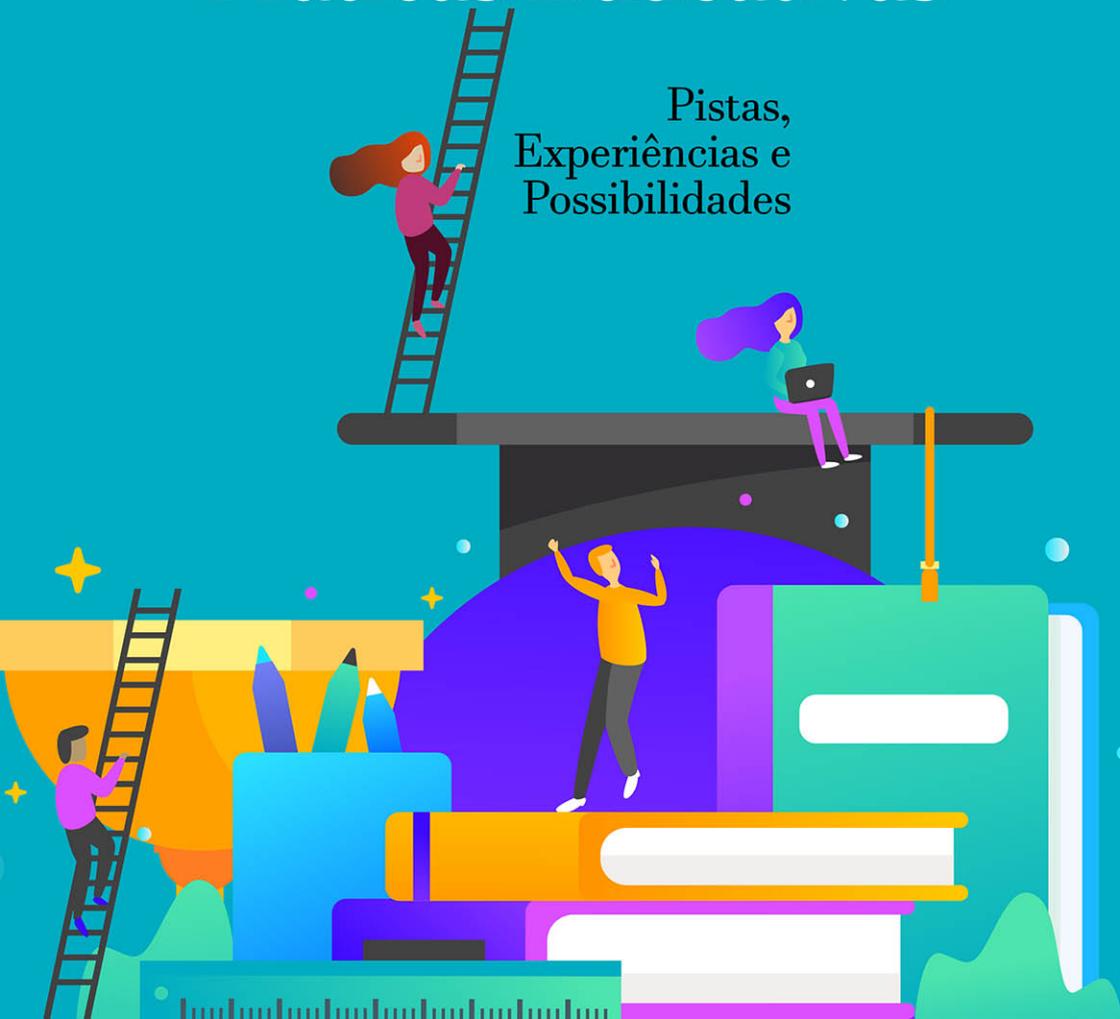




Humberto Perinelli Neto
(Org.)

