor deficiencies, in the attitudes of students without disabilities on the inclusion process. For this purpose, 79 students aged between 9 and 11 years old, from 5th grade classes at a private school in the city of Curitiba / PR participated in the research that consisted of the application of questionnaires before and after the intervention period characterized by the experience of adapted motor activities, simulating visual, auditory and motor deficiencies (“Futmão”, “Bunny out of the hole” and “Pass the ball”). The data obtained showed that, for most of the variables investigated, there was a positive impact towards inclusion, but some responses indicated an unfavorable direction, such as, for example, caring about slowing down the game with the presence of a student. with disabilities. We emphasize that pedagogical intervention using playful physical activity practices that simulate sensory and motor restriction, can contribute to the development of empathy and thus awaken and maintain a school environment favorable to inclusion.

Keywords: Physical Education. Inclusion. Attitude.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte, 2011.
- AWAD, H. **Educação física escolar: múltiplos caminhos**. São Paulo: Fontoura, 2010.
- FERREIRA, M. M.; BOZZO, F. E. Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 3.*, 2009, Lins. **Anais [...]**. Lins: Unisalesiano, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalhosaceitos.php>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- FERREIRA, V. **Educação física adaptada: atividades especiais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.
- FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. Treinamento de colegas tutores como auxílio à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 13-18, 2013.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva. *In: RODRIGUES, David (Org.)*. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- HEHIR, T.; PASCUCCI, S. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, Abt Associates, 2016.
- MANTOAN, M. T. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In: RODRIGUES, David (Org.)*. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. 2. ed. São Paulo: Novo Conceito, 2011.
- MAUERBERG-DECASTRO, E.; CASTRO, R. M. Atividade física adaptada na escola inclusiva. *In: MAUERBERG-DECASTRO, E.* **Atividade física adaptada**. 2. ed. São Paulo: Novo Conceito, 2011.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 11, 33, set./dez. 2006.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Abril de 2021

DESENHOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DRAWINGS AND SOCIAL REPRESENTATIONS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

Iraelza F. Coelho Monteiro

Mestre em Desenvolvimento Humano pelo Programa de Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU), Taubaté-SP, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5413-8804>
E-mail: profiraelza@gmail.com

Sacha Maruã Ortiz Siani

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
Department of Geography, Indiana University
E-mail: ssiani@indiana.edu

Patrícia Ortiz Monteiro

Programa de Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>
E-mail: patyortizmonteiro@terra.com.br

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Programa de Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>
E-mail: edna.chamon@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Meio Ambiente – PCN/MA¹ (BRASIL, 1998), a Educação Ambiental (EA) dispõe de ferramentas significativas que podem contribuir para o desenvolvimento da formação identitária do cidadão.

¹ PCN é a sigla comumente adotada para referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive pelo próprio Ministério da Educação, que assina o documento.

Essa discussão é retomada com a implantação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017), que aborda a importância da EA no âmbito escolar, por meio de aprendizagem responsável, igualitária individual e coletiva.

Segundo Carvalho (2012), no Brasil a EA desenvolveu-se a partir das preocupações da sociedade com a qualidade de vida, perpassando as esferas de cunho público, ecológico, social e econômico. As primeiras manifestações iniciaram-se na década de 1970, quando, em prol da democracia, surgiram manifestações em toda a América Latina.

Para Sachs (1995), esse período foi um cenário, demarcado por conflitos e práticas punitivas no tocante à liberdade de expressão relacionada aos aspectos políticos, religiosos, étnicos e culturais.

Gradativamente, desponta a necessidade de mudança de paradigma, especialmente por meio de uma educação renovadora e libertadora (DIAS, 2010), cuja propositura são ações concretas que norteiem os envolvidos do âmbito escolar, no comportamento crítico e responsável do homem com o seu MA.

Segundo Bussolotti e Ortiz (2015), a preocupação com os cuidados ao meio ambiente é concomitante ao surgimento da problemática ambiental, mediante ações que impactam o meio ambiente e à medida que ocorre a revolução industrial e a humanidade desenvolve seus conhecimentos.

Considerando a complexidade com que a EA vem se desenvolvendo ao longo da sua história, Monteiro (2017), em sua pesquisa de mestrado em Desenvolvimento Humano, analisa essa temática a partir de um prisma problemático e urgente, apresentando fatos e fatores que impactam a sustentabilidade humana do planeta. Nessa interface, propõe a necessidade de compreender e internalizar os princípios ecológicos e sociais para a prática efetiva da EA contemporânea.

Mediante a relevância dos fatos, neste artigo busca-se relatar pesquisa que analisa as Representações Sociais (RS) de professores atuantes no Ensino Fundamental II de escolas públicas de um município do vale do Paraíba paulista, para compreensão dos significados construídos sobre a EA e sobre o papel destas significações em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa envolveu os professores do Ensino Fundamental II e obteve adesão de docentes dos diferentes componentes curriculares da educação formal da Rede Municipal de Ensino.

O tema motivou outros pesquisadores a estudarem esse objeto, como Ramos (2018), que realizou pesquisas na área da EA para desvendar as RS da EA dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em escolas localizadas em um município do sudoeste da Bahia.

Da mesma forma, Araújo (2019) realizou uma pesquisa voltada às RS da EA dos professores de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental I, (4º e 5ºanos) de uma escola pública considerada modelo educacional, em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), SP. Explorou o assunto junto aos docentes e 16 pais/responsáveis.

A EA À LUZ DA CARACTERIZAÇÃO DAS CORRENTES E DA TRS

Os desenhos produzidos nas oficinas foram analisados no contexto das Correntes da Educação Ambiental e à luz da Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Suarez e T.B da Silva (2016), delimitar os diferentes campos de atuação da EA não é tarefa simples, pois o surgimento da EA foi em um momento caracterizado como conservacionista, recorrente de problemas ambientais, ainda que resultantes do comportamento social, cultural, político e econômico e que da Corrente de EA Conservacionista surja a proposta de uma EA Crítica.

Para fins deste artigo, optou-se por se concentrar nas correntes Conservacionista e Crítica, devido às diferentes facetas da EA. Segundo Sauvé (2005), por não precisarem ser classificadas de forma rígida, várias correntes se adequam   EA, no entanto sem descaracterizá-la.

Partindo do pressuposto de que a maneira os docentes visualizam a EA pode influenciar as práticas pedagógicas na sala de aula, fez-se necessário investigar suas representa es sociais sobre ela, e para isso recorreu-se   Teoria das Representa es Sociais – TRS.

Para Moscovici (2011), as RS devem ser observadas sob uma condi o peculiar de compreensão, para ser possível decodificar como um grupo representa o que já   sabido por ele, já que as RS emergem da intera o entre as pessoas e das informa es trocadas, e do modo como o significado ou vários significados concebem   a es.

Com a finalidade de tornar familiar um objeto desconhecido pelo grupo, os indivíduos transformam suas percep es em processos de ancoragem (a o compreendida como um processo que confere ao sujeito vasculhar a sua me-

mória quando se depara com algo estranho, para torná-lo compreensível) e objetivação (que consiste em conceituar como os sujeitos processam algo subjetivo e o transformam em situação mais apropriada para que a comunicação possa ser entendida pelo grupo) (MOREIRA; CHAMON, 2015).

Nesse sentido, desenvolver a pesquisa no âmbito escolar houve necessidade de esforço para compreender as RS acerca da EA no Ensino Fundamental II, dada a diversidade própria do ambiente onde se encontram os professores, com as suas representações já construídas, oriundas de suas próprias crenças carregadas do conhecimento reificado.

MÉTODO

Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas para caracterizar o perfil sociodemográfico dos sujeitos e, a partir de uma oficina, o grupo realizou desenhos partindo de um roteiro norteador. O objetivo, neste artigo, é divulgar somente os resultados obtidos a partir dos desenhos utilizados como instrumentos para coleta de dados.

Para preservar a identidade e identificar as escolas foram escolhidos nomes de árvores da flora brasileira: Escola Um – Ipê Amarelo, Escola Dois – Pinheiro do Paraná, Escola Três – Paineira, Escola Quatro – Guapuruvu, e Escola Cinco – Flamboyant.

Os procedimentos de coleta foram desenvolvidos em 3 fases.

A primeira fase da coleta de dados foi realizada a partir da aplicação do questionário semiestruturado. A segunda fase foi a de entrevistas orais, e a terceira e última destinou-se à realização de oficina para a produção dos desenhos.

Segundo Miranda, *et al.* (2007), os desenhos apresentam características mais subjetivas do que respostas escritas ou verbalizadas, configurando um meio legítimo de acessar as informações que acomodam as RS Isso porque possibilitam a apreensão das RS por meio do modo como os sujeitos relacionam significados e imagens.

Recorreu-se ao recurso dos desenhos por considerar que constituem uma maneira lúdica de acessar as RS e a apreensão dos professores sobre a EA. Pressupôs-se que, por se tratar de uma ferramenta que faz parte da rotina do professor, seria adequada para obter os dados objetivados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise do perfil sociodemográfico dos professores

Para obtenção do perfil sociodemográfico dos professores da rede municipal, trabalhou-se com uma amostra de 41 docentes. Os elementos para identificação do perfil sociodemográfico dos sujeitos deste estudo foram: características de sexo, idade, estado civil, renda, turno de trabalho, tempo no exercício da profissão e a disciplina que leciona.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos perfis estratificados.

Tabela 1: Distribuição dos professores de acordo com o perfil sociodemográfico

SEXO (sujeitos)	MULHERES n = 20	% 48,78	HOMENS n = 21	% 51,22	TOTAL (%) 41 = 100
IDADE (anos)					
18 a 25	0	--	1	2,43	2,43
26 a 35	7	17,03	6	14,63	31,66
36 a 45	6	14,63	6	14,63	29,26
46 a 55	5	12,19	5	12,19	24,38
56 a 65	2	4,87	1	2,43	7,30
> 65	0	--	2	4,87	4,87
Estado civil					
Casados	14	34,14	13	31,70	65,84
Solteiros	3	7,31	6	14,63	21,94
Viúvos	0	--	0	--	
Separados/Divorciados	3	7,31	1	2,43	9,74
Maritalmente	0		1	2,43	2,43
Renda (s.m)*					
1 a 3	2	4,87	2	4,87	9,74
3 a 5	9	21,95	10	24,39	46,34
5 a 10	8	19,51	8	19,51	39,02
10 a 15	1	2,43	1	2,43	4,87
> 15	0	--	0	--	
*salário mínimo					
Tempo docente					
6 m a 1 ano	0	--	2	4,87	4,87
1 a 5 anos	5	12,19	4	9,75	21,94
5 a 10 anos	5	12,19	3	7,31	19,50
10 a 20 anos	3	7,31	10	24,39	31,70
> 20 anos	7	17,03	2	4,87	21,90
Turnos trabalhados					
1	2	4,87	3	7,31	12,18
2	14	34,14	14	34,14	68,28
3	3	7,31	4	9,75	17,06

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados revelam número equilibrado entre professores declarados do sexo feminino e masculino - 51% homens e 49% mulheres. Esses dados diferem do perfil informado por Gatti (2010), de que na docência predomina o sexo feminino, 75,4%, em relação ao sexo masculino. Para a autora este não é um elemento novo na educação, tendo em vista o recrutamento de docentes para integrar as primeiras Escolas Normais, desde o final do século XIX, quando as mulheres foram, predominantemente, angariadas para o processo educacional, em relação ao sexo masculino.

O equilíbrio na declaração dos sexos evidenciado neste estudo pode ser decorrente do recorte da pesquisa, que foi direcionada para professores do Ensino Fundamental II com o tema específico da EA.

Na sequência, o Gráfico 1 demonstra os resultados da pesquisa, conforme a distribuição dos professores por componente curricular.

A partir da análise do perfil sociodemográfico, percebeu-se que, de uma amostra de 41 sujeitos, 13 (30%) são professores de Geografia e Ciências, numa relação de 10 componentes. Os demais estão distribuídos nos diferentes componentes curriculares.

Gráfico 1: Distribuição dos professores por componente curricular



Fonte: MONTEIRO, 2017.

De acordo com Sauvé (2005), a EA pode ser compreendida a partir de elementos voltados à biodiversidade. Nesse contexto, compreende-se por

que o número de adeptos à pesquisa é referente a docentes de Geografia e Ciências, o que leva a crer que, em função da crença arraigada entre os docentes, a EA ainda é pensada como responsabilidade apenas desses componentes.

Após a conclusão da análise acerca da caracterização do perfil sociodemográfico, passa-se para o estudo dos desenhos.

Análise dos desenhos produzidos pelos professores

Os resultados dos significados dos desenhos foram analisados à luz da TRS (MOSCOVICI, 2012) e amparada por Moreira e Chamon (2015), quanto ao fato de que as RS dos docentes são guiadas de acordo com os elementos compreendidos por eles no contexto de suas vivências e nas comunicações efetivadas com o meio ambiente.

Segundo Sauvé (2005), a corrente epistemológica da EA tem por premissa apresentar aspectos interpretativos e distintos da EA. São caracterizadas como correntes mais antigas (utilizadas entre as décadas de 1970 e 1980) e entre as mais recentes, mas ambas são tênues e convergem para objetivos comuns.

A análise dos desenhos também se deu mediante a triangulação de dados que, segundo Fígaro (2014), é uma estratégia que atribui fidedignidade aos resultados da pesquisa, sinalizando uma terceira direção quando há diálogo entre dois aspectos em discussão.

Análise da EA nas RS dos docentes em uma abordagem caracterizada como conservacionista

Os resultados divulgados neste artigo foram analisados de acordo com a compreensão revelada nas RS do grupo docente, considerando a EA voltada às correntes Conservacionista, Crítica e Holística.

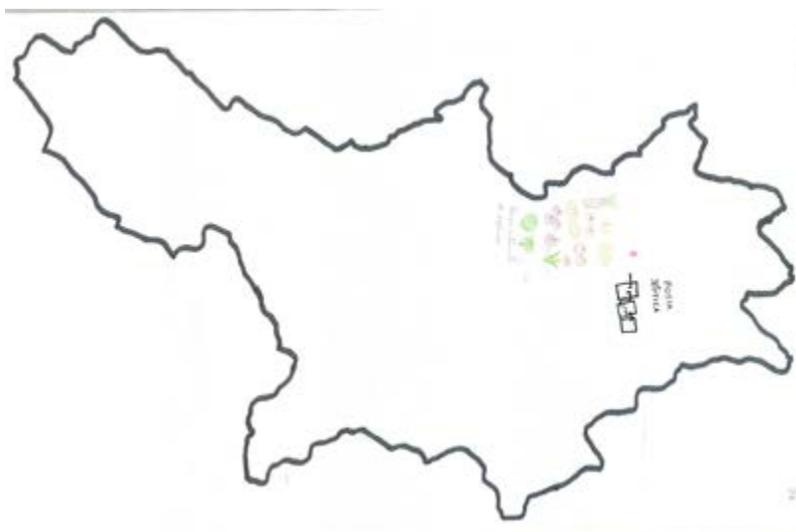
De acordo com Araújo, *et al.* (2019), a Educação Ambiental Conservadora baseia-se na sensibilidade desenvolvida na relação do homem com a natureza, compreendendo uma estreita conexão entre o Meio Ambiente e os

seus aspectos naturais, desagregados de cunhos políticos, sociais e econômicos. Essa conexão é diferentes nos discursos e nas diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa, agrupando visões e suposições próprias.

No contexto Conservacionista, a análise de 4 dos desenhos do conjunto das escolas “Ipê Amarelo”, “Paineira” e “Flamboyant” evidenciam elementos similares e objetivos comuns, representações que direcionaram o entendimento dos resultados para ações concretas da EA.

Os 2 desenhos da escola “Ipê Amarelo” demonstram que as representações revelam necessidades práticas da EA para a escola e o seu entorno.

Figura 1 – Escola Ipê Amarelo: fossa séptica e orgânicos

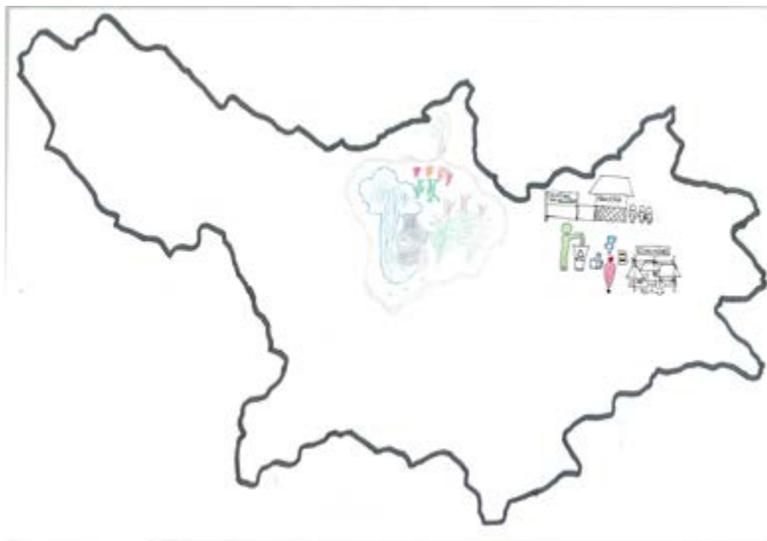


Escola Ipê Amarelo

LEGENDA: Fossa séptica e Reaproveitamento de orgânicos.