Ensino, Diversidades & Práticas Educativas

Pistas,
Experiências e
Possibilidades



Há certo tempo, questões como “O que ensinar” e “Como ensinar” estão presentes nos discursos envolvendo a Educação Básica registrada no Brasil. Elas traduzem, de maneira geral e com alto grau de expectativa, preocupações em associar o ensino à valorização do conteúdo e à significância das metodologias. Sem abrir mão dessas preocupações, os textos que compõem essa coletânea apresentam respostas a outras duas dúvidas: “Para quem ensinar?” e “Por que ensinar?”. Nesse sentido, o emprego do plural “respostas” é proposital. Ao folhear os capítulos dessa coletânea, depara-se com grupos variados: comunidade LGBT, negros, população do campo, crianças e jovens com necessidades especiais, trabalhadores, ganham vida e são alvos de atenção, por parte dos autores aqui reunidos. Esse grupo inclui, até mesmo, propostas voltadas à escuta das vozes de discentes e de docentes, fortalecendo assim a relação entre ensino e dialogia. A escola como é atualmente conhecida possui seu advento na cristalização da sociedade burguesa. Em termos objetivos: foi pensada como uma realidade física dotada de características próprias, cujo funcionamento se baseia em medidas próprias de tempo e em procedimentos definidores de certos papéis a serem cumpridos pelos que a constitui. Esse particularismo foi oportuno em atribuir à escola uma imagem de instituição concebida sob o signo da neutralidade e da positividade. No entanto, havia propósitos em torno do estabelecimento desse modelo de escola. A constituição crescente de comunidades cidadinas exigia “urbanidade e cordialidade”. Os estados republicanos em substituição aos monárquicos impeliam a constituição de novas identidades nacionais. A consolidação do capitalismo requeria preparo para atender os interesses do mercado. Todas essas demandas pesaram em prol da adoção de projeto escolar responsável por enquadrar a sociedade.

unesp 

PPGH 
unioeste PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIOESTE

 UFU Universidade Federal de Uberlândia

psia LABORATÓRIO DE PESQUISAS E INTERVENÇÕES EM PSICANÁLISE

 Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

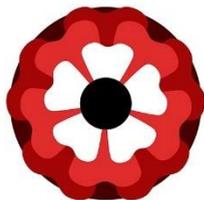

PÓS-GRADUAÇÃO em
PSICOLOGIA do
DESENVOLVIMENTO
e APRENDIZAGEM


UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO



 editora fi
www.editorafi.org

Ensino, Diversidades e Práticas Educativas



SÉRIE Processos Formativos

Diretores da Série:

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Comitê Editorial Científico:

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia(UNIR)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
(IFSP)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª, Dr.ª, Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª, Dr.ª, Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ensino, Diversidades e Práticas Educativas

Pistas, Experiências e Possibilidades

Organizador:
Humberto Perinelli Neto

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Processos Formativos - 4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

NETO, Humberto Perinelli (Org.)

Ensino, Diversidades e Práticas Educativas: pistas, experiências e possibilidades [recurso eletrônico]/ Humberto Perinelli Neto (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

248 p.

ISBN - 978-85-5696-436-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Diversidades. I. Título. II. Série

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

A minha pátria é como se não fosse, é íntima
Doçura e vontade de chorar; uma criança dormindo
É minha pátria. Por isso, no exílio
Assistindo dormir meu filho
Choro de saudades de minha pátria.

Se me perguntarem o que é a minha pátria, direi:
Não sei. De fato, não sei
Como, por que e quando a minha pátria
Mas sei que a minha pátria é a luz, o sal e a água
Que elaboram e liquefazem a minha mágoa
Em longas lágrimas amargas.