De acordo com as urgências visualizadas pelos docentes, há necessidade urgente de construção de fossas sépticas . Como está inserida na zona rural, a comunidade conta apenas com uma pequena fossa, sem esgoto encanado. Bucam uma resolução rápida dos problemas ambientais locais, convergindo para uma EA Conservacionista, sem, no entanto, perceberem a escola inserida no contexto.

Figura 2 – Escola Ipê Amarelo: Reciclagem



Escola Ipê Amarelo

LEGENDA: Escola; Central de Reciclagem

NARRATIVA SOBRE O DESENHO: Então, a gente teve ideias de fazer o seguinte, as mídias sociais, colocando a comunidade e escola no espaço geográfico né? [...] falando sobre o meio ambiente, sobre a poluição, a preservação do ambiente, da biosfera, da ecosfera. É, acho que é isso.

A narrativa relacionada ao desenho evidencia que as RS dos docentes são construídas a partir de questões mais “urgentes”, o que permite compreender que os seus significados estão relacionados a ideia de bem-estar, o que não é uma preocupação recente. Segundo Loureiro *et al.* (2012), as preocupações com saneamento básico retomam a Idade Média. Essa abordagem conduz ao olhar Conservacionista do grupo, e observou-se que as suas RS sobre EA se constroem a partir da inquietude acerca dos problemas reais, vivenciados por eles e pela comunidade local.

Na sequência, os desenhos analisados são das escolas identificadas como “Paineira” e “Flamboyant”. A do contexto urbano, conduzem para uma compreensão próxima à corrente Conservacionista, ao fazer referências às necessidades de conservação dos recursos naturais no contexto vale paraibano.

Figura 3 – Escola Paineira: as cinco ações



Escola Paineira

LEGENDA: Horta educativa; Preservação da mata nativa; Coleta seletiva; Uso consciente da água; Mobilização da comunidade.

NARRATIVA SOBRE O DESENHO: *Nosso desenho foi representado por cinco ações, cinco atividades que nós poderíamos fazer: [...] tem que ser algo em conjunto, partindo dos alunos, das necessidades, do conhecimento que eles têm e também das matérias que nós desenvolvemos na escola.*

Figura 4 – Escola Flamboyant: plantio de árvores



Escola Flamboyant

LEGENDA: Escola; Comunidade escolar; Sementes plantadas pela comunidade; Árvores variadas no entorno da escola.

NARRATIVA SOBRE O DESENHO: *Compartilhar as ideias. Bom, a gente pensou o entorno escolar com as árvores e a preservação que já tem [...] para refletir um pouco sobre a necessidade do verde que existe hoje em dia, da preservação.*

As narrativas reforçam as representações evidenciadas nos desenhos, de que o grupo de professores expressa necessidades básicas do cotidiano escolar, como as coletas seletivas, hortas educativas, economia no consumo hidráulico, porém enfatizando a importância de reflexões para mudanças comportamentais de atitudes e valores que envolvem a escola e a comunidade escolar.

Compreende-se que o repertório de significados da RS dos professores acerca da EA e os desafios encontrados estão em consonância com os desenhos. Essas revelações devem ser consideradas, pois a EA é apontada como principal fonte de responsabilidades para mudanças de postura.

Se a linha das Correntes de EA são tênues (Sauvé, 2005), há de se concordar com Reigota (2011): mesmo que os docentes representem uma intenção conservacionista, é importante compreender que estão buscando exercitar o pensamento crítico, que está mais válido que nunca.

O conjunto dos desenhos analisados demonstra uma disposição conservacionista dos docentes, relativa às ações da EA no contexto escolar (MONTEIRO, 2017), mas em suas tentativas estão buscando meios para desenvolver ações da maneira que lhes é possível.

Análise da EA nas RS dos docentes em uma abordagem mais Crítica

Carvalho (2012) defende que a EA pertence à corrente Crítica, ao se manifestar sobre o campo que conduz às reflexões combinada com as ações, cujas ferramentas podem contribuir e garantir melhorias na aprendizagem formal e informal.

Desse modo, a análise realizada nos desenhos das escolas identificadas como Flamboyant, Ipê Amarelo e Paineira demonstra que as linguagens caminham para uma discussão voltada à EA Crítica, permeando mudanças de hábito e responsabilidade socioambiental vivenciadas e necessárias no cotidiano.

Figura 5 – Escola Flamboyant: Projeto Escola Consciente



Escola Flamboyant

LEGENDA: Projeto ESCOLA CONSCIENTE; 1-Higienezação; 2-Alimentar-se; 3-Descarte adequado.

As RS da EA para os docentes são manifestadas de formas simples, como a organização nas próprias salas de aula, respeito ao patrimônio público, respeito junto aos colegas. São transformações que servirão de base suficiente para conduzir os alunos a dar continuidade a esse hábito, tanto no contexto escolar quanto no seio familiar. Essas transformações estão voltadas à ressignificação da relação entre o homem e o meio ambiente.

Os resultados analisados revelam uma corrente voltada à corrente Crítica da EA, referenciando a escola como “escola consciente” no que concerne, entre outros aspectos, a higienização, alimentação, descartes corretos do lixo.

De acordo com Chamon e Chamon (2007), observou-se que as RS dos professores se destacam em relação à temática da EA voltada à ressignificação da relação social entre o homem ativo e sua capacidade de reconstruir-se com base na aprendizagem que já possui.

Sendo assim, o desenho apresenta a escola como núcleo e eixo central para o desenvolvimento da EA, evidenciando que o conhecimento e com-

preensão dos alunos referentes ao contexto escolar podem ser levados para outras instâncias.

Figura 6 – Escola Paineira: a escola e a comunidade



Escola Paineira

LEGENDA: Leitura; Alunos; Escola; Núcleo (começa do mínimo [sala de aula] vai para o todo [escola]).

NARRATIVA SOBRE O DESENHO: O desenho dentro do contexto de Educação Ambiental. Bom, imaginamos uma Educação Ambiental, não restritamente à escola, mas inserida dentro de uma comunidade. [...] Acho que a nossa ideia é mais abrangente, daí envolve uma política pública relacionada ao meio ambiente.

Na visão dos professores, a EA deve ser implementada pelas Secretarias de Educação e de Meio Ambiente, e o apoio pedagógico, sobretudo, deve ser sistemático e coletivo, como revelam seus desenhos.

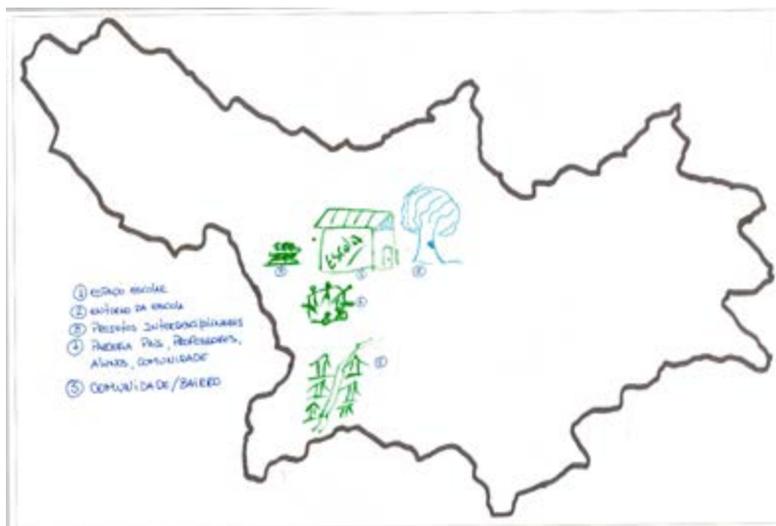
Na próxima imagem analisada, o grupo assume a representação de que as questões ambientais são imprescindíveis na formação de caráter do cidadão, ao mesmo tempo em que dá uma conotação de pertencimento entre aluno, escola, professor e comunidade.

As RS trazem preocupações voltadas à escola inserida no espaço, considerando as dimensões geográfica, temporal e social, imprescindíveis na manutenção efetiva das ações.

Segundo Siani (2017, página 45):

As APAs são Unidades de Conservação (UCs) de uso sustentável, destinadas a proteger e conservar a qualidade ambiental e os sistemas naturais existentes, visando melhorar a qualidade de vida da população local e a proteção dos ecossistemas.

Figura 7 – Escola Paineira: espaço escolar



Escola Paineira

LEGENDA: Espaço escolar; entorno da escola; projetos interdisciplinares; parceria pais, professores, alunos, comunidade; comunidade/bairro.

Com vistas ao entendimento de Siani (2017), incentivar a criação de unidades de conservação ambiental nos municípios, principalmente próximas às escolas limítrofes a essas áreas, é uma saída importante e necessária para motivar os atores escolares à exploração do conhecimento acerca do uso sustentável dos recursos ambientais, objetivando atender ao apelo da EA.

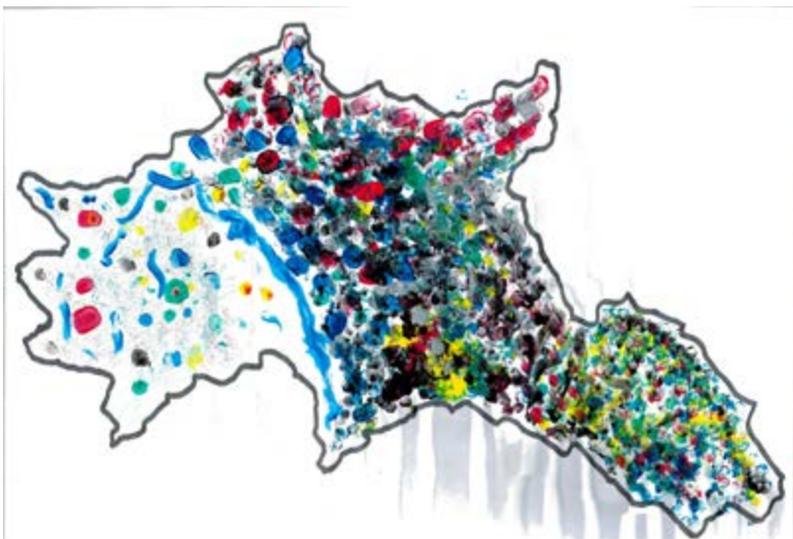
Para completar a análise dos desenhos considerados como contexto da EA Crítica, destaca-se a próxima produção, cujas manifestações pertencem ao grupo de professores da escola Ipê Amarelo, localizada na zona rural do município.

Na produção foram encontradas evidências de que as RS da EA extrapolam o cenário escolar e o da comunidade do entorno. Os elementos encontram-se contextualizados em uma região afastada do centro urbano,

mas não deixam de ressaltar a importância de envolver todo o município nas responsabilidades relativas à EA.

Na linguagem do grupo – *Somos nós, por isso as digitais no desenho, então depende de nós fazer a mudança* –, as mudanças devem começar pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da arte abstrata o grupo expressou que as digitais registradas são dos professores, que precisam demarcar um significado relacionado à própria identidade.

Figura 8 – Escola Ipê Amarelo: nós fazemos a mudança



Escola Ipê Amarelo

LEGENDA: Não apresenta.

NARRATIVA SOBRE O DESENHO: A ideia do desenho aqui é mostrar [...]. Somos nós, por isso as digitais no desenho, então depende de nós fazer a mudança.

Para Moscovici (2012), essas RS são reflexos das emoções e dilemas cognitivos, que, ao serem expressos em signos, auxiliam o diálogo entre as representações internas e externas.

Conforme define Loureiro (2012), as relações são construídas a partir das interações sociais estabelecidas entre os indivíduos com a natureza. Assim, acredita-se que os docentes se dispõem a enveredar por caminhos que conduzam às reconstruções nas formas de aprender e de ensinar, com as

quais possam adquirir segurança e autonomia para interferir nas decisões e na elaboração de políticas públicas.

O próximo e último desenho pertence ao conjunto de professores da escola identificada como “Flamboyant”. Observa-se que as RS dos docentes se organizam entre noção de responsabilidade e harmonia do homem com o meio ambiente. De acordo com a análise, esses encaminhamentos levam a entender que as interpretações percorrem as correntes EA Holística e EA Crítica.

Para Sauv e, (2005), a Corrente Holística explora as múltiplas dimensões do conhecimento total do ser orgânico na intera o com o meio ambiente, com estratégias criativas além dos muros da escola, em opera es reais. Segundo Araújo *et al.* (2019), são complexidades apresentadas pela EA Crítica, por meio da qual os indivíduos compartilham preocupa es com a realidade socioambiental.

Figura 9 – Escola Flamboyant: a  rvore Guapuruvu



Escola Flamboyant

LEGENDA: 1-  rvoe Guapuruvu, referente   tradi o preservacionista e sustentável dos povos tradicionais indígenas; 2-A união das pessoas envolvidas na consciência ecológica; 3-Recursos naturais e materiais; 4-Administra o de recursos; 5-Liga o direta entre as pessoas envolvidas e os recursos utilizados; 6-Expansão do projeto considerando a diversidade.

As figuras humanas representadas no desenho estão de mãos dadas. Organizam-se em círculo e circundam a árvore denominada Guapuruvu, que, segundo o grupo, é símbolo das tradições dos indígenas, que lutam pela preservação da cultura ambiental.

Partindo desse imaginário, o grupo traduziu a necessidade da união das pessoas em prol da consciência ecológica. Os registros evidenciam o respeito à tradição preservacionista e sustentável dos povos indígenas. Reigota (2011) explica que a noção de ecologia está atrelada à natureza, e que ecologismo significa buscar preservá-la. Nesse sentido, ambas as definições estão presentes na mensagem do grupo. Monteiro (2019) define que as RS analisadas levam a crer que a escola é pensada como um espaço socioambiental privilegiado para o diálogo interdisciplinar, harmônico, entre a prática e disseminação dos saberes, favorecendo a criação de uma identidade de valores e ações solidárias, aliada a uma perspectiva ecológica romantizada das tradições.

Diante do exposto, compreende-se que as reflexões, segundo as RS dos professores, perpassam a relação homem e meio ambiente e fazem frente a uma discussão pertinente à contemporaneidade social (MONTEIRO; ORTIZ MONTEIRO, 2017), a de que a escola, apesar da sua complexidade, ainda é o cenário mais indicado para propiciar condições de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a subjetividade de análise dos desenhos, foi possível identificar as RS da EA para os professores e como orientam as práticas cotidianas nas escolas de Ensino Fundamental II.

A partir da reflexão sobre os desenhos, as legendas e as narrativas, perceberam-se semelhanças significativas entre as escolas do município, na prática da EA.

Verificou-se que as RS dos docentes a respeito da EA nas escolas de Ensino Fundamental II são construídas a partir de discussões que despertam o interesse para o desenvolvimento da consciência tradicional e crítica, e ao mesmo tempo romantizada, diante das dificuldades apontadas no contexto da escola pública, sem ênfase nas práticas.

Nas discussões acerca da efetividade da EA nas escolas, há indícios de que os sujeitos pesquisados creem que estão sendo desenvolvidas ações significativas próprias da EA, mas ao mesmo tempo destacam os desafios enfrentados pela falta de conhecimento específico da temática. Esse foi o maior problema apontado para o não desenvolvimento de ações concretas.

Os docentes pesquisados almejam mudanças, todavia evidenciam a falta de iniciativas para começar ou efetivar as ações. A discussão sobre a EA nas escolas aparece de forma fragmentada, em abordagens pontuais, como saneamento básico, plantio de árvores, resíduos sólidos, entre outros, o que reduz o potencial que a EA, se desenvolvida no contexto efetivo do termo, pode proporcionar.

Os desenhos alusivos à EA representam, neste estudo, o entendimento dos professores de como deveria ocorrer a EA no cotidiano escolar; contudo, não há demonstração evidente de que todos os professores a concretizem na escola, mesmo que sinalizem a necessidade de formação continuada para trabalhar a EA. Ao evidenciarem as responsabilidades da formação para os órgãos públicos, os professores reconhecem que é na escola que as coisas acontecem.

Os resultados demonstram que as RS da EA no trabalho docente nas escolas depende de uma diretriz que possibilite a sistematização de práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento de ações no eixo temático relativo à EA, aponta-se a necessidade de programas de formação continuada.

O modo como os professores apreendem a EA pode refletir nas práticas e na maneira como vêm sendo representados as metodologias e os conceitos da EA na educação formal. Assim, os resultados não devem produzir efeitos significativos. Acredita-se que uma real implantação da EA nos currículos escolares conduza a questões ambientais prósperas, bem como venha a despertar o protagonismo de professores e alunos, e o envolvimento da comunidade.

Resumo: No presente artigo são analisados e reportados os resultados de uma pesquisa sobre as Representações Sociais (RS) relativas à Educação Ambiental (EA). A pesquisa foi realizada com um grupo de professores de Ensino Fundamental II do sistema público no Vale do Paraíba paulista. A abordagem baseia-se em análise descritiva de dados qualitativos. A coleta de dados foi realizada em três etapas: primeiro, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas sobre educação ambiental à uma amostra de 41 professores. Segundo, 25 docentes dessa amostra participaram de uma oficina de desenhos. Finalmente, na terceira etapa, utilizou-se um questionário para coletar informações sociodemográficas dos professores. Os dados qualitativos foram sistematizados no

programa Alceste e classificados em agrupamentos de discurso. Nesta pesquisa, foram analisados os perfis sociodemográficos e 9 desenhos que sintetizam as representações dos professores a partir de suas compreensões sobre Educação Ambiental. A análise dos desenhos foi amparada no aporte teórico referente à Teoria das RS, e para o tratamento dos dados utilizou-se a estratégia da triangulação, que conferiu fidedignidade aos discursos dos professores. Os resultados dessa pesquisa revelaram que as RS dos professores acerca da EA no Ensino Fundamental II manifestam reflexões coligadas à teoria, à prática escolar e às necessidades do cotidiano escolar, em relação às responsabilidades vinculadas entre escola e família, sociedade e meio ambiente e com vistas ao desenvolvimento humano entre as correntes Conservadora e Crítica. Além disso, os dados evidenciam a prática de sala de aula como um dos elementos estruturantes das RS dos professores que ainda é frágil. Isso sugere que a relação de pertencimento às questões ambientais e a problemática socioambiental ainda dependem de criação de políticas públicas, capacitação de professores e coparticipação da comunidade escolar e da sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Educação Ambiental; Representações Sociais; Ensino Fundamental.

Abstract: Here, we analyze and report the results of a survey on Social Representations related to Environmental Education. The survey was carried out with a group of Middle School teachers from the public system in the São Paulo Valley. Our research uses a qualitative, descriptive, applied and exploratory approach. Our research uses a qualitative, descriptive, applied, and exploratory approach. Data collection was carried out in three stages: first, semi-structured interviews on environmental education were applied to a sample of 41 teachers. Second, 25 teachers from this sample participated in a drawing workshop. Finally, we used a questionnaire to collect sociodemographic information from teachers. Qualitative data were systematized in the Software Alceste and classified into groups of discourse. In this article, we analyzed the sociodemographic profiles and nine drawings that synthesize the representations of teachers from their understanding of Environmental Education. The analysis of the drawings was supported by the theoretical contribution referring to the Theory of Social Representations, and for the treatment of the data, the triangulation strategy was used, which gave reliability to the teachers' speeches. The results of this research revealed that the teachers' Social Representations about environmental education in the middle school manifest reflections related to the theory, the school practice, and the needs of the school day-to-day, concerning the responsibilities linked between school and family, society, and the environment and with a view to human development between the Conservative and Critical currents. In addition, the data show the classroom practice as one of the structuring elements of the teachers' Social Representations, which is still fragile. This suggests that the relationship of belonging to environmental issues and socio-environmental problems still depends on the creation of public policies, teacher training, and co-participation by the school community and society.

Keywords: Human development; Environmental Education; Social Representations; Middle school.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. G. D. S.; ORTIZ MONTEIRO, P. D. E. B. de S. C. et al. **Educação Ambiental no Ensino Formal:** um projeto desenvolvido em uma escola pública modelo. Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano [recurso eletrônico]: pesquisas e práticas/ Patricia Ortiz Monteiro, Juliana Marcondes Bussolotti (Orgs). - Dados eletrônicos Taubaté: EdUnitau, 2019. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente.** Brasília: 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em 17/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, 2017.

BUSSOLOTTI, J.; ORTIZ, P. **Educação Ambiental para Sustentabilidade.** Livro texto para Programa de Educação a distância da Universidade de Taubaté, Taubaté: UNITAU, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org). **Gestão de organizações públicas e privadas**: Uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 79-102.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia Global, 2010.

FÍGARO, R. A Triangulação Metodológica em Pesquisas sobre a Comunicação no Mundo do Trabalho. **Revista Fronteira - estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>. Acesso em: 18 nov. 2016.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GUARESCHI, P., ROSO, A. Teoria das Representações Sociais – sua história e seu potencial crítico. In: CHAMON, E. M. Q. O; GUARESCHI, Pedrinho Arcildes; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Fan et al. Figuras e significados: recursos gráficos na pesquisa de representações sociais. **Rev. Eletr. Enf.** 2007; 9 (2):526-36. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n2/v9n2a19.htm>> Acesso em: 14 fev. 2016.

MONTEIRO, I. F. C. **Representações Sociais na Educação Ambiental para professores do Ensino Fundamental II**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Banco de dados UNITAU.

MONTEIRO, I. F. C.; ORTIZ MONTEIRO, P. D. E. B. de S. C. A Educação Ambiental e as representações sociais dos professores da rede pública no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 12, n. 1, p. 165-176, 2017. <https://doi.org/10.34024/revbea.2017.v12.2391>.

MONTEIRO, I. F. C. Representações sociais da educação ambiental, uma análise com professores do Ensino Fundamental II de uma Rede Pública. In: ABDALA, R. D.; Almeida, R. de S. (Orgs.) **Formação, Desenvolvimento Humano e Interdisciplinaridade**. Taubaté-SP: EdUnitau, 2018.

MONTEIRO, I. F. C.; ORTIZ MONTEIRO, P. D. E. B. de S. C. A Educação Ambiental nas Representações Sociais de professores e a importância da Sala Verde. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 201-218, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7285/6621>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor**: representação social e construção identitária. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MOSCOVICI, S. **Investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Arcides Guarechi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RAMOS, M. T.; ORTIZ MONTEIRO, P. D. E. B. de S. C. Representações Sociais de professores em Educação Ambiental de escolas públicas municipais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**,

v. 13, n. 4, p. 281-297, 2018. <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2648> Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2648> Acesso em: 19 jun. 2020.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACHS, Ignacy: Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos avançados** 9 (25), 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsm/aquivos/sauve-l.pdf. Acesso em 18 jun. 2017.

SIANI, S. M. O. iSAM - Um sistema de indicadores para o monitoramento da Área de Proteção Ambiental Mananciais do Rio Paraíba do Sul. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 33, p. 63-73, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/119663/132867>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SUAREZ, Ana Paula; T. B da SILVA, A. M. **De qual Educação Ambiental estamos falando?** Uma Análise dos mestrados profissionais do Rio de Janeiro. Ebook: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

Recebido em Dezembro de 2020

Aprovado em Março de 2021

Demanda Contínua

A OFICINA MOMENTO DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES (RO): Contextos e Pretextos

THE OFFICE MOMENT OF READING IN A SCHOOL OF COMPREHENSIVE TIME IN THE MUNICIPALITY OF ARIQUEMES (RO): Contexts and Pretexts

Silvana de Fátima dos Santos

Pró-Licenciatura em Educação Física (UNB/ UNIR)

E-mail: silvanasantos.ped@gmail.com

Eliane de Araújo Teixeira

Escola Ireno Antonio Berticelli (SED – Rondônia)

E-mail: elianeteixeira_25@hotmail.com

Francisco Roberto da Silva de Carvalho

Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS - Campus Naviraí

E-mail: francisco.carvalho@ifms.edu.br

INTRODUÇÃO

A organização efetiva do trabalho escolar voltado para o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental é uma tarefa pedagógica essencial nesta etapa de ensino. O ato de ler está diretamente interligado à autonomia do aluno, ao alargamento de suas percepções. Ao relacionar o lido com suas vivências cotidianas, o sujeito não só se apropria de informações, mas de possibilidades para a construção de conhecimentos.

Assim, desenvolver um trabalho intencional que vá além da decodificação de signos, mas que tenha como centralidade as conjunturas que subsidiaram o ato de ler, considerando esta ação como uma interlocução expressiva

entre o aluno, a proposta escolar e a realidade que o rodeia, torna-se um desafio, uma vez que a organização do trabalho escolar é imbricado de inferências que perpassam desde a concepção de leitura apregoada na instituição escolar, a formação docente, as condições materiais e de infraestruturas disponíveis para sua implementação, até aspectos culturais e sociais dos alunos.

O presente estudo resulta da investigação acerca da organização de uma escola e o desenvolvimento efetivo da oficina curricular Momento de Leitura. Esse componente curricular agrega 160 horas anuais e faz parte do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral e direciona a ampliação do currículo e do tempo de permanência de alunos e servidores em uma escola pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO) desde 2008. A pesquisa foi norteada pelas indagações: qual a concepção de educação integral que norteia a implantação do projeto na rede municipal de ensino? Quais as condições efetivas em que a oficina curricular Momento de Leitura tem sido desenvolvida na instituição analisada?

O objetivo da pesquisa conduziu à análise de fatores que implicam na organização escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na oficina Momento de Leitura, como componente curricular obrigatório de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos, a investigação configura-se como uma pesquisa documental e recorre à observação empírica para subsidiar a compreensão dos fenômenos. A análise documental envolveu o estudo de documentos institucionais, a análise de registros como fotografias, atas de reuniões e as orientações que norteiam a ampliação do tempo escolar nas escolas da rede municipal de ensino. Para isso, fez-se um estudo do manual do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral (2013), em busca de se constatar de que modo está organizada a proposta de ampliação do tempo, de currículo escolar e os pressupostos que subsidiam a concepção de educação e as orientações para a Oficina Momento de Leitura. Analisou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de situar de que modo tem se organizado a matriz curricular dessa instituição de ensino e a viabilidade da proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento da leitura. Mediante a objetividade da proposta de trabalho com leitura propiciado pela Oficina Momento de Leitura, fez-se uma análise do plano de ensino da respectiva oficina, identificando suas aspirações comparadas à prática docente. Quanto aos docu-

mentos norteadores e normatizadores que preveem ampliação do tempo e do currículo da escolas públicas, recorreu-se à Constituição Federal (CF) de 1988; ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

A investigação empírica ocorreu no decorrer do ano letivo de 2018. Foram realizadas observações do desenvolvimento da oficina, subsidiada pela observação do espaço físico e as condições de infraestrutura.

AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: Contextos e desafios atuais

Embora a ampliação da jornada escolar brasileira tenha sua gênese na década de 1930, com o movimento escolanovista, sua expansão só ocorre mais tardiamente, com o alastramento das políticas neoliberais e as reformas de Estado.

No final do século XX, a ampliação do tempo escolar é fortalecida com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, apresenta em seu Art. 205 a educação como “[...] direito de todos, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 70).

Desse modo, a atual CF ao mesmo tempo que representa um avanço à educação brasileira, ao referendar a educação como direito social, suprime a o papel do Estado diante dessa tarefa de ser a instituição responsável e promotora por zelar por essa garantia, e atribui a responsabilidade educacional à sociedade, não esclarecendo de que modo se efetivará a colaboração social e a responsabilidade de incentivar e promover essa educação.

A atual LDB, Lei nº 9394/96, prevê a autonomia dos estabelecimentos de ensino para a ampliação da jornada escolar, consagrada no Art.34, a qual enfatiza que: “[...] a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. E prossegue: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 28).

Recentemente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, documento norteador do ensino, explicita, dentre suas metas, a ampliação da jornada escolar e prevê a implantação de tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica até 2024. De acordo com dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012 eram 28,3% das instituições públicas de ensino atendiam pelo menos uma matrícula em tempo integral. Esse índice elevou para 44,2% em 2015, um avanço de 15,9%.

Ao se analisar os dados de ampliação do tempo escolar na região Norte do país, em comparação às demais regiões brasileiras, pode-se constatar que, seja pela sua extensão geográfica e número de habitantes, seja pelos recursos de financiamento ou carência de iniciativas governamentais, demonstra o menor índice de escola com matrículas em tempo integral. No entanto, conforme os dados analisados, no período de 2012 a 2015 o número de instituições com matrículas em tempo integral mais que dobrou, indo de 13,6% para 31,0%, o que representa um crescimento de 17,4%.

Apesar de o fato dos dados apontarem avanços significativos no número de estabelecimentos de ensino que atendem em tempo integral, as condições em que essas propostas de ampliação de tempo escolar e em que o currículo ampliado se materializa nem sempre são questionadas.

Em Rondônia, o município de Ariquemes foi pioneiro na implantação de educação em tempo integral, com o Projeto Burareiro de Educação Integral¹. Este projeto foi implementado em uma escola periférica da rede municipal de ensino, no ano letivo de 2005 e expandindo gradativamente a outras 4 escolas em 2008, atendendo a um total de 3.139 (três mil, cento e trinta e nove) estudantes neste ano.

Devidos aos desafios que foram se apresentado no decorrer dos anos, durante o ano letivo de 2018, o município possuía apenas 2 (duas) escolas nas quais é oferecido o Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral. Nesse ano de também foi publicado um decreto municipal tornando as ma-

¹ De acordo com Frutuoso (2014), o projeto Burareiro de Educação Integral foi elaborado em 2005 para atender uma proposta da gestão municipal do período (2005-2008). Instituído pela Lei Municipal nº 1.217/2006, este previa a implementação do Projeto no Ensino Fundamental, de forma gradativa, nas escolas urbanas do Sistema Municipal de Ensino de Ariquemes. No entanto, atingiu um número de 4 das 26 escolas municipais.

trículas nestas duas instituições em tempo parcial ou integral, transformando a matrícula nas oficinas curriculares não obrigatórias, a critério dos responsáveis pelos alunos.

Dados disponibilizados pelo INEP, demonstram que no Brasil, no decorrer do ano letivo de 2017, aproximadamente 15,5% das matrículas realizadas na rede pública estadual e municipal foram efetivadas em tempo integral. Destas, 22,3% são referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, 16,1 % diz respeito aos anos finais do ensino fundamental e 8,1 % ensino médio.

Quando analisamos os dados estatísticos referentes ao estado de Rondônia, percebe-se aspectos diferentes em relação à realidade nacional. Em 2017, 7,6% das matrículas realizadas na rede estadual e municipal de ensino eram em tempo integral. Destas, 7,1% eram relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, 5,8 % aos anos iniciais do ensino fundamental e, diferentemente da realidade nacional, 9,9 % ensino médio.

Desse modo, percebe-se que ano letivo de 2017², o município de Ariquemes (RO) apresentou uma média de matrículas superior à média nacional, que é de 19,3%. As matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental representam 28,9 %; nos anos finais do ensino fundamental 7,9 % e 21,1% ensino médio.

De acordo com os dados apresentados, pode-se perceber que há um distanciamento entre o percentual de escolas que oferecem pelo menos uma matrícula em tempo integral e o percentual efetivo de alunos matriculados em tempo integral estatisticamente menor. Desse modo, como a meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê o percentual de 50% de instituições em atendimento em tempo integral, percebe-se que a centralidade da meta não tem como foco o atendimento ao aluno, mas o quantitativo de estabelecimentos, não se questionando as condições de infraestruturas dessas instituições, os recursos materiais e humanos disponíveis e, conseqüentemente nem a qualidade social dos programas implementados.

No entanto, a ampliação do tempo do aluno na escola necessita de elementos que vão além de expansão do currículo. Isso requer um olhar sobre

² Apresenta-se dados referentes ao ano letivo de 2017 uma vez que eram os que estavam disponíveis para acesso no período da pesquisa.

todas as dimensões que possibilitam e/ou são condições determinantes no desenvolvimento do processo.

Ao se referir aos elementos fundamentais a serem considerados na ampliação da jornada escolar, Cavalieri discorre sobre as condições organizativas de uma instituição em tempo integral, que implica “[...] além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo” (2007, p. 1022-1023).

Tais condições organizativas, de infraestrutura e de recursos materiais e humanos são fundamentais para a garantia dos direitos à educação ao mesmo tempo em que dão suporte ao ato educativo, inerentes ao respeito dos direitos individuais e coletivos, uma vez que a escola perpassa a dimensão de loco de produção de conhecimento e se (re) dimensiona para atender as necessidades vitais dos sujeitos.

Para Leclerc e Moll, “a “integralidade” da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe a priori – nisso consiste o equívoco de se “oferecer mais do mesmo” (2012, p. 26), ou seja, a permanência em tempo integral precisa se apresentar e propor um diferencial na/para a vida dos alunos inseridos neste contexto. Caso contrário, ampliar o tempo sem um propósito claro e objetivo, sem que haja rupturas e transformação, torna-se uma decisão dispensável.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROJETO BURAREIRO: Percalços e retrocessos

Ao se propor investigar sobre as condições concretas em que a oficina curricular Momento de Leitura tem se efetivado em uma escola da rede municipal de ensino, faz-se necessário o estudo da proposta que dá sustentabilidade à ampliação curricular investigada. Deste modo, ao se analisar as prescrições no manual do Projeto Burareiro de Educação Integral (2013), tem-se como pressuposto que a educação integral e conseqüentemente a ampliação curricular deve ter como centralidade as ações intencionais capazes de desenvolver as múltiplas potencialidades do sujeito a partir dos princípios da politecnicidade ou educação politécnica.

Ao discorrer sobre em que consiste a politecnicidade ou educação politécnica, na obra intitulada *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, Marx elenca que está se dá respeitando os seguintes critérios:

Primeiramente: Educação mental [intelectual].

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a sujeito e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, p. 5).