Vontade de beijar os olhos de minha pátria
De niná-la, de passar-lhe a mão pelos cabelos...
Vontade de mudar as cores do vestido (auriverde!) tão feias
De minha pátria, de minha pátria sem sapatos
E sem meias, pátria minha
Tão pobrinha!
(Vinicius de Moraes)

Sumário

Prefácio	11
De cara com o presente, imaginando o futuro Fernando Seffner	
Apresentação	17
Encontro com o Outro no campo do ensino Humberto Perinelli Neto	
Capítulo 1	23
Contextos Inclusivos: articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais em projetos de formação docente Vladimir Marim; Neiva de Castro Cardoso Andraus	
Capítulo 2	45
Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise Ana Paula Leivar Brancaloni; Daniel Kupermann	
Capítulo 3	75
Interculturalidade na formação de professores de Ciências: a educação do campo em foco Danilo Seithi Kato; Dayse Kelly Silva; Rubia Amanda Guimarães Franco	
Capítulo 4	109
Gestão em discussão: contributos do atendimento educacional especializado nos processos de inclusão escolar Solange Vera Nunes de Lima D'Água; Andrezza Santos Flores	
Capítulo 5	131
Quando o documentário reinventa as lutas sociais e o ensino de História: diálogos entre a estética documental de Eduardo Coutinho, a historiografia marxista britânica e o mundo dos trabalhadores no Brasil Rodrigo Ribeiro Paziani; Aparecida Darc de Souza	

Capítulo 6.....	169
A face da superdotação	
Denise R. B. A. Brero; Victor A. B. da Cunha; Sandro Caramaschi; Carina A. Rondini	
Capítulo 7.....	185
Interações discursivas em aulas de Ciências: desejos e dificuldades manifestos nos discursos de alunos e seu professor	
Rosemary R. de Oliveira; Ângela Coletto M. Escolano; Filipe Perez de Beraldino	
Capítulo 8	211
Africanidades no filme “Tim Maia”: artes, lutas e juventude... ou do que é feita a Contemporaneidade?	
Humberto Perinelli Neto	
Capítulo 9.....	233
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação contemporânea: um olhar para os estudantes da educação especial	
Ketilin Mayra Pedro; Miguel Claudio Moriel Chacon	

Prefácio

De cara com o presente, imaginando o futuro

Fernando Seffner¹

Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
[...]

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!²

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente³

Há livros que saem antes da hora: anunciam algo que vem se desenhando no horizonte. Há livros que se publicam depois da hora: analisam com detalhe o que já passou. E há livros que saem na hora, no calor da hora, são livros “a quente”, em geral frutos de atos de coragem, se arriscam a receber críticas, nos ajudam na tomada de

¹ Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS; <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>

² Estudo Errado, de Gabriel O Pensador, letra e versão musical em vídeo disponível em <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html> (acesso em 9/09/2018)

³ Índios, de Legião Urbana, letra e execução musical na voz de Renato Russo disponível em <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/indios.html> (acesso em 9/09/2018)

decisões, em geral em momentos políticos conturbados. O que você tem nas mãos é um livro “da hora”, que se equilibra em terreno movediço. Seus artigos são fruto de ações refletidas de professores e professoras e outros profissionais que se debruçam sobre o território escolar, no duplo movimento de entender o cenário educacional contemporâneo e ao mesmo tempo produzir ações pedagógicas que façam sentido para as classes de jovens que foram incluídas na escola pós Constituição Federal de 1988. Incluir, no Brasil, não é e nem nunca foi um ato menor. Foi sempre decisão política corajosa. Nossa tradição é a da exclusão, combinada com a desigualdade. Acolher, incluir, tratar a todos e todas com os mesmos direitos de aprender, levar ao limite o chamado direito à educação, não constituem neste país em tarefas menores, e foram sempre cercadas de polêmicas. Mesmo quando acertaram, tais políticas públicas geraram tensões. Produziram inclusão, à custa de granjear inimizades muitas vezes. Inclusão, também não custa lembrar, rima com pluralismo democrático, rima com democracia, é arma de combate aos privilégios de poucos.

O tramado que sustenta o conjunto de artigos do livro revela fios preciosos e atitudes pedagógico-políticas importantes para dar conta da complexidade do campo educacional e da pertinência das ações na escola em tempos de inclusão. Vale destacar tais fios e atitudes, sem que a nomeação esteja feita em ordem de importância, pois no conjunto da obra todos são igualmente importantes. Tomar como fonte para o debate em sala de aula elementos da vida cotidiana – uma conta de luz por exemplo – e artefatos culturais de forte apelo para as culturas juvenis – um cantor famoso, um filme, um documentário, como exemplos. Tais escolhas revelam intenção de efetivamente produzir um ensino que faça sentido para a vida dos jovens, enquanto alunos na sala de aula. Encontrar na escola um ensino que faça sentido para suas ansiedades e necessidades rima com inclusão. Dito de outro modo, este é um livro em que autores e autoras não esquecem que, antes de serem alunos, há jovens em sala de aula, pertencentes a diversas e diferentes culturas juvenis.