Ao prever a indissociabilidade entre educação intelectual, física e tecnológica, essas são tidas como condições inerentes para dar ao sujeito acesso ao patrimônio cultural produzido ao longo da história da humanidade, o conhecimento do próprio corpo, suas mudanças físicas e de seus limites, além do domínio de várias técnicas de produção, na qual o conhecimento seja visto não como fator de submissão do sujeito ao trabalho, mas como mecanismo de superação da dominação do sujeito.

Assim, afim de compreender a materialização do trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura com alunos do 1º ao 5º ano, busca-se compreender o pressuposto políticos, pedagógicos e filosóficos que embasam essa proposta, onde consta (ou deveria constar) a gênese de sua fundamentação epistemológica e sua repercussão política e social.

Sabe-se que o sentido atribuído ao termo educação integral tem sido utilizado na educação com sentido polissêmico, sendo relacionado à educação desde a óptica restrita de ampliação do tempo até a organização escolar com contributos direcionados à formação humana o desenvolvimento de múltiplas potencialidades.

Ao se realizar a pesquisa documental, pode-se constatar que houve mudança, em 2013, da proposta piloto apresentada em 2005. Ao se referir à proposta apresentada para a implementação do projeto piloto, Maciel, Braga e Ranucci (2016) afirmam que os fins a serem alcançados pela mesma visavam: “[...] resgatar a memória histórico-cultural do Município e, ao mesmo

tempo, oportunizar aos filhos das classes trabalhadoras uma educação de efetiva participação social e política” (p. 22).

Implantada no decorrer do ano letivo de 2005, essa proposta foi desenvolvida em uma escola periférica e com agravantes sociais, econômicos, culturais, políticos e de infraestrutura. A condução da ampliação do tempo e do currículo escolar deveriam ser conduzidos “[...] pela concepção de politecnia e fundamentada na pedagogia histórico-crítica, visando o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas” (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016, p. 22).

Ao se comparar a proposta orientadora reformulada em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação e a apresentada na obra Projeto Burareiro de Educação Integral: Original de Maciel, Braga e Ranucci (2016), pode-se constatar facilmente que o direcionamento filosófico, político e pedagógico assume outras dimensões.

No intuito de estender a implementação do Projeto a outras escolas públicas municipais, em junho de 2006, segundo registros da Secretaria Municipal de Educação, realizou uma avaliação das ações desenvolvidas na instituição piloto. Segundo o manual (2013), nesta avaliação foi constatado que ocorreram mudanças expressivas em determinados aspectos como: a diminuição das faltas que permaneciam na rua em horário oposto às aulas devido a permanência de maior tempo na escola com atividades recreativas, esportivas e culturais; a aproximação, a credibilidade e a confiança por parte dos responsáveis na instituição; a oferta de acompanhamento médico e dentário aos alunos que carecem desses serviços; a diminuição da evasão escolar, da agressividade e violência dos estudantes.

Contradizendo a própria avaliação que apontaram avanços significativos na realidade da escola onde a proposta inicial fora implantada, a Secretaria Municipal de Educação alegou necessidades de reformulação da Proposta inicial. Para isso, justificou que o documento norteador inicial carecia de um maior “aprofundamento” devido à:

[...] falta de conhecimento da proposta pedagógica do Projeto (Pedagogia histórico-crítica) e sua aplicabilidade no cotidiano escolar; estabelecimento de mecanismos que deem suporte à gestão democrática e participativa; infraestrutura deficitária e precária ao funcionamento do projeto; proposta curricular não

condizente ao projeto; ampliação do envolvimento mais efetivo entre projeto e comunidade; planejamento integrado e participativo no âmbito escolar; necessidade de avaliação periódica; aperfeiçoamento profissional na perspectiva da Educação Integral, entre outros (2013, p. 3)

É perceptível que, se na proposta inicial, a concepção do trabalho pedagógico estava assentada na politécnica como princípio orientador de formação humana, conduzida à luz da pedagogia histórico-crítica, a versão atual não traz explícito a concepção teórica que justifique a condução do processo educacional. Assim, ao se eximir de clarificar a concepção que deve nortear o ensino em um currículo em tempo ampliado, a instituição escolar assume a responsabilidade de traçar suas ações, amarradas à proposta pedagógica institucional.

A OFICINA MOMENTO DE LEITURA COMO COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: Dilemas e desafios

A escola possui 12 (doze) turmas, sendo 6 (seis) no horário matutino e 6 (seis) no horário vespertino. Cada turma contém 25 a 30 alunos, contabilizando o total de 285 (duzentos e oitenta e cinco) alunos matriculados. Desse total, 107 (cento e sete) alunos frequentam a instituição em tempo parcial de 4 horas de aula e 178 (cento e setenta e oito) alunos frequentam em tempo integral de 8 horas ou 10 horas diárias³. As turmas são divididas conforme o ano que estão cursando, respeitando a grade curricular do curso tanto do integral quanto do parcial.

Após 10 (dez) anos de efetivação da proposta no município, antes do início do ano letivo de 2018, sob a justificativa da necessidade de reorganização do sistema municipal de ensino, as escolas ditas de tempo integral passaram a se organizar com uma flexibilização de opção na matrícula, que pode ser efetivada em tempo integral ou parcial. Logo, a flexibilização acompanha também a Proposta Curricular que preserva os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular tais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e da parte diversificada para todos os alunos

³ A permanência dos alunos no intervalo entre os componentes curriculares da BNCC e das Oficinas Curriculares é opcional. No ato da matrícula, o responsável pelos alunos matriculados em tempo integral apontam se a criança permanecerá por 8 horas ou 10 horas diárias na instituição.

matriculados, compreendendo uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas. Aqueles que frequentam a instituição em jornada ampliada tem um acréscimo de 800 (oitocentas) horas das oficinas curriculares, distribuídas conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1- Demonstrativo da distribuição das Oficinas Curriculares do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral

Eixos obrigatórios	Oficinas Curriculares contempladas	Carga Horária Anual
ESTUDOS ORIENTADOS	Momento da Leitura	160
	Matemática Dinâmica	160
	Informática Educacional	40
	Estudos e Pesquisa	40
Subtotal		400
ATIVIDADES ARTÍSTICAS e CULTURAIS	Teatro, Artesanato, Música, Dança ou Fanfarras	160
Subtotal		160
ATIVIDADES ESPORTIVAS e MOTORAS	Recreação e Jogos ou Ginástica	120
Subtotal		120
SAÚDE EDUCACIONAL	Higienização Corporal e Saúde Físico-mental	40
Subtotal		40
EDUCAÇÃO ALIMENTAR e AMBIENTAL	Horta Escolar e Jardinagem	80
	Cuidados com o Lixo	
Subtotal		400
Total		800

Fonte: Manual do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral. Dados organizados pelas autoras.

Ao se observar a distribuição da carga horária nas atividades que contemplam as oficinas curriculares, embora o manual do Projeto de Educação Integral (2013) estudado apresente as mesmas como atividades extracurriculares para o desenvolvimento de ações artísticas, culturais, comunicação (mídias), saúde e a vivência de situações como elementos essenciais para o aprimoramento pessoal, comunitário, social e cultural do aluno, nota-se que incide sobre as mesmas o destino de 50% da carga horária das atividades às

oficinas diretamente relacionadas aos conhecimentos da BNCC: Momento de Leitura, Matemática Dinâmica, Informática Educacional e Estudos e Pesquisas.

Entretanto, essa organização é intencional, uma vez que “[...] os programas compensatórios têm, sobretudo, complementado o currículo hegemônico, adicionando atividades extras ao ensino em pequenos grupos e áreas centrais do conhecimento convencional – principalmente Matemática e Língua Portuguesa” (CORNNELL, 2013, p. 30), em detrimento às ações que deveriam estar diretamente preocupadas com a formação integral do sujeito.

O manual norteador do Projeto justifica a necessidade da carga horária desses componentes curriculares como um mecanismo de recuperação das dificuldades apresentadas em sala de aula, quando expõe:

Para os alunos que dela necessitarem, a recuperação paralela dar-se-á no horário oposto/inverso podendo acontecer nos horários paralelos aos estudos orientados, nas atividades do Momento da Leitura, da Matemática Dinâmica e de Estudo e Pesquisa, com atendimento específico nos objetivos não alcançados em cada componente curricular pelos estudantes (SEMED, 2013, p. 43).

Os objetivos de uma escola em tempo integral, que deveria voltar-se para propiciar o desenvolvimento do sujeito em suas condições individuais e sociais, com atividades que atendesse suas necessidades inerentes à saúde, higiene, alimentação, arte, cultura, convivência, continua a privilegiar componentes curriculares que ideologicamente fariam com que os alunos avançassem, fortalecendo a hegemonia de certos conteúdos em relação a outros, distante de considerar o ato educativo como consequência de múltiplos fatores.

A CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Ao se propor investigar o componente curricular Momento de Leitura, buscou-se compreender o pressuposto que conduz o desenvolvimento da oficina na instituição. Para isso, parte-se do pressuposto que ao se referir à leitura, muitos são os conceitos que intencionalmente ou não são atribuídos ao ato de ler. Dentre eles, destaca-se o conceito de leitura, apresentado por Martins (2006, p. 22) que afirma:

O conceito de leitura esta geralmente restrita a decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do

indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.

Desse modo, a leitura envolve elementos que vão além do fato de decifrar a escrita. Assim, “[...] aprender a ler é uma questão de aprender a reconhecer os aspectos representados graficamente e a inferir os aspectos do sentido para os quais não há representação gráfica alguma” (OLSON, 1997, p. 288)

Ler é atribuir sentido aquilo que é lido. O ato de ler se efetiva quando produz no sujeito a capacidade de associar a tradução da escrita às relações que estabelece com o meio e com os elementos culturais. Para Foucambert (2008), o ato de ler é uma atividade humana que está inscrita no interior de um projeto maior, que envolve a compreensão daquilo que se lê aplicado a um contexto. Esse ato, para o autor, se dissociado de intenção, não existe, uma vez que o objetivo da leitura não é de reconhecer ou nomear signos, palavras, mas de compreendê-la em um contexto maior.

Assim, pode-se afirmar que um mesmo texto, ao ser decifrado por sujeitos diferentes, ganha significados diferentes, conforme as vivências de cada um, uma vez que o texto é “[...] uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais” (MARTINS, p. 66).

Neste sentido, o trabalho pedagógico voltado a formação de leitores deve ir além à decodificação de sinais gráficos. Deve possibilitar ao aluno interpretar e relacionar o lido com o mundo que o rodeia, com suas vivências.

Em via de compreender o significado atribuído à leitura na proposta pedagógica da instituição analisada, recorreu-se aos documentos institucionais: o PPP, o planejamento anual da disciplina, além das observações realizadas na instituição e das aulas que subsidiaram a compreensão da temática estudada.

Não se encontrou, especificamente, uma definição para o componente curricular Momento de Leitura no PPP da escola. Como este está diretamente interligado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o documento apresenta:

O objetivo maior é que nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes, neste contexto se faz necessário o trabalho com os mais diferentes gêneros

textuais, refletir sobre seus diferentes usos sociais expressando-se corretamente de forma oral e escrita no seu cotidiano, revisando os próprios textos e valorizando a leitura como fonte de fruição estética, entretenimento e cultura e a escrita, como registro e oralidade (PPP, p. 83).

Conforme os apontamentos encontrados no PPP, o ato de ler e escrever aparecem em um mesmo contexto, entrelaçados, como mecanismo de formação competente do sujeito. No entanto, o trato pedagógico para o ensino da leitura e da escrita tem como centralidade, no documento, propiciar o contato do sujeito com os diferentes gêneros textuais e a reflexão sobre o uso social da linguagem e se expressar de forma oral ou escrita. Neste contexto, nota-se que o tratamento atribuído à leitura e a escrita prescrita visa a um trabalho pragmático, cujas manifestações de fenômenos oriundos das experiências e vivências são desconsideradas com a justificativa de ensinar o aluno a expressar-se de acordo com a norma culta, apresentada como “correta”.

ORGANIZAÇÃO DA OFICINA MOMENTO DE LEITURA E FATORES QUE IMPLICAM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao se analisar o plano de ensino da oficina Momento de Leitura, buscou-se encontrar elementos que evidenciasse a dimensão atribuída ao ensino do ato de ler e os subsídios que amparam as mediações e dão concretude às ações.

Neste estudo, pode-se constatar que o plano de ensino de 1º ao 5º Ano da oficina Momento de Leitura segue as orientações prescritas pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino de Língua Portuguesa. Em relação aos conteúdos anunciados, estes englobam: a diferenciação dos gêneros textuais, a produção escrita direcionada, no entanto, dentre os quatro bimestres estão presentes a preocupação com o estudo das classes gramaticais, ortografia e sinais de pontuação.

Quanto aos mecanismos que dão suporte ao trabalho direcionado à leitura, o plano de ensino prevê como procedimentos: o uso de atividades impressas, jogos pedagógicos, recortes de revistas e jornais, reescrita de textos, interpretação de textos. Embora a escola dispunha de um Laboratório de Informática Educacional que no momento da pesquisa dispunha de 9 micro-

computadores com mais de 10 anos de uso, nota-se que a possibilidade de utilização desse recurso midiático sequer é cogitada.

No decorrer das observações, pode-se constatar alguns desafios que escola enfrenta e que se transforma em elementos dificultadores na efetivação da oficina Momento de Leitura, além de refletir no desenvolvimento de todas as atividades do contraturno, comprometendo, assim, a eficiência de uma proposta de educação integral.

De acordo com Cavaliere (2006, p. 1022), “[...] além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo”. Embora não sejam poucos os desafios apreendidos no decorrer da pesquisa, priorizou-se alguns fatores por serem vistos como essenciais ao se tratar de uma instituição que vivencia uma proposta pedagógica de ampliação do tempo e do currículo, por considerar esses elementos como aspectos centrais a serem considerados. Esses fatores foram organizados e apresentados em três categorias definidas durante a pesquisa, que são: recursos humanos e formação docente, integração curricular e espaços e financiamento do ensino integral.

a) Recursos humanos e formação docente

Ao discutir sobre uma instituição que oferece o ensino em tempo integral, não há como desconsiderar os recursos humanos e os profissionais que lidam diretamente com a organização do trabalho pedagógico ou que subsidiavam as ações para que elas ocorram.

Dentre os profissionais especificados na Proposta do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral, pode-se verificar que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e conseqüentemente o aumento da demanda em serviços não foi subsidiado pelo número de servidores de apoio, como as merendeiras e zeladoras, que são essenciais para a manutenção da escola.

Nota-se que a carência de recursos humanos tem dificultado o desenvolvimento do trabalho na instituição, por gerar o aumento dos serviços. Conseqüentemente, isso tem elevado o número de licenças médicas em decorrência da sobrecarga de trabalho. A proposta inicial e a atual preveem

também o atendimento de profissionais da saúde junto aos alunos, tais como: psicólogos, médicos e dentistas, mas em nenhum momento desde a implantação da proposta esta previsão se efetivou.

Outro elemento visto como indispensável na ampliação do tempo e do currículo escolar é a figura do profissional que organiza as atividades e trabalha diretamente com os alunos. Nas oficinas curriculares estes profissionais são denominados de monitores, estagiários e oficineiros. Para atuar nessa condição, de acordo com o manual do Projeto, faz-se necessário “[...] que comprovem experiência na área de atuação estagiários ou monitores” (SEMED, 2013, p. 24).

Em análise ao quadro de servidores que atuam nas oficinas curriculares na instituição, evidencia-se que os mesmos são estudantes de curso de Licenciatura (Educação Física ou Pedagogia). Embora não se tenha encontrado nos documentos regulamentadores o que distingue os oficineiros, monitores e estagiários, constatou-se que na prática os estagiários trabalham 30 horas semanais e os monitores/oficineiros, 44 horas semanais. Ambos recebem 1 salário mínimo de retribuição pelo serviço prestado.

A seleção desses servidores leva em conta a análise de *currículo vitae* feita pela instituição contratante⁴. Observou-se que nenhuma formação continuada é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação ou pela instituição. Assim, esses sujeitos contam apenas com o acompanhamento o suporte de uma pedagoga que acumula atribuições na escola. Para Cornell, “[...] se quisermos que haja uma mudança na educação dos sujeitos em situação de pobreza, temos que ver os (as) professores (as) como força de trabalho da mudança” (2013, p. 33).

Diante do cenário encontrado, verifica-se que a proposta de ampliação curricular que propõe, em sua justificativa, a formação cidadã de sujeitos em vulnerabilidade social, usufrui do barateamento da mão de obra profissional, que assume o compromisso de professores, em condições profissionais e salariais diferenciadas. A proposta ainda não cumpre com aquilo que prevê, quando ao longo do período que tem sido desenvolvida, em momento algum conseguiu concretizar a oferta de atendimento voltado à saúde física e mental das crianças, conforme propõe.

⁴ Associação de Pais e Professores da escola.

b) Integração Curricular

Primeiramente, busca-se compreender o sentido filosófico do termo integração no currículo. Para Ciavatta (2012, p. 84) “[...] integrar tem o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso”. Isso implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Deste modo, integrar os componentes curriculares da BNCC e as oficinas curriculares, deveria ser uma ação na qual a centralidade deveria convergir em um *continuum*. A ampliação do tempo escolar, da maneira como acontece na instituição pesquisada, consiste em duas propostas diferentes: a primeira, com os componentes curriculares da BNCC que acontece no espaço físico da instituição, com professores habilitados, que participam de formação continuada. Outra, no contraturno, ministrada por estagiários e monitores.

Pode-se averiguar que não só os planos de ensino não conversam entre si, mas também os sujeitos que organizam e orientam as ações pedagógicas destinadas aos mesmos alunos. A descontinuidade da sequência entre os conteúdos abordados em sala de aula e oficinas curriculares, a ausência de diálogos entre os profissionais, são fatores que podem ser atribuídos à organização institucional e às condições efetivas de trabalho. Sobre isso, são implicações que foram evidenciadas no decorrer da pesquisa:

- Horários de planejamentos de ensino divergentes entre professores dos componentes curriculares da BNCC e estagiários;
- Não há, na organização da rotina da escola, momentos previstos para troca de informações sobre os alunos ou procedimentos de ensino entre os professores e os estagiários eicineiros;
- Plano de ensino divergentes, entre os conhecimentos da BNCC e oficinas curriculares.
- Aulas das oficinas curriculares e BNCC em espaços e ambientes diferentes.
- Não oferta de formação para oficineiros e estagiários.

Desse modo, ao analisarmos as condições concretas da escola, comparando-as com os aparatos legais e institucionais que alicerçam o ensino, ficam

evidentes as contradições que refletem na organização e operacionalização curricular, seja por meio do ecletismo metodológico, seja pela carência do direcionamento filosófico e epistemológico. Os desafios acima mencionados corroboram a ideia de que integração curricular seja um engodo, uma mera ampliação do tempo na escola, com uma organização e tratamento pedagógico que contribuem para a manutenção do aviltamento e anacronismo dos conteúdos.

Percebe-se que a preocupação central não está na organização daquilo que será transmitido ao aluno no período integral em que permanecer na instituição, mas em mantê-lo em algum espaço, sobre a vigilância de um adulto e ocupado com algum afazer neste tempo e espaço.

c) Espaços e financiamento do ensino integral

Outros aspectos que se procurou desvelar no estudo foi como a instituição foi preparada, em termos de infraestrutura, para a ampliação do tempo de permanência de alunos e servidores. A observação empírica e dados documentais apontam que, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha previsto com antecedência a implementação da proposta de ampliação do tempo e do currículo nas escolas da rede, sua expansão iniciou sem nenhuma ampliação, reformada ou adequação.

As condições estruturais da instituição investigada, que já eram precárias e insuficientes, com a aglomeração de sujeitos, não pode contar sequer com espaços físicos essenciais, como banheiros, por exemplo, para proporcionar as condições mínimas de higiene e saúde aos sujeitos que permanecem por um período de até 10 horas diárias nesses espaços.

Já em relação aos espaços onde acontecem as oficinas curriculares, estas são desenvolvidas em um clube alugado próximo à escola, que conta com um barracão coberto, 2 banheiros, uma cozinha adaptada e um bebedouro. Além de existir a necessidade do deslocamento dos alunos para outros espaços, as condições de trabalho e de estudos são precárias: falta de mobiliários, utensílios e recursos materiais adequados; o ambiente sequer possui ventiladores. Também o espaço aberto fica propício aos fenômenos de chuva e Sol intenso.

No intervalo entre as atividades da BNCC e oficinas, os alunos permanecem na escola ou no clube. Esse período de 2 (duas) horas são destinados à

higiene pessoal (banho e higiene bucal), brincadeiras dirigidas pelos oficineiros/estagiários, ou descanso em colchonetes espalhados pelas salas de aula ou no chão do barracão do clube, uma vez que em nenhum dos espaços dispõe de sala ambiente para o descanso.

Outro fator investigado foi o financiamento educacional para o desenvolvimento das atividades em turno ampliado. Para estas instituições, Leclerc e Moll (2012, p. 20) apresentam a discussão que:

As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007. Isso representa um grande avanço em relação à modéstia do que foi disposto no art. 34 da Lei nº 9.394/1996.

Em relação aos recursos financeiros recebidos, o orçamento financeiro da instituição em tornos de dois programas que são: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), cujo recurso é destinado exclusivamente para a aquisição de gêneros alimentícios para a merenda escolar e, o Programa de Gestão Financeira Escolar (PROGFE), criado em 2011 pelo governo municipal, com o objetivo de dar suporte e apoio à manutenção e desenvolvimento do ensino, este Programa agrega recursos oriundos do FUNDEB e os repasses do Tesouro da União, Estados e Municípios. No entanto, somente em 2017 foi regulamentado um valor diferenciado por aluno para as escolas que atendem em tempo integral: de R\$ 5,00 para R\$ 10,00 por mês por aluno, com repasse bimestral.

Levando em consideração que os alunos matriculados em turno integral diurno recebem 3 refeições – café da manhã, almoço e lanche da tarde - acrescidos dos demais gastos com materiais de consumo, limpeza e manutenção, diante da demanda atendida, este recurso é insuficiente, tendo a instituição que fazer certas manobras na tentativa de oferecer o mínimo a muitos.

Nas observações realizadas, percebeu-se que a instituição enfrenta uma enorme carência de recursos materiais e financeiros. Esta dispunha de apenas uma impressora a laser para realizar a impressão de todo o material utilizado pelos professores. Devido à escassez de condições também de papel sulfite, as impressões de material para sala de aula se resumem às provas bimestrais e bilhetes informativos aos pais e responsáveis.

A instituição também não dispunha de um espaço organizado como referência à leitura, como sala de leitura ou biblioteca escolar. Os poucos livros de literatura infantil que a instituição possui, recentemente foram dispostos na sala da coordenação pedagógica para acesso ou empréstimo aos alunos. No início na pesquisa, estes estavam encaixotados, indisponíveis para uso. Deste modo, nota-se que os inúmeros desafios enfrentados pela instituição para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica, refletem diretamente no trabalho desenvolvido na oficina curricular *Momento de Leitura*.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesta trajetória de pesquisa, iniciou-se com algumas indagações acerca da temática e muitas outras brotaram. Dentre elas: como a escola poderá se tornar referência na formação de sujeitos se aquilo que transmite não se assemelha às condições de dignidade humana?

Dentre o evidenciado neste percurso, percebe-se que a proposta de educação em tempo integral analisada não está inclusa na pauta do governo atual, se é que algum dia se fez presente. Neste contexto, pouco, ou quase nada fora investido em termos de infraestrutura, de espaços, de formação de professores. Mesmo as condições essenciais para os cuidados cotidianos, como a higiene pessoal dos alunos (banho, escovação, alimentação) não tem sido vista. Nota-se que o acréscimo nas despesas gerado com a manutenção da proposta se dá com o recurso disponibilizado pela Secretaria de Educação para a contratação de oficinheiros, estagiários e monitores. Assim, a realidade demonstra que a proposta de ampliação de tempo e espaço no currículo, apresentada como uma oportunidade de formação, de cuidados para com a saúde, de resgate da cultura e da história de crianças consideradas em vulnerabilidade social, trata-se do canto da sereia para engambelar a classe trabalhadora.

Nesses (des)encontros, a concepção de educação integral que norteia o Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral não tem como centralidade o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do sujeito. A ampliação do currículo é posta como uma possibilidade de recuperação aos alunos que apresentam dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, reforçando a hegemonia que esses componentes curriculares possuem. Prevalece o mínimo do tempo/espço destinado ao desenvolvimento da criatividade, da arte, das manifestações culturais, do comunitário.

Ao se ter como pressuposto que o ato de ler é uma ação que vai além da decodificação de signos escritos, assumindo o modo subjetivo de interpretar e estabelecer conexões com mundo, o enfoque dado no trabalho observado reduz-se à preocupação em propiciar ao aluno a compreensão dos padrões da norma culta, sem oportunizar as discussões de linguagens outras que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, sem respeitar suas normas de comunicação, sem questionar os sentidos que o ato de ler tem representado aos aprendizes. Como sugestão, instigou-se os envolvidos nesta empreitada a avaliarem suas ações, considerando que, mesmo diante de tantos desafios, faz-se necessário analisar qual a função da leitura? Quem são os alunos leitores? O que leem? Como o trabalho com a leitura pode se tornar mais atrativo aos alunos? De que modo pode-se potencializar a função da leitura nesta instituição?

Essa desconexão também é percebida não só no currículo, mas também dentre quem organiza o trabalho pedagógico. Elencam-se fatores dificultadores da interação entre os sujeitos da escola, entre os componentes curriculares, entre os tempos e os espaços. No entanto, não se consegue vislumbrar perspectivas de mudanças futuras que possam contribuir para a melhoria dessa problemática. Percebe-se que, embora haja um grande esforço por parte da gestão escolar atual, em manter a ampliação do tempo escolar na instituição, nota-se o distanciamento temporal e pedagógico representado por uma proposta dual para o sujeito aprendiz e para o sujeito responsável por organizar a aprendizagem.

Neste enredo, compreende-se que a transformação carece da efetivação de políticas educacionais que estejam alicerçadas em elementos que municiem os sujeitos e os encorajem em direção às mudanças, que os desafiem não somente a decodificar, mas a interpretar signos, fatos, vida. Para isso, faz-se urgente que a formação propiciada por uma ampliação do tempo e do currículo

aconteça em condições de acesso aos bens culturais e que o espaço da escola favoreça a disseminação, a produção de conhecimentos e o reconhecimento do aluno como sujeito histórico e social. Manter os filhos da classe trabalhadora sobre os cuidados de um adulto por 8 ou 10 horas diárias, não é garantia de municiá-los de conhecimentos diante da escassez de uma concepção de educação transformadora, de financiamento educacional, da insuficiência de profissionais e o restrito investimento na formação de professores que se veem desprovidos de condições para lidarem com esta empreitada.

Resumo: Este trabalho resulta de uma pesquisa acerca do desenvolvimento da oficina Momento de Leitura, como componente curricular de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, em uma instituição de ensino em tempo integral no município de Ariquemes (RO). Norteada pelas indagações: qual a concepção de educação integral que norteia a implantação do projeto na rede municipal de ensino? Quais as condições efetivas em que a oficina curricular Momento de Leitura tem sido desenvolvida na instituição analisada?, o objetivo da pesquisa conduziu à análise de fatores que implicam na organização escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico da oficina Momento de Leitura. Quanto aos procedimentos, esta configura-se como uma pesquisa documental e recorre à observação empírica para subsidiar a compreensão dos fenômenos. A coleta de dados compreendeu a análise dos documentos que normatizam e norteiam a política de ampliação do tempo escolar na rede municipal de ensino, além da análise de documentos e registros institucionais e a observações das aulas no decorrer do 2º semestre do ano letivo de 2018. Apreende-se que ampliar o tempo escolar, requer além de uma concepção transformadora de educação. Entretanto, implica: condições de infraestrutura, formação profissional, financiamento educacional e considerar os alunos sujeitos históricos.

Palavras-chave: Oficina Momento de Leitura. Currículo. Ampliação do tempo escolar.

Abstract: This work results from a research about the development of the Momento de Leitura workshop as a curricular component from 1st to 5th Year of Primary Education in a full-time teaching institution in the municipality of Ariquemes (RO). Based on inquiries: what is the concept of integral education that guides the implementation of the project in the municipal school network? What are the effective conditions in which the Reading Moment curriculum has been developed in the analyzed institution?, the objective of the research led to the analysis of factors that imply in the school organization and in the development of the pedagogical work of the Momento de Leitura workshop. As for the procedures, this is configured as a documentary research and uses the empirical observation to subsidize the understanding of the phenomena. Data collection included the analysis of the documents that regulate and guide the policy of expanding school time in the municipal school network, as well as the analysis of documents and institutional records and observations of classes during the second semester of the 2018 school year. It is understood that extending school time requires, besides a transformative conception of education. However, it implies: conditions of infrastructure, professional training, educational funding and consider the students historical subjects.

Keywords: Workshop Moment of Reading. Curriculum. Expansion of school time.

REFERÊNCIAS

ARIQUEMES, **Projeto político-pedagógico**. SEMED: Ariquemes (RO) 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano nacional de educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências - Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

CONNELL, Robert. Pobreza e educação. In: Gentili, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-40.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: [Disponível em: www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10 set. 2018.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto burareiro de educação integral**: original. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. Coleção: Primeiros passos; 74.

Marx; Karl. **Instruções para os delegados do conselho central provisório**. Lisboa: Avante Edições, 1982.

OLSON, David. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES (RO). **Projeto Burareiro de educação integral**. Ariquemes: SEMED, 2013.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Março de 2021

A PRODUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS (RS)

THE CURRICULAR PRODUCTION OF PHYSICAL EDUCATION IN PELOTAS PUBLIC SCHOOLS (RS)

LA PRODUCCIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE PELOTAS (RS)

Franciele Roos da Silva Ilha

Escola Superior de Educação Física da
Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)
<https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>
E-mail: francieleilha@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a inserção da Educação Física na escola ocorreram muitas transformações em torno dos seus objetivos e nos direcionamentos dados ao trabalho docente, nas mudanças didáticas e curriculares. Essas mudanças, de acordo com Neira e Nunes (2009), se desencadearam pelo conjunto de fatores traduzidos pelas concepções sociais e didáticas que configuraram os diferentes desenhos curriculares, dentre eles, o currículo da Educação Física. Em outras palavras, o que é aceito em cada momento histórico como verdade curricular na Educação Física tem regulado suas práticas discursivas e as práticas curriculares na escola por meio dos processos de negociação de seus discursos.

No quadro das políticas educativas curriculares atuais no Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) assume lugar de destaque. A sistematização curricular da BNCC caracteriza-se como uma proposta, de forma que o currículo em ação é que indicará o que realmente está sendo ensinado.

A partir deste pressuposto, pode-se constatar que os professores possuem autonomia pedagógica já que eles são os maiores articuladores do currículo em ação.

Na especificidade da Educação Física a temática do currículo, mesmo sendo palco de muitos debates no campo acadêmico, ainda indica uma grande indefinição curricular (NEIRA; NUNES, 2009). Com isso, enseja dificuldades para o professor no seu processo de planejamento e representa uma grande lacuna nesta área de ensino (TEIXEIRA VICTORIA PALMA, OLIVEIRA, VICTORIA PALMA, 2010).

O estudo da produção curricular da Educação Física na rede pública de Pelotas (RS) surge do interesse em compreender como este componente do currículo escolar é construído no interior das escolas, a partir da perspectiva de professores de Educação Física.

Esta investigação não tem o intuito de caracterizar o currículo da Educação Física da cidade de Pelotas de modo geral, mas sim, mostrar como alguns professores da rede pública tem colaborado para a esta construção.

Importa salientar que o currículo envolve lutas, disputas. O jogo curricular, longe de ser uma brincadeira lúdica, que pressupõe regime colaborativo, é uma batalha pela imposição de significados, com regime competitivo e excludente. Entretanto, a exclusão é sempre provisória, pois há convívio das diferentes perspectivas de currículo no campo curricular, sejam elas semelhantes, distintas ou antagônicas. Não há uma unidade no discurso curricular em relação às suas teorias, o que se pode dizer é que elas vão se (re)significando nas práticas discursivas e curriculares, em constantes processos de negociação, permeados por conflitos e resistências (VIEIRA, 2009).

Para tanto, este artigo objetivou analisar alguns aspectos da produção curricular da Educação Física em escolas públicas de Pelotas (RS). A produção das práticas curriculares são aqui entendidas como um movimento simultâneo que envolve ações de seleção, planejamento, desenvolvimento e (re)avaliação no âmbito do currículo. É sabido que Currículo e Didática são considerados como campos de conhecimentos distintos, mas dada a sua complementariedade a concepção tratada é de uma didática ampliada no exame de questões pertinentes também ao currículo da Educação Física.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva e exploratória. Segundo Minayo (2001), a pesquisa em questão é caracterizada como uma pesquisa social descritiva e exploratória, pois teve a intenção de identificar, compreender e explicar questões de uma determinada realidade. Esclarecem que os investigadores qualitativos, em busca do conhecimento, procuram analisar as informações levando em consideração toda a riqueza do fenômeno e a forma com que os dados foram registrados.

O contexto de pesquisa foi a rede pública de ensino de Pelotas, tendo os seguintes critérios de escolha das escolas e dos professores de Educação Física: foram selecionadas escolas, pelo critério de facilidade de acesso e pela receptividade das mesmas. Os sujeitos de pesquisa foram 20 professores de Educação Física, todos aqueles que aceitarem participar. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, de modo que se preservou o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se números para identificá-los. O projeto que originou esta investigação foi aprovado no Comitê de Ética sob o parecer de nº 1.559.153. A coleta dos dados foi realizada no ano de 2017.

Para a análise dos dados, os questionários foram interpretados através da análise de conteúdo, abordando categorias que compõem o quadro da produção curricular da Educação Física na rede pública de ensino de Pelotas. As categorias foram: a) aspectos considerados no planejamento das aulas; b) conteúdos de ensino trabalhados; c) métodos, técnicas e/ou estratégias de ensino utilizadas.

APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO

Os aspectos considerados pelos professores de Educação Física no planejamento das aulas

Conforme Libâneo (1994, p.222) “o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade”. Aguiar e

Marçal (2010) alertam que o professor de Educação Física deve ter em mente a importância de planejar suas aulas, sabendo que a educação física escolar é uma das mais eficientes formas para promover o ensino-aprendizagem de maneira completa, complexa e lúdica.

A questão norteadora deste trabalho, acerca do que os professores levam em conta para elaborar e sistematizar o planejamento das aulas de EF, envolveu respostas variadas, contemplando vários aspectos no ato de planejar de um mesmo professor. Fato este já esperado, pois raramente considera-se apenas um ou poucos elementos no desafio que envolve este processo fundamental no desenvolvimento das aulas Educação Física escolar, com vistas a aprendizagem dos alunos. Desta forma, é possível perceber que a maioria dos professores identificados por números são referenciados em mais de um aspecto.

Dentre os vinte professores questionados, quatorze deles declararam considerar o desejo dos alunos e suas características, como principal determinante para o planejamento das suas aulas (professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18 e 20). Nesta direção, Ilha (2015) destaca que o discurso da necessidade dos professores de Educação Física em atender os interesses dos alunos por certas modalidades esportivas é muito potente no contexto das aulas de EF. Ou seja, as relações de poder entre os professores e seus alunos recaí, em sua maioria, na aceitação dos interesses desses últimos nas aulas.

Oito deles responderam que consideram para o planejamento das suas aulas os recursos físicos e materiais da escola, como por exemplo: materiais disponíveis, e espaço (professores 1, 2, 6, 7, 8, 11, 16 e 20). Sobre este aspecto Bracht (2005) afirma que a existência de materiais e espaços específicos para o desenvolvimento das aulas de EF são fundamentais, a falta destes, pode comprometer o trabalho do professor. Porém o mesmo autor aponta que “outros aspectos devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seus trabalhos à carência de tais estruturas” (BRACHT, p. 40).

Seis docentes levam em conta as características da turma como idade, nível de desenvolvimento das habilidades motoras, e número de alunos (professores 8, 10, 14, 16, 17 e 19). Um professor (professor 19) afirmou levar em conta no seu planejamento a realidade em que os alunos estão inseridos.

Cinco dos educadores mencionam os conteúdos da área como determinantes para o seu planejamento (professores 5, 9, 12, 13, 14), sendo que os professores 5 e 9 dão ênfase aos conteúdos como esportes, ginástica e outros.

Três professores falaram sobre as condições climáticas que variam conforme as estações do ano, uma vez que, a maioria das escolas a prática é desenvolvida ao ar livre (Professor 6, 15 e 20) e três professores mencionaram o plano de estudo e conteúdos programados (Professor 4, 16, 17). Neste prisma, Damásio e Silva (2008) encontraram resultados semelhantes em seus estudos, onde os professores reclamaram das constantes adaptações em seus planejamentos em função das condições climáticas (chuva principalmente) o que “obrigatoriamente” faz com que a aula seja desenvolvida em sala de aula. Os mesmos autores ainda afirmam que as condições climáticas são desconsideradas na destinação de espaços para as aulas de educação física.

Três professores apontam considerar leis e propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Professores 12, 13, 14).

Por fim, um deles relata a importância de planejar as aulas considerando os alunos com deficiência (professor 2). Neste sentido, alguns autores esclarecem que “para que se possa pensar na participação de alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física, é preciso pensar em algo anterior, ou seja, no ensino, “como” as aulas são oferecidas, e isso remete ao professor, as estratégias e as condições de trabalho” (FIORINI; MANZIN, 2014, p. 7).

Os conteúdos de ensino trabalhados pelos professores de Educação Física

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que a Educação Física tematiza as práticas corporais na variedade de seus modos de codificação e significação social. Para tanto, indica seis unidades temáticas a serem trabalhadas no componente curricular: 1) brincadeiras e jogos; 2) esportes; 3) ginásticas; 4) danças; 5) lutas; e 6) práticas corporais de aventura.

Uma outra proposta de estruturação da EFE **é feita por** Oliveira (2004), a qual objetiva uma sistematização dos conteúdos de forma a contribuir com intervenções pedagogicamente adaptadas a um processo de ensino-aprendi-

zagem de qualidade. Amplia e redefini abordagens que consideram o movimento humano como objeto de estudo da EF.

O autor estrutura os conteúdos da seguinte maneira: A) O movimento em descoberta e estruturação: Habilidades motoras básicas, esquema corporal, percepção corporal. B) O movimento nas manifestações lúdicas e esportivas: Jogos e Esporte C) O movimento em expressão e ritmo: Ginástica, Dança, Brinquedos Cantados, Cantigas de Roda, entre outros. D) O movimento e a saúde: Higiene; Primeiros Socorros, Ergonomia, Bases Anatomofisiológica, Bases nutricionais, Treinamento, composição corporal e aptidão física.

A Tabela 1 abaixo mostra os conteúdos trabalhados pelos professores pesquisados junto a classificação proposta anteriormente. Relaciona-se ainda, a prevalência das classes dos conteúdos com as fases do ensino: pré-escolar, fundamental e médio. A escolha por tal sistematização foi realizada pelo fato da mesma apresentar um eixo específico sobre saúde, a qual foi bastante citada pelos professores.

Tabela 1 – Conteúdos trabalhados pelos Professores

PROFESSOR	A	B	C	D
PROF 1		✓	✓	
PROF 2		✓	✓	
PROF 3		✓		✓
PROF 4				
PROF 5		✓		✓
PROF 6		✓	✓	✓
PROF 7		✓		✓
PROF 8		✓		✓
PROF 9		✓		
PROF 10		✓		
PROF 11	✓	✓	✓	
PROF 12	✓	✓		
PROF 13	✓			✓
PROF 14	✓	✓		✓
PROF 15		✓	✓	
PROF 16	✓	✓		✓
PROF 17		✓	✓	✓
PROF 18		✓	✓	
PROF 19	✓	✓		
PROF 20	✓	✓		
TOTAIS	7	18	7	9

ENSINO	A	B	C	D
PRÉ-ESCOLA	2	2		1
FUNDAMENTAL 1º A 5º ANO	3	4	1	1
FUNDAMENTAL 6º A 9º ANO	1	6	5	4
MÉDIO		2	7	3

<p>Legenda: A = O movimento em descoberta e estruturação; B = O movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; C = O movimento em expressão e ritmo; D = O movimento e a saúde.</p>				
--	--	--	--	--

Fonte: Construção da autora

A maioria, 18 professores, indicaram conteúdos trabalhados que podem ser caracterizados junto ao *movimento nas manifestações lúdicas e esportivas*. Cabe ressaltar, como notável o apelo a modalidades esportivas coletivas tradicionais, como: futsal, basquete, voleibol e handebol e seus respectivos jogos pré-desportivos em todos níveis de ensino. O que a luz de Machado, Galatti e Paes (2015) exige tratamento técnico-tático, sócio-educativo e histórico-cultural. Assim como qualquer contexto esportivo aliado a um processo pedagógico.

Ramos *et al.* (2014) argumentam que ainda como graduandos, professores de EF possuem a crença na ênfase do esporte enquanto conteúdo. Nesta direção, Rosário e Darido (2005) explicam que professores sistematizam os conteúdos considerando a própria experiência, tentativa e erro e suas concepções individuais acerca da disciplina. Uma realidade que formata um caráter de transmissão para outros professores/colegas, realimentando determinados conteúdos em diferentes anos letivos.

Barkoukis *et al.* (2014) corroboram com as conclusões de Ilha e Hypolito (2016), pois argumentam que os conteúdos e como são organizados, têm direta relação com o apelo dos mesmos para com o gosto dos alunos, mas também a familiarização e domínio dos professores. Ao denotar uma construção coletiva, de apelo político, dentro da comunidade escolar. A respeito das preferências por certos conteúdos, Rizzo *et al.* (2016) alertam que as significações que alunos de EFE e atletas têm junto ao esporte são em medida equiparáveis, constituindo a escola enquanto uma instância da sociedade que reproduz amplamente o esporte de rendimento.

Ainda que houvesse destaque para o eixo exposto acima, os outros três foram contemplados na análise, como constatamos a seguir.

Nove professores desenvolvem os conteúdos junto a relação do *movimento e a saúde*, em que se pode constatar o fomento de hábitos e práticas saudáveis através dos conhecimentos do corpo como dimensão do humano biopsicossocial, sendo trabalhados principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em destaque estão a caracterização das capacidades físicas; parâmetros fisiológicos de prescrição de exercício; medidas antropométricas; e primeiros-socorros.

Sete professores indicaram conteúdos ligados a *descoberta e estruturação do movimento*, ou seja, o desenvolvimento de vivências que focam em

aspectos do desenvolvimento motor, como: lateralidade; coordenação motora; atenção e percepção; habilidades motoras básicas; e esquemas corporais. Conhecimentos estes, distribuídos dentro de todo ensino.

Por fim, os conteúdos ligados ao *movimento em expressão e ritmo* também compuseram o quadro de análise, sendo considerados por sete professores, apresentando a ginástica como desencadeadora das práticas deste bloco e abordada junto ao aquecimento de práticas esportivas, principalmente no ensino fundamental (6º ao 9º) e médio. Em contrapartida, Rosário e Darido (2005) acreditam que restringir à prática da ginástica no aquecimento parece ser muito pouco frente aos objetivos do conteúdo.

Os métodos, técnicas e/ou estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física

Segundo Oliveira (1997), a busca por uma estratégia metodológica que possa dar conta das novas necessidades educacionais é uma constante. Salienta ainda que, o ensino vem historicamente buscando organizar meios e formas metodológicas que sejam colocadas em prática para o atendimento das exigências que permeiam o mesmo.

Ao serem questionados sobre o tipo de metodologia, técnicas e procedimentos de ensino que utilizam em suas aulas alguns professores mencionaram diferentes formas de trabalho, por isso são indicados em mais de um grupo analisado.

Dos vinte participantes, cinco professores citaram trabalhar com atividades práticas como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física (Professores 2, 3, 12, 13, 16). Dentre esses e outros, seis professores (3, 5, 6, 12, 13, 16) também indicam a realização de aulas teóricas. Ao contrário do encontrado nesta pesquisa, Darido (2003) salienta a falta de tradição na disciplina de EF no trato dos conteúdos na dimensão conceitual, sendo que os professores sempre atribuíram maior importância a dimensão procedimental. A utilização da teoria mostra um avanço na prática pedagógica dos professores, no entanto, utilizar as aulas teóricas dos esportes somente para o ensino das regras.

Cinco professores citam trabalhar com o método global (Professores 1, 6, 9, 10, 15). Desses, exceto o professor 1, os demais também indicam o mé-

todo parcial como metodologia de ensino das aulas de Educação Física. Acerca destes modos de ensinar os conteúdos da área, Tenroller e Merino (2006) explicam que o método parcial consiste em ensinar uma destreza motora por partes para, posteriormente, uni-las entre si, enquanto o método global incide em ensinar uma destreza motora apresentando o seu conjunto.

Alves *et al.* (2015) investigou o método de ensino utilizados por 16 professores de Educação Física do Ensino Fundamental diurno da rede privada de Pelotas (RS), constatando que o ensino da Educação Física é centrado nos métodos parcial e global.

Como técnica de ensino, os docentes (6, 11, 13, 18) utilizam a metodologia de pequenos e grandes grupos (Professor 7). De acordo com Pereira (1980), as técnicas de ensino (TE) referem-se ao fazer didático; são formas de desenvolvimento do ensino; são procedimentos de operacionalização dos conteúdos de Educação Física. O autor classifica essas técnicas em: técnicas de ensino individualizada, em duplas/trios, pequenos grupos e grandes grupos.

A utilização de jogos como estratégia de ensino também é mencionada pelos docentes (5, 7, 19). Através de jogos menos complexos é possível ensinar a técnica e a tática de determinada modalidade simultaneamente e de uma maneira mais contextualizada (DIETRICH; DURRWACHTER; SCHALLER, 1984). Esses métodos também facilitam a participação dos alunos, pois se distanciam das características do esporte de alto-rendimento, com modificação nas regras, por exemplo.

Paes, Montagner e Ferreira (2015) apontam que os jogos pré-desportivos têm como característica o caráter lúdico e oportunizam a participação de um grande número de alunos, poucos materiais e elevada motivação. Já os jogos que tem o número de estudantes reduzidos, por exemplo, proporcionam maior participação, pois a partir desta redução poderá ocorrer grande frequência de contatos com a bola, possibilitando a inclusão dos menos habilitados, desde que esses sejam os objetivos do professor e que ele direcione a aula para estes aspectos.

Para Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), o ensino esportivo deve ser pelo jogo, essencialmente pelas suas características complexas e sistêmicas, negando de uma vez por todas a tendência do ensino tecnicista. Dessa forma,

o fato de jogar, seja o jogo esportivizado, sejam outras manifestações de jogo, propiciam a possibilidade, inclusive, de desenvolvimento de currículos de formação de futuros atletas, devido à transferência de aprendizagem que outras manifestações esportivizadas, ou não, de jogo podem garantir para uma dada manifestação esportiva em específico.

O professor 8 mencionou trabalhar privilegiando as três dimensões dos conteúdos: os processos procedimentais, processo de ensino relacionada a aprendizagem motora; atitudinais: comportamento; e conceituais: conceitos e teorias relacionados ao conteúdo. Estas dimensões foram apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na tentativa de desconstrução de ênfase em um ou outro modo de trato com os conteúdos nas diferentes disciplinas escolares.

Já o professor 14, utiliza dinâmicas lúdicas, estafetas; mini gincana (competição, ganhar e perder); circuitos de estações. Os Professores 4 e 20 comentam que utilizam uma mistura de tudo o que viu dentro da faculdade, portanto, não seguem uma corrente fechada. Por fim, o professor 17 não respondeu à questão.

CONCLUSÕES

A produção curricular da Educação Física foi neste estudo analisada por três dimensões a seguir mencionadas, com as devidas constatações efetuadas.

A primeira dimensão incluiu os aspectos considerados no planejamento dos professores questionados, na medida em que se pode constatar que para a maioria deles alguns fatores influenciam diretamente nesse processo, são eles: os alunos e seus interesses; os aspectos físicos e os materiais disponíveis na escola. Ainda assim, outros elementos apareceram, tais como: as características da turma, os conteúdos da área, condições climáticas e referências legais.

O estudo de Ilha (2015) apresentou resultados semelhantes, quanto aos dois primeiros aspectos, apresentando outros como os jogos escolares.

Portanto, revela-se que cada contexto e redes de ensino apresentam semelhanças nas questões que envolvem o planejamento da Educação Física, mas também especificidades.

Quanto a segunda dimensão, a realização desta pesquisa pode levantar os conteúdos trabalhados por 20 professores de EF da rede pública de Pelotas (RS). A classificação de Oliveira (2004) auxiliou na classificação destes conteúdos nos quatro eixos propostos pelo autor, de modo que o *movimento nas manifestações lúdicas e esportivas* foram os mais indicados, em destaque para os esportes coletivos mais tradicionais na EFE. Este dado corrobora com muitos estudos da área, que indicam a preferência em trabalhar com tais esportes em detrimento de outras práticas corporais.

Sugerimos a necessidade de diversificação dos conteúdos, bem como aprofundar os conhecimentos em suas três dimensões, combatendo com um contexto histórico e de tradição da EF, que centralizar a dimensão procedimental dos conteúdos (DARIDO *et al.*, 2001).

Em se tratando da terceira e última dimensão, pode-se averiguar que os professores entrevistados responderam à questão abordando o conceito de métodos, técnicas, estratégias de ensino e/ou de dinâmica de aulas de modos variados. Alguns indicam métodos global e parcial, técnicas de ensino individualizado, em grupo, pequenos e grandes jogos, aulas práticas e teóricas.

Diante disso, verificou-se que alguns professores desconhecem os métodos de trabalho utilizados na área da Educação Física. Entretanto, a partir dos escritos de Tenroller e Merino (2006) percebemos que existem na Educação Física no mínimo sete tipos de métodos de ensino (Método parcial ou analítico, Método global ou método complexo, Método misto, Método global em forma de jogo ou método de confrontação, Método em série de jogos, Método recreativo, Método Transfert), os quais poderiam ser utilizados para diversificar as aulas e atingir os diferentes objetivos de ensino.

Portanto, ao entender que a falta de conhecimento dos professores sobre as diversas metodologias interfere na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, sendo assim, indica-se a necessidade de uma maior debate e estudos dos métodos de ensino para que se consiga atender melhor as diferentes necessidades educacionais.

As considerações traçadas aqui demonstram a complexidade das questões relativas à discussão curricular. O debate do campo do currículo envolve embates por abarcar discussões científicas, econômicas, sociais, políticas,

culturais e discursivas. As suas práticas podem ser analisadas a partir dos enfoques dados pelos seus construtores, através das quais buscou sintetizar a produção de alguns aspectos no âmbito do currículo.

Resumo: Este artigo objetivou analisar a produção da Educação Física no currículo escolar em escolas públicas de Pelotas (RS). A pesquisa caracteriza-se por ser descritiva e exploratória. O contexto de pesquisa foi a rede pública de ensino de Pelotas. Os sujeitos de pesquisa foram 20 professores de Educação Física e o instrumento de coleta de dados foi o questionário. Para a análise dos dados, os questionários foram interpretados através da análise de conteúdo, abordando categorias que compõem o quadro da produção curricular da Educação Física na rede pública de ensino de Pelotas. As categorias foram: a) aspectos considerados no planejamento das aulas; b) conteúdos de ensino trabalhados; c) métodos, técnicas e/ou estratégias de ensino utilizadas.