Transformar jovens em alunos ou alunas exige mergulhar no conhecimento destas culturas juvenis, em suas vidas cotidianas para além da escola, em seus projetos de futuro e saber dos traços de seu passado, e dali recolher elementos que organizem propostas pedagógicas para alcançar e impactar suas vidas. Não se trata de ato pedagógico populista, de mera valorização do que é popular, mas de saber que é dali que se arranca para produzir os necessários estranhamentos que os processos educacionais implicam, quando saímos de nós para reconhecer o outro, os outros, os outros locais, as outras culturas, os outros modos de ser e de pensar. Produzir um livro que trata não apenas do que fazer em sala de aula “com os alunos”, mas também de como produzir uma formação docente de qualidade “para os professores”, são dois outros fios, vindos cada um de um capítulo, e que se entrelaçam. Mais ainda, revelam atitude de quem enxerga o empreendimento educacional como multifacetado, com muitas frentes e tarefas, e não se rende aos discursos que elegem um ou outro elemento, e insistem que aquele é o elemento chave, esquecendo que cada vez mais tudo funciona em rede.

Outros fios se esboçam em capítulos em que se discutem a educação das relações étnico raciais ou a abordagem de questões de gênero e sexualidade junto às culturas juvenis. Juntos, esses fios produzem uma urdidura que enfatiza que a educação escolar é cada vez mais um dispositivo estratégico na abordagem de temas sensíveis, ou questões socialmente vivas como outra vertente da literatura as trata. Se muitos querem no cenário atual varrer estes temas das salas de aula – tome-se como exemplo projetos do tipo escola sem partido e discursos ao gosto da assim chamada “ideologia de gênero” – o livro aponta direção diferente, ao incluir tais temas e mostrar sua relevância para um compromisso democrático e inclusivo das políticas públicas de educação. O tramado do livro mostra aqui que é justamente quando tais assuntos se politizam que se tornam sensíveis, e é nesse momento que sua abordagem na escola mais se faz necessária, e mais é criticada por forças

conservadoras, sempre a querer o ensino escolar atrelado ao desejo das famílias e as diretrizes das religiões. O livro assume que a gestão dos infantis e dos jovens é terreno em disputa, notadamente entre famílias, religiões, instituição escolar e grande mídia, para ficar nos principais atores. E a saída que se vislumbra no livro é que cada um destes atores deve ser dotado de autonomia, um não deve colonizar o outro. Desta forma, a educação escolar é assumida como local onde cabe o tratamento dos temas sensíveis, à luz dos conhecimentos da ciência, seja enquanto humanidades, ciências físicas e biológicas, letras ou artes, ou todas elas em concerto para explicar o fenômeno.

Outro fio precioso deste livro é perceber que nas salas de aula temos o convívio, por vezes um tanto atribulado, entre sujeitos muito diferentes. Não apenas diferentes por conta dos marcadores gênero, sexualidade e raça, como já comentamos acima. Mas também o largo espectro de sujeitos que se alinha no campo da Educação Especial, e que requer tanto atenção quanto disposição para o diálogo da parte de quem planeja as aulas. Em alguns capítulos tal tema está desenvolvido, não apenas para consulta pelos profissionais do campo específico, mas com o intuito de que cada professor ou professora tenha elementos para propor ações pedagógicas inclusivas, diálogos que reconheçam a alteridade e promovam o respeito à diferença. Há nestes textos um saudável tom de abordar a escola como espaço público, território de constante negociação entre indivíduos e grupos cujas opiniões e modos de ser diferem grandemente. Esta particularidade da escola, ser tão heterogênea, não é tomada no livro como empecilho ou problema, mas como oportunidade de diálogo, de alargamento do campo do conhecimento. A escola é plural, e assim deve se manter. Quem procura sugestões de como eliminar as diferenças em sala de aula, já pode interromper a leitura aqui mesmo, pois as proposições dos autores e autoras vão na mão contrária. Também não se pense que os artigos simplesmente louvam a diversidade. Reconhecem sua fundamental importância, mostram a tremenda complexidade de operar com ela em sala de aula, e sugerem ações. Não é pouco! Para