Palavras-chave: Currículo; Escola; Educação Física.

Abstract: This article aimed to analyze the production of Physical Education in the school curriculum in public schools in Pelotas (RS). The research is characterized by being descriptive and exploratory. The research context was the Pelotas public school system. The research subjects were 20 teachers of Physical Education and the instrument of data collection was the questionnaire. For the analysis of the data, the questionnaires were interpreted through the content analysis, addressing categories that make up the framework of the curricular production of Physical Education in the public school of Pelotas. The categories were: a) aspects considered in class planning; b) teaching contents worked; c) methods, techniques and / or teaching strategies used.

Keywords: Curriculum; School; Physical Education.

Resumen: Este artículo objetivó analizar la producción de la Educación Física en el currículo escolar en escuelas públicas de Pelotas (RS). La investigación se caracteriza por ser descriptiva y exploratoria. El contexto de investigación fue la red pública de enseñanza de Pelotas. Los sujetos de investigación fueron 20 profesores de Educación Física y el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario. Para el análisis de los datos, los cuestionarios fueron interpretados a través del análisis de contenido, abordando categorías que componen el cuadro de la producción curricular de la Educación Física en la red pública de enseñanza de Pelotas. Las categorías fueron: a) aspectos considerados en la planificación de las clases; b) contenidos de enseñanza trabajados; c) métodos, técnicas y / o estrategias de enseñanza utilizadas.

Palabras clave: Currículo; la escuela; Educación Física.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. J. E.; MARÇAL, L. I. Planejamento em educação física: ocorre de fato? *In: CONOCENO*, 3., 2010, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.
- ALVES, D. M.; PINHO, S. T.; PEREIRA, F. M.; SCHILD, J. F. G. Métodos de ensino da educação física escolar utilizados por professores da rede privada. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 6, n. 1, p. 109-122, jan./jun. 2015.
- BARKOUKIS, V. *et al.* The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. **Scandinavian Journal of Medicine e Science in Sports**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, VALTER. **Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física**. Coleção cotidiano escolar: A educação física no Ensino Fundamental (5^a/8^o séries). Natal: Paidéia, Brasília: MEC, v. 1, n. 1, p. 7-22, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 07/04/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. *et al.* **Os Conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMASIO; M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, 11/2: 197-207, maio/ago, 2008.

DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 20, p. 281–289, 2009.

DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. paul. Educ. Fís**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DIETRICH, Knut; DÜRRWÄCHTER, Gerhard; SCHALLER, Hans Jürgen. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Tradução de Renate Sindermann. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

FIORINI, M. L. S.; MANZIN, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, São Paulo, 2014. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 173–186, 2016.

ILHA, F.R.S. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. 2015. 197p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 2 p. 236-246, abr./jun. 2009.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. *In*: VIEIRA J. L. L. (Org.). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: Ed. Da UEM, 2004. p. 25-56.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física** / UEM, Maringá, Brasil, v. 1, n. 8, 1997.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo César; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do Esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

PEREIRA, F. M. **As técnicas de ensino e sua aplicação no handebol**. Pelotas, 1980.

RAMOS, V. *et al.* As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Rev. Educ. Fís**, v. 25, n. 2, p. 231–244, 2014.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 167–178, 2005.

TEIXEIRA VICTORIA PALMA, Â. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; VICTORIA PALMA, J. A. **Educação Física e a organização curricular**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.

TENROLLER; C. A.; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

VIEIRA, J. S. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debate em Educação**, Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em Novembro de 2020

Aprovado em Abril de 2021

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO A JUNHO DE 2020

DISSERTAÇÕES (2020)

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

AUTOR(A): Anielise Mascarenhas Guedes

DATA: 17/02/2020 – Educação (Mestrado) – 130 p – Início: 2012

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof(a). Dr(a). Celi Correa Neres – UEMS

RESUMO: A Lei nº 13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino configura-se como ação afirmativa, com o objetivo de minimizar as fraturas sociais e históricas de grupos considerados excluídos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, no período de 2016 a 2018. As discussões sobre inclusão na Educação Superior identificam as ações e estratégias de acesso a esse nível de educação, assim como políticas públicas pensadas e elaboradas com o intuito de oferecer condições de acesso e também permanência aos grupos público-alvo dessas políticas. A Lei nº 13.409 é identificada como ação que oportuniza a democratização do acesso à Educação Superior. O procedimento usado foi pesquisa exploratória, bibliográfica e documental do tipo estudo de caso, com entrevista semiestruturada apresentando autores e documentos que contribuem para o desenvolvimento do tema. Os principais documentos utilizados foram as Resoluções, as Leis e os dados disponibilizados pela UFMS, os quais foram necessários para subsidiar as análises sobre os ingressantes cotistas com deficiência. Os resultados indicam que a institucionalização dessa política pública está sendo desenvolvida na UFMS, mas que ainda existem muitas lacunas nesse processo. De acordo com a análise das entrevistas é possível afirmar que as estratégias já elaboradas, ainda carecem de ações institucionais. Concluímos que a

institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na UFMS está em desenvolvimento, mas ainda não está efetivada nessa Universidade.

Palavras-chave: Política de Educação Superior, Institucionalização, Política de Cotas, Estudantes com Deficiência.

LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS

AUTOR(A): Jucileia Obregon Pires

DATA: 19/02/2020 – Educação (Mestrado) – 115 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Rosana Carla Gonçalves Gomes – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Josiane Peres Gonçalves – UFMS

Prof(a). Dr(a). Marta Regina Brostolin da Costa – UCDB

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar a presença da ludicidade na prática docente na educação infantil e os significados atribuídos pelos professores ao conceito de lúdico. Ao brincar livremente ou mediado pelo professor, à criança têm oportunidade de conhecer o seu próprio corpo, o espaço físico e social, as pessoas com as quais ela convive, conquista a autonomia, a identidade e, as regras de convívio social. A partir dessas premissas surge o seguinte problema de pesquisa: “Qual o significado atribuído pelos professores da educação infantil, às brincadeiras, aos jogos e aos brinquedos no processo de ensino aprendizagem na educação infantil”? O trabalho surgiu a partir das inquietações em minha prática docente e das observações de colegas professores que tinham dificuldades em compreenderem a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças. Em primeiro momento da pesquisa, buscamos através do estado do conhecimento discutir dentre os assuntos estudados quais lacunas em relação a ludicidade precisavam ser aprofundadas. A pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. Os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados foram observações de aulas, registro em diário de bordo, questionário para identificar o perfil dos entrevistados e entrevista semiestruturada. Para a sistematização dos dados foi utilizada a metodologia núcleos de significação. Teve como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, a partir do método Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil do município de Ponta Porã- MS, com duas professoras regentes que trabalham em salas na primeira etapa da Educação Básica, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. A partir das discussões dos sujeitos de pesquisa os resultados apontam que as professoras possuem uma preocupação com a prática diária, em mostrar e utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica importante e necessária para que a criança possa crescer e se desenvolver completamente, e que o brincar mediado ou livre faz-se necessário para o crescimento tanto físico, psicológico e motor nessa fase da infância

Palavras-chave: Educação infantil, Prática Docente, Ludicidade.

DIVERSIDADE E EXPERIÊNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROFESSORES HOMOSSEXUAIS E SUAS VIVÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

AUTOR(A): Marllon Caceres Gonçalves

DATA: 20/02/2019 – Educação (Mestrado) – 179 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Josiane Peres Gonçalves – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Cristiana Pereira de Carvalho – UC-PT

RESUMO: Esta dissertação de mestrado em Educação teve por objetivo analisar, por meio das vivências de professores homossexuais, como se expressam as relações de gênero, identidade de gênero e sexualidade, nos espaços escolares, por meio das experiências discriminatórias ou não. Sendo iniciada mediante o mapeamento do recorte de um estado do conhecimento da temática inerente a homossexualidade e a sua relação com as

pesquisas em Educação, em que buscamos compreender como que se configuram as tendências, evidências ou silenciamentos em pesquisas acadêmicas sobre a homossexualidade. Para que houvesse a possibilidade de problematização sobre como os conceitos de gênero, identidade de gênero e sexualidade estão formados e propagados pelo meio social e como se encontram operantes dentro da escola, problematizando assim a postura do ocultamento e silenciamento em face a homossexualidade na busca da garantia de uma “sexualidade normal” presente nos currículos escolares. Trata-se de um estudo qualitativo, com instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, como base para uma análise do conteúdo. Através das entrevistas se desvelam seis categorias de análises que abordam a vivência destes professores homossexuais e a sua relação com a comunidade escolar, as diferenças de posicionamentos das escolas públicas e privadas no que concerne questões pertinentes a sexualidade homossexual, o posicionamento destes professores sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade como parte integrante de conteúdo e problematizações em sala de aula, abordam também a relação com discentes e responsáveis e até chegar a vivência para além dos muros do espaço escolar, enquanto sujeitos sociais. Podemos concluir que a presença de um professor homossexual apresenta a possibilidade de contato e dignificação das diferenças, com a necessária atenção a formação de professores e professoras que compreendam a diferença e a diversidade enquanto conteúdo e que denote a necessidade de se problematizar o gênero enquanto uma construção social, identidade de gênero como a realização e vivência dentro das determinações de gênero e sexualidade como a relação afetiva plural entre os sujeitos sociais; possibilitando estes temas como conteúdo essencial ao fomento de reflexões para possibilitar a dignificação da diversidade.

Palavras-chave: Gênero. Identidade de gênero. Sexualidade. Educação. Professores homossexuais.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

AUTOR(A): Joelma Inês Evangelista

DATA: 28/02/2020 – Educação (Mestrado) – 149 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

Prof(a). Dr(a). Maria José de Jesus Alves Cordeiro – UEMS

RESUMO: Esse estudo possui como objeto o perfil socioeconômico dos estudantes negros cotistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2013 a 2018, tendo como objetivo geral identificar e analisar qual o perfil socioeconômico desses estudantes. Nesse estudo compreende-se que o perfil socioeconômico afeta o acesso à educação superior dos estudantes negros cotistas. Desta forma, desvelar o perfil socioeconômico pode contribuir para o desenvolvimento de políticas sociais que auxiliem no acesso, permanência e à conclusão do curso. Estabeleceu-se como recorte para essa investigação o acesso por meio das linhas raciais da política de cotas, ou seja, os estudantes negros, autodeclarados como pretos e pardos. Para compreender o acesso da população negra na educação superior, desenvolveu-se um estudo a partir de referenciais que promovem discussões no campo de estudo das questões raciais e de dados públicos, que permitiram evidenciar a luta da população negra pelo direito de ter acesso à educação superior, evidenciando a mobilização e a luta do movimento negro, pela implementação da política de cotas como lei federal. Para identificar o perfil socioeconômico dos estudantes negros cotistas, foi utilizado o questionário preenchido pelos estudantes no ato da matrícula, respondido por meio do Sistema Acadêmico e Docente (SISCAD/UFMS), posteriormente armazenado pela Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (AGETIC/UFMS). Para análise e organização dos resultados obtidos, desenvolveu-se tabelas, gráficos e quadros que permitiram identificar o perfil socioeconômico dos estudantes cotistas negros, com vistas a estabelecer correlações entre os resultados. Os resultados da pesquisa evidenciaram: o aumento do acesso de estudantes negros na UFMS, mais que a metade se autodeclara como pardo, o ingresso do sexo masculino é maior do que o feminino, a faixa etária da maioria dos estudantes negros cotistas está entre 19 e 28 anos, o estado civil que se destacou foi solteiro e sem filhos, a maior parcela dos pais, mães e responsáveis dos estudantes negros cotistas não tiveram acesso à educação superior, o acesso dos estudantes negros cotistas na UFMS tem ocorrido principalmente em cursos antes, considerados de supremacia branca, e identificamos ainda que as cotas tem contribuído para oportunizar o ingresso para aqueles que não tiveram acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos

Palavras-chave: Perfil Socioeconômico; Estudantes Negros Cotista; Educação Superior; Política de Cotas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

AUTOR(A): Elisângela Corrêa Rios

DATA: 28/02/2020 – Educação (Mestrado) – 147 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UEMS

Prof(a). Dr(a). Patrícia Alves Carvalho – UEMS

RESUMO: O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” e tem como objetivo compreender como o professor de Educação Física atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, precisamente, no Pantanal sul-mato-grossense. O aporte teórico-metodológico deste trabalho ancora-se na teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores. Para a análise dos dados, realizou-se a análise documental do Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas e uma entrevista semiestruturada com uma diretora, duas coordenadoras e três professores da área de Educação Física em três escolas ribeirinhas, vinculadas à Secretaria de Educação de Corumbá em Mato Grosso do Sul. A seleção das escolas foi por serem as que atualmente, tem em seu quadro, professores de Educação Física. Frente as análises tecidas, considera-se que a convivência na natureza, nas aulas de Educação Física, pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, pois as práticas pedagógicas podem ser consideradas em harmonia com o natural, uma vez que as escolas encontram-se nesse contexto de grande espaço natural, e conclui-se que os espaços naturais não são utilizados para as atividades da disciplina de Educação Física, pois não apresentam possibilidades de serem explorados em sua amplitude. A impossibilidade de uso dos espaços naturais não se configura em um problema, mas poderia ser sanado com a criação de espaços que pudessem suprir essa dificuldade oferecendo aos professores de Educação Física possibilidades de cumprir com os objetivos dessa área, introduzindo atividades as quais pudessem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dessas escolas, em todos os aspectos necessários ao seu desenvolvimento social, físico e intelectual.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Educação Física e Escolas Ribeirinhas.

JORNAL ESCOLAR ABC LITERÁRIO: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DAS PRÁTICAS ESTUDANTIS DOS SECUNDARISTAS DO CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ, EM DOURADOS - SUL DE MATO GROSSO NA DÉCADA DE 1960

AUTOR(A): Cintia Medeiros Robles Aguiar

DATA: 02/03/2020 – Educação (Mestrado) – 185 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Ademilson Batista Paes – UEMS

Prof(a). Dr(a). Marcos Paulo da Silva – UFMS

RESUMO: A pesquisa tem por fonte principal e objeto de pesquisa o Jornal escolar ABC Literário, produzido por e para estudantes do Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados, na década de 1960. A problemática consiste em interrogar como determinadas práticas, moldadas pelos discursos veiculados no Jornal se tornam representações simbólicas estudantis. A suposição é de que o Jornal cumpre um papel representativo de comunicação, no qual a mensagem veiculada exprime e representa enunciadores e enunciatários. O objetivo geral é compreender como se constroem representações simbólicas a partir das apropriações culturais veiculadas no impresso ABC Literário e suas pretensões de moldar os pensamentos e as condutas, mais especificamente: a) Identificar, descrever e analisar elementos que possam contribuir na construção da historicidade do Jornal ABC Literário; b) captar a ilusão do campo da imprensa estudantil, a fim de compreender qual foi o produto da relação de cumplicidade entre a hexis e o ethos dos secundaristas. A hipótese que sustenta a pesquisa é a de que o impresso estudantil configura uma possível abordagem das questões que envolvem o ensino secundário ginásial de forma a trazer à tona vestígios que integram e evidenciam o regional. Os referenciais teóricos que ancoram a pesquisa são os estudos de Pierre Bourdieu e Roger Chartier. As fontes interrogadas são documentos oficiais, acervo do Osvaldo Cruz doado ao Centro de Documentação Regional da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, imprensa periódica, livros de memória e relatos.

Também, são mobilizadas fontes iconográficas e entrevistas produzidas com agentes-produtores do Jornal. As informações foram organizadas pela técnica de Análise de Conteúdo, com fundamento em Laurence Bardin. A pesquisa se insere na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Sociedade” ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como resultados, aponta-se que das publicações impressas no ABC Literário emergem distintas representações da educação, que se apresentam em paradoxos, pois o Jornal se constituiu tanto em um espaço de representação estudantil dos secundaristas pelos integrantes que aceitaram a ilusão inicial e a acataram como condição e direito de entrada, empregando estratégias de conservação com a eleição dos já eleitos, como também criou espaços para estratégias de subversão que visam ao mesmo fim, qual seja, a “tomada” do poder simbólico, neste caso, por mudança do que é considerado legítimo. Assim, enunciador e enunciatário cumpriam um papel representativo de comunicação pelas mensagens veiculadas no Jornal. O Osvaldo Cruz não apenas transmitia conhecimentos, mas também produzia um habitus a partir das identificações de gênero e de classe, as quais foram produzidas por meio de relações de desigualdade, haja vista que a instituição de ensino esteve intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e fez isso cotidianamente, ao mobilizar como ferramenta o Jornal escolar. Em síntese, há o reconhecimento que as relações de dominação masculina construíram representações simbólicas na classe estudantil, logo o estudo contribui na desestabilização das divisões entre os sexos e na problematização da conformidade com o “natural”.

Palavras-chave: Impresso estudantil. Estudantes secundaristas. Dominação simbólica.

OS TEXTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 a 2017) PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

AUTOR(A): Elena Angela Cruciol Soares

DATA: 15/06/2020 – Educação (Mestrado) – 102 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof(a). Dr(a). Giselle Cristina Martins Real – UFCG

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Nesse contexto, contribuímos com o estudo dos formatos das discussões sobre avaliação nos textos curriculares, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, desde as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2010; 2013) passando pelas orientações propostas na Coleção Indagações Curriculares de 2007, particularmente, o caderno Currículo e Avaliação; até versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015; 2016; 2017). Esse conjunto de textos é apreendido para investigar a forma como os discursos são aproximados das Teorias das Competências e do Capital Humano, bem como sua relação com os programas de avaliação em larga escala nacionais e internacionais. Para tanto, problematiza-se o binômio avaliação e currículo, aproximando-o da função da escola, de seus sujeitos, suas complexidades e rotinas, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, o que implica em problematizar o processo de seleção, de organização e de distribuição de conhecimentos trazidos em textos/documentos curriculares nas etapas aqui investigadas. Diante disso, incursionamos pela hipótese de que as reformas curriculares, implantadas com as DCNEB (2013) e aprofundadas com a BNCC (2017), fundem-se no conceito de performatividade, conduzidas pelos princípios neoliberais, sustentadas por uma concepção de currículo prescritivo, ancorado nos princípios mercadológicos orientadores dos formatos da avaliação. Esses princípios aproximam-se do novo homem, que precisa aprender a ser avaliado

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Básica. Ensino Fundamental.

A OFERTA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UNIDADES PRISIONAIS DE REGIME FECHADO NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

AUTOR(A): Cinthia Caldeira Nogueira

DATA: 15/06/2020 – Educação (Mestrado) – 130 p – Início: 2018

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Clayton da Silva Barcelos – UFOB

Prof(a). Dr(a). Linoel de Jesus Leal Ordonez – UFMS

RESUMO: Esse Relatório de dissertação tem como um de seus propósitos socializar os resultados da investigação realizada sobre o ensino superior ofertado na modalidade a distância dentro das unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul, problematizando o direito de estudar e de se graduar dentro da prisão. A empiria foi reforçada pelas entrevistas realizadas com oito sujeitos presos que cumprem pena em regime fechado e cursavam o ensino de graduação no primeiro semestre do ano de 2019, além de outros sujeitos envolvidos na operacionalidade deste processo enquanto operadores das dinâmicas necessários na oferta dos cursos. Teve como objetivo principal compreender as práticas que delineiam a oferta do ensino superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo), na modalidade a distância, para pessoas em situação de privação de liberdade em regime fechado nas unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul. Para tal, foi necessário realizar também uma pesquisa bibliográfica, realizada como uma das fases fundamentais desse trabalho, que serviu de base a todas as etapas que assim se sucederam, variando apenas os referenciais teóricos e metodológicos que indicaram o olhar a ser proposto sobre os arquivos consultados. A pesquisa se configura como de caráter exploratório-documental, acrescida de entrevistas qualitativas semiestruturadas, e ancora-se nos referenciais foucaultianos, com o intuito de desvendar os discursos e as práticas por meio das tentativas de elaboração de um processo arqueológico. Dos resultados encontrados destaca-se que Agepen/MS não possui salas de aula específicas para oferecer o ensino de graduação, por isso a oferta da formação acontecia apenas em UPs que dispunham de computadores em salas de informática ou outros equipamentos e condições disponibilizados pelos diretores, com programação de horário para o uso, para que o preso pudesse realizar suas atividades. No período compreendido entre os anos 2012 e 2019 dez presos concluíram a graduação dentro das UPs de regime fechado em MS, sendo que no primeiro semestre de 2019 mantinha nove graduandos e quatro realizando pós-graduação, distribuídos em cinco UPs, a saber: no Instituto Penal de Campo Grande e no Centro de Triagem, ambos no município de Campo Grande; no Estabelecimento Penal Feminino de Rio Brillhante; no Estabelecimento Penal de Cassilândia e no Estabelecimento Penal de Corumbá – estas três últimas em municípios do interior do Estado. Ressalta-se que as práticas das condições desta formação divergem dos anseios previstos em normativos nacionais e estaduais, assim como a falta de regularização para que a oferta ocorra dentro das unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul, comprometendo todo o processo formativo e acadêmico dos alunos, consequentemente a sua formação profissional.

Palavras-chave: Ensino Superior em prisões. Educação a Distância. Graduação para presos.

TRABALHO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE MARCOS ANTONIO DA SILVA; CIRCE M. FERNANDES BITTENCOURT E SELVA GUIMARÃES FONSECA (1980-2000)

AUTOR(A): Jémerson Quirino de Almeida

DATA: 04/02/2020 – Educação (Doutorado) – 155 p – Início: 2016

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Prof(a). Dr(a). Gilberto Luiz Alves - UNIDERP

Prof(a). Dr(a). Carla Villamaina Centeno - UEMS

RESUMO: Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha “História, Políticas, Educação”, tem como objeto de estudo a organização do trabalho didático do ensino de História no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX. O objetivo geral da tese é compreender como aparece, nos textos relacionados ao ensino de História no Brasil, a forma histórica de organização do trabalho didático que se materializou na educação brasileira no decorrer do século XX. De modo específico, elegemos para investigação a produção de três importantes intelectuais da área de História, que centraram seus estudos no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de História: Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. Para tanto, realizamos um recuo no tempo de forma a expor o processo histórico que produziu a escola moderna e estruturou o trabalho didático comeniano, o emprego dos manuais didáticos e a sua influência na expansão escolar e massificação da educação no Brasil. Na sequência, passou-se ao estudo das principais publicações dos autores delimitados sobre o ensino de História. Por fim, retomamos algumas discussões sobre o método de pesquisa em História, os desafios do ofício dos historiadores e possibilidades para o ensino de História de forma culturalmente significativa. Nossa pesquisa compactua com uma concepção teórico-metodológica específica que investiga o trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa. Procuramos, à luz da leitura de autores clássicos e da teoria marxista, compreender as relações que envolvem a organização do trabalho didático na História da educação. Assim, estudamos os conteúdos das publicações dos autores delimitados sobre o ensino de História a partir da década de 1980 até os anos finais da década de 1990, momento de grande ebulição acadêmica gerada pelas expectativas do contexto sócio-histórico que permeava suas produções: período final da ditadura Civil-Militar; expansão e massificação do ensino; reabertura política; redemocratização; nova legislação e neoliberalismo. Desta perspectiva, foi possível perceber a qual projeto de sociedade a educação estava subordinada. A análise dos textos dos autores nos permite defender a tese de que a construção no Brasil de uma educação hegemonicamente burguesa, condizente aos interesses dos projetos políticos internacionais de cunho neoliberal, provocaram alterações na forma histórica de organização do trabalho didático. Estas alterações promoveram o aperfeiçoamento, porém não a ruptura, com a forma histórica de organização do trabalho didático comeniano. Acreditamos que por meio da educação, a partir da década de 1980, se buscou de forma expressiva legitimar consensos em favor das novas determinações postas pela ordem burguesa no mundo, que visavam ampliar a influência econômica e política das potências capitalistas, ajustando a sociedade ao processo de financeirização da economia, internacionalização do trabalho e globalização do capital. Como principais referências teóricas fundamentamos o nosso estudo em: Marx e Engels; Gilberto Luiz Alves; e Eric Hobsbawm

Palavras-chave: Organização do trabalho didático. Ensino de História. Intelectuais.

FAMÍLIAS E ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFSSIONAIS CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: EM QUESTÃO AS PRÁTICAS, O *HABITUS* RELIGIOSO E A LAICIDADE

AUTOR(A): Letícia Casagrande Oliveira

DATA: 16/03/2020 – Educação (Doutorado) – 201 p – Início: 2016

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Alexandra Ayach Anache – UFMS
Prof(a). Dr(a). Jerri Roberto Marin – UFMS
Prof(a). Dr(a). Maria da Graça Jacintho Setton – USP
Prof(a). Dr(a). Vilma Miranda de Brito – UEMS

RESUMO: Este trabalho apresenta como tema de estudo as escolhas parentais de instituições escolares. Trata-se de uma pesquisa que se insere nas discussões propostas pelo campo de pesquisas em Sociologia da Educação, que se interessa por compreender as motivações que levam as famílias a optarem por determinadas instituições de ensino. A investigação desenvolvida na Linha de pesquisa “Educação, cultura, sociedade”, do Programa de Pós-graduação em Educação/FAED/UFMS, tem por objeto de estudo famílias que optam por instituições de ensino que estabelecem convênio da ordem religiosa com o poder público. O espaço social é a cidade de Campo Grande/MS, na qual há 4 instituições de ensino que se caracterizam pela adjetivação de escola confessional-pública conveniada. No referido lócus, o estudo se volta para três dessas instituições. O objetivo geral consiste em identificar se essas famílias compreendem as instituições de ensino como uma forma de garantir que o *habitus* religioso adotado em seus lares se assegure em outros espaços, obtendo êxito no processo de formação religiosa de seus filhos. As práticas dessas instituições são problematizadas a partir das discussões sobre o princípio da laicidade do Estado; compreende-se que as práticas religiosas no interior das instituições públicas constituem um risco para que esse princípio se concretize. O referencial teórico adotado é balizado por Pierre Bourdieu e interlocutores que derivam do pensamento bourdieusiano. A produção e recolha de dados consistiu na etapa de levantamento bibliográfico sobre o tema e conceitos utilizados na investigação, seguidos de procedimentos de entrevistas e aplicação de questionários a gestores, professores, estudantes e famílias que possuem seus filhos matriculados nas instituições lócus da pesquisa. Na produção e análise das informações, foi possível identificar que as famílias optam por essas instituições de ensino visando à manutenção, ampliação e formação do *habitus* religioso, os quais os estudantes apreendem inicialmente no seio familiar. O motivo nuclear indicado pelas famílias é que a escolha da escola ocorre pela qualidade das instituições que adotam a confessionalidade católica. O *habitus* religioso é considerado como um elemento fundante na construção da moral e ética dos agentes familiares. A associação feita pelos pais consiste no resultado de um arbitrário cultural, o qual reforça a ideia de que o campo religioso possui, em seus princípios, a condição necessária para orientar as práticas exercidas no interior de espaços do campo educacional. Gestores e professores em seus discursos corroboram a perpetuação da ideia de que a confessionalidade é o elemento que distingue essas instituições das demais, garantindo a boa qualidade esperada pelos pais. Em relação aos estudantes, identificaram-se elementos que contribuem para a desmistificação da ideia de que a religião não afeta as práticas escolares, visto que eles demonstram ter uma percepção da presença dos aspectos religiosos nas instituições de ensino em que estão matriculados. Considera-se que pais e estudantes possuem interesses diferentes, sendo que, para esse segundo grupo, a confessionalidade das instituições não é considerada como elemento motivador para que permaneçam nesses espaços. A análise considera necessária a ampliação do debate e a desmistificação desse tipo de visão que identifica a religião como o caminho para a formação moral e ética dos sujeitos ou disciplinarização, visto que a escola pública, na condição de espaço laico, preceitua orientar as práticas sem que princípios religiosos influenciem o cotidiano escolar.

Palavras-chave: *Habitus* religioso. Escolhas familiares. Escolas públicas confessionais.

SISTEMA PENITENCIÁRIO FEDERAL: O ENCELAMENTO DO ENSINO

AUTOR(A): Clayton da Silva Barcelos

DATA: 18/03/2020 – Educação (Doutorado) – 135 p – Início: 2017

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Elenice Maria Cammarosano Onofre – UFScar

Prof(a). Dr(a). Heitor Romero Marques – UCDB

Prof(a). Dr(a). Linoel de Jesus Leal Ordonez – UFMS

Prof(a). Dr(a). Tiago Duque – UFMS

RESUMO: No Brasil, o Sistema Penitenciário Federal (SPF) foi criado em 2006 como um modelo de estabelecimentos de cumprimento de pena, denominados penitenciárias federais. Vista a relevância e inserção da Educação nesses espaços como direito social e humano, se realizou esta pesquisa cujo objetivo é compreender como tem se efetivado a oferta de ensino no SPF, a partir da legislação e da prática. Como foco de análise se teve o processo de efetivação do direito ao ensino (educação básica) com o questionamento central: Como está se constituindo a oferta educacional nas penitenciárias federais do Brasil? Os referenciais

teóricos estão pautados na perspectiva de análise dos pressupostos de Michel Foucault, tendo como subsídios documentos, literatura sobre a problematização apresentada, participação em seminários, em âmbito nacional e internacional, entrevistas semiestruturadas com servidores penitenciários gestores da assistência educacional no SPF e outros subsídios. Foram realizadas consultas sobre a temática, na área de ciências humanas e sociais, nas plataformas da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que configuram o estado do conhecimento do tema. Trata-se, assim, de uma pesquisa empírica, que utiliza como recursos metodológicos a revisão de literatura sobre educação em prisões e a legislação que trata do direito à educação dos privados de liberdade. Os resultados apontam que a migração do ensino presencial para a modalidade não presencial no SPF, não se caracteriza como modalidade EAD, defendida no documento instituidor como tal, porque em sua operacionalidade foi adquirindo outros formatos, por interesses diversos. Seus respectivos desdobramentos indicam atendimento à lógica de mercado liberalista, que se alinha aos objetivos do Estado: reduzir gastos com a educação – como diminuição de professores e empobrecimento de práticas pedagógicas, entre outros – além de atender aos anseios do SPF, sob a justificativa da presença de ORCRIMs e delimitação do trânsito de professores e estudantes em suas penitenciárias. Esta prática promove um verdadeiro encelamento do ensino, quando não retira o estudante da cela para a sala de aula e diminui consideravelmente seus procedimentos e protocolos de segurança, desconsiderando a importância das relações interpessoais e trocas entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes. Nesse campo pesquisado achou-se um processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos, precário, com interferências na construção dos caminhos que podem conduzir o estudante ao seu retorno do convívio externo e comprometimento de todos os sentidos e significados do papel social da aprendizagem e do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação; Ensino em prisões; Ensino não presencial; Sistema Penitenciário Federal – SPF.

OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO CENTRO-OESTE (2009-2013)

AUTOR(A): Christiane Caetano Martins Fernandes

DATA: 15/05/2020 – Educação (Doutorado) – 205 p – Início: 2016

ORIENTADOR(A): Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof(a). Dr(a). Dinah Vasconcellos Terra – UFF

Prof(a). Dr(a). Luiz Carlos Novaes – UNIFESP

Prof(a). Dr(a). Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos textos/documentos curriculares (TDC) produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos, respectivamente, como instância de formação escolar com ação educativa institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Nessa proposição, o Grupo constrói análises de TDC de Educação Física (EF) elaborados, publicados e em vigência para os anos finais do Ensino Fundamental, nas Redes Estaduais de Ensino da região Centro-Oeste do Brasil, a saber: Distrito Federal (DF), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), e Goiás (GO). Tais análises delineiam-se por um conjunto orientador composto pelas seguintes indagações: Quais conhecimentos especializados de EF são selecionados nos textos/documentos curriculares? Quais as justificativas adotadas para tal seleção para os anos finais do Ensino Fundamental? Qual concepção pedagógica de EF orienta esses textos/currículos prescritos? Os seguintes objetivos orientam a tentativa de fornecer respostas a essas indagações: Geral – Mapear e identificar os fundamentos teóricos e metodológicos do campo da EF, a fim de problematizá-los nos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos especializados em textos/documentos curriculares produzidos pelas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste para os anos finais do Ensino Fundamental; Específicos – Identificar, como parte dos fundamentos teóricos e metodológicos do campo da EF, as concepções pedagógicas orientadoras; investigar e problematizar a presença ou não dessas concepções nos processos de escolha e distribuição dos conhecimentos especializados da/na EF; analisar como os conhecimentos especializados se legitimam no campo da EF nos textos/documentos eleitos. Incorre-se na hipótese de que, para os anos finais

do Ensino Fundamental, a EF está proposta em meio às concepções pedagógicas sustentadas por confrontos ideológicos no processo de seleção e de organização de conhecimentos, referenciadas por determinações didáticas, voltadas às tendências de organização, desenvolvimento e avaliação de um instrumental epistêmico metodológico necessário. As pesquisas aproximam-se pelos referenciais teóricos e/ou metodológicos da Sociologia, particularmente a concepção relacional de Pierre Bourdieu; pelos estudos/debates do Currículo, por compreendê-los essenciais na análise de documentos curriculares prescritos; e pela abordagem do Ciclo de Políticas, para compreender a política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular. Em conclusão, são identificados os contornos específicos dos debates e dos conflitos/disputas no/do campo da EF, particularmente no processo de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, fundados nas nomeadas concepções pedagógicas. Tais contornos indicam que o processo de apreensão da EF como campo científico autônomo, delineado pelos TDC prescritos analisados, apresenta-se como parte da política de conhecimento oficial, ou currículo nacional e política de avaliação, fomentada em âmbitos locais e/ou regionais.

Palavras-chave: Currículo, Educação Física, Ensino Fundamental, Textos/Documentos Curriculares.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/s/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br