uma sociedade que se pensa cada vez mais urbana, mais distante do agrário ou da roça, e que pior ainda imagina que o saber urbano é intrinsecamente superior ao saber rural, o livro traz um fio que problematiza a educação no campo, tanto para mostrar sua relevância, quanto para discutir seus impasses, e nos surpreende a pensar que eventual solução de problemas do urbano vem dos ensinamentos desta modalidade de educação.

Por fim, nesse já denso novelo de fios, uma descoberta que me deu grande prazer na leitura. Há um uso intenso do que, em minha linguagem, vou chamar de etnografia da cultura escolar, e que constitui, nos últimos anos, meu recurso mais precioso de pesquisa. Precioso e prazeroso. Variam aqui as técnicas utilizadas, mas em muitos capítulos as afirmações são feitas a partir de processo de vivência e observação da realidade escolar, da realidade de professores e alunos. Fala-se não apenas sobre a escola, mas com a escola. A escola não é vista como local apenas de coleta de dados, mas quem lá trabalha tem o que dizer sobre ela. Tal postura contrasta de modo gritante com os principais propositores de reformas educacionais em nosso presente, que buscam informar-se sobre a escola e o alunado em todos os lugares, menos adentrando em escolas e conversando com alunos e professores.

Para quem está trabalhando na docência, ou observa o campo educacional com interesse, o livro traz o que pensar. E pensar é o que mais se necessita nesse momento e neste Brasil, para enfrentar o autoritarismo das soluções prontas, do discurso único e das medidas de ajuste. Fica o convite à leitura e ao pensamento!

Apresentação

Encontro com o Outro no campo do ensino

Humberto Perinelli Neto

Há certo tempo, questões como “O que ensinar” e “Como ensinar” estão presentes nos discursos envolvendo a Educação Básica registrada no Brasil. Elas traduzem, de maneira geral e com alto grau de expectativa, preocupações em associar o ensino à valorização do conteúdo e à significância das metodologias. Sem abrir mão dessas preocupações, os textos que compõem essa coletânea apresentam respostas a outras duas dúvidas: “Para quem ensinar?” e “Por que ensinar?”.

Nesse sentido, o emprego do plural “respostas” é proposital. Ao folhear os capítulos dessa coletânea, depara-se com grupos variados: comunidade LGBT, negros, população do campo, crianças e jovens com necessidades especiais e trabalhadores ganham vida e são alvos de atenção, por parte dos autores aqui reunidos. Esse grupo inclui, até mesmo, propostas voltadas à escuta das vozes de discentes e de docentes, fortalecendo assim a relação entre ensino e dialogia.

A escola como é atualmente conhecida possui seu advento na cristalização da sociedade burguesa. Em termos objetivos: foi pensada como uma realidade física dotada de características próprias, cujo funcionamento se baseia em medidas específicas de tempo e em procedimentos definidores de certos papéis a serem cumpridos pelos que a constitui. Esse particularismo foi oportuno

em atribuir à escola uma imagem de instituição concebida sob o signo da neutralidade e da positividade.

No entanto, havia propósitos em torno do estabelecimento desse modelo de escola. A constituição crescente de comunidades cidadinas exigia “urbanidade e cordialidade”. Os estados republicanos em substituição aos monárquicos impeliam a constituição de novas identidades nacionais. A consolidação do capitalismo requeria preparo para atender os interesses do mercado. Todas essas demandas pesaram em prol da adoção de projeto escolar responsável por enquadrar a sociedade.

O corolário dessa perspectiva envolveu o estabelecimento de controle disciplinador e massificador dos sujeitos. Esmagou-se, assim, a abertura para a diferença! Foram ignorados os ritmos diversos contidos nos minutos e expressos em/por cada aluno e aluna. Foram abandonadas as possibilidades de leitura de seus corpos, por meio da identificação das cores de suas peles, dos gestos pelos quais enunciam afeto e as linguagens que se valem para estabelecer conexões específicas com a realidade.

Nem tudo, felizmente, esteve perdido. Gestores se atreveram a promover algo diferente, para além do administrativo *strictu sensu*. Docentes manifestaram descontentamento, mesmo que de modo precavido, entoando o refrão: “da porta da sala de aula pra dentro, faço do meu jeito”. E os discentes... foram aqueles que mais traduziram oposição e resistência, insistindo em nela estar, brincar e conviver, bem como nela publicizar sentimentos como medo, estima, esperança, entre outros.

O trato dispensado à escola nas últimas décadas agravou o problema. O desprestígio da carreira tornou descartável o ofício docente, num tempo em que tanto se precisa dele. A insistência histórica com o tecnicismo e a piora nas condições de trabalho esgarçou ainda mais as relações sociais escolares. O fortalecimento da relação ensino e emprego desfigurou a aura do primeiro, visto que o transformou em meio, quando deveria ser tratado como fim em si mesmo.

Os desafios são muitos. Mas, ao tratar de grupos variados e insistir na diversidade, assumem os autores dessa obra a ruptura com o modelo de escola instituído, por meio da mudança da concepção de ensino. Sem abandonar as clássicas indagações “O que ensinar” e “Como ensinar”, apontam para a necessidade de o ensino ser vivido fora dos discursos homogeneizantes e tão ao gosto daqueles que deles se beneficiaram politicamente.

O efeito dominó parece inevitável. À inclusão da pergunta “Para quem ensinar?” se sobrepõem outra dúvida a ecoar nas práticas educativas: “Por que ensinar?”. A resposta está sendo construída, mas se projeta distante dos interesses de certo modelo social, do Estado e do mercado. Seu lugar de pertencimento é o social no sentido amplo, com seus contornos, incompletudes e tarefas a cumprir. Trata-se, portanto, de promover encontro com o Outro no campo do ensino.

A categoria Outro foi forjada originalmente no campo da Antropologia e sinaliza para a importância científica do ato de compreender: entendimento construído lentamente, a partir da empatia com o alheio e em busca da totalidade. Não por coincidência, a maioria das reflexões contidas nos textos dessa coletânea se ancoram em expedientes etnográficos, como a entrevista, a observação e o trabalho de campo. Pratica-se, assim, o contrabando de métodos.

O Capítulo 1, intitulado **“Contextos Inclusivos: articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais em projetos de formação docente”** e assinado por Vlademir Marim e Neiva de Castro Cardoso Andraus, trata da elaboração de aprendizagem significativa e diversificada, como forma de construção de propostas de ensino que rompem com o tradicionalismo.

Na sequência, têm-se o Capítulo 2, **“Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise”**, cuja autoria cabe à Ana Paula Leivar Brancaleoni e Daniel Kupermann, traz como objetivo refletir sobre a hipocrisia tão presente nos processos educacionais, quando se trata do tratamento dispensado

a pessoas que fogem da heteronormatividade, especificamente do binarismo de gênero.

No Capítulo 3, **“Interculturalidade na formação de professores de Ciências: a educação do campo em foco”**, consta o convite para pensarmos sobre a escolarização dos povos camponeses – dificuldades, importância e contexto sociocultural em que é/deveria ocorrer - e foi elaborado pelo trio Danilo Seithi Kato, Dayse Kelly Silva e Rubia Amanda Guimarães Franco.

O texto **“Gestão em discussão: contributos do atendimento educacional especializado nos processos de inclusão escolar”** configura o Capítulo 4 desta obra e nele Solange Vera Nunes de Lima D’Água e Andrezza Santos Flores procuram explicitar o papel da gestão escolar no desenvolvimento de ações capazes de subsidiar possibilidades inclusivas na escola.

Destacar a importância da abordagem dos trabalhadores, com base em narrativas fílmicas, é a tarefa reivindicada por Rodrigo Ribeiro Paziani e Aparecida Darc de Souza em **“Quando o documentário reinventa as lutas sociais e o ensino de História: diálogos entre a estética documental de Eduardo Coutinho, a historiografia marxista britânica e o mundo dos trabalhadores no Brasil”**, Capítulo 5 desta coletânea.

Alcança-se, então, o Capítulo 6, **“A face da superdotação”**, dedicado à avaliar a relação entre inteligência e atratividade em crianças com e sem altas habilidades/superdotação, com base em análises fotográficas, e escrito a oito mãos por Denise Rocha Belfort Arantes Brero, Victor Alexandre Barreto da Cunha, Sandro Caramaschi e Carina Alexandra Rondini.

Depara-se no Capítulo 7, **“Interações discursivas em aulas de Ciências: desejos e dificuldades manifestos nos discursos de alunos e seu professor”**, com reflexão a respeito de práticas educativas que possibilitem interações discursivas (professor-aluno e aluno-aluno), tecida por Rosemary Rodrigues de Oliveira, Ângela Coletto Morales Escolano e Filipe Perez de Beraldino.

Visando colaborar com essa coletânea é que assumi autoria do Capítulo 8, intitulado **“Africanidades no filme ‘Tim Maia’: artes, lutas e juventude... ou do que é feita a Contemporaneidade?”** e voltado para apresentação de proposta de prática educativa baseada em narrativa fílmica nacional, dedicada à promoção de Educação para Relações Étnico-Raciais.

Fechando a obra, encontramos o Capítulo 9, **“Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação contemporânea: um olhar para os estudantes da educação especial”**, cujo objetivo de Ketilin Mayra Pedro e Miguel Claudio Moriel Chacon é o de destacar a importância das TDIC para acessibilidade e enriquecimento intelectual dos estudantes, particularmente os da educação especial.

Diversidade é palavra singular, mas contém pluralidade em seu sentido. Afeita a essa palavra é que essa obra busca ser uma e muitas, ao mesmo tempo, como poderá o próprio leitor (re)conhecer.

São José do Rio Preto, outono de 2018.

Capítulo 1

Contextos Inclusivos: articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais em projetos de formação docente

Vladimir Marim¹

Neiva de Castro Cardoso Andraus²

1. Introdução

O papel do professor já é reconhecido internacionalmente como um dos mais relevantes no funcionamento e na qualidade dos sistemas educativos. São cada vez mais abundantes as referências e estudos que embasam a reflexão sobre o papel e o desenvolvimento dos professores em todo o mundo. Tradicionalmente, verifica-se que toda a vida de trabalho de um professor passa, pelo menos, por três fases: formação inicial, indução e formação contínua.

A formação dos professores está no escopo de numerosas políticas regionais, nacionais e internacionais. Assim, sua formação deve ser reorientada e repensada para que no futuro gere mais e melhores experiências escolares. Isto, por sua vez, supõe assumir uma série de intervenções em outros importantes elementos do

¹ Doutor em Educação pela PUC/SP. É docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) integra o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e faz parte do Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). marim@ufu.br

² Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFU). Atua como professora da educação Básica nas escolas públicas do estado de Minas Gerais. Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Núcleo de Pesquisas e Estudos em |educação Matemática (NUPEm). neivandraus@gmail.com

sistema educativo, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, bem como na própria sociedade em geral, uma vez que ela produz novos e grandes desafios que devem ser respondidos a partir da formação inicial do professor.

Isto exige que o professor tenha consciência de que sua formação é essencial para a construção do conhecimento pedagógico e para sua aplicação na prática educativa e essas mudanças sociais e educacionais enfatizam a necessidade de que o professor domine os conteúdos, as estratégias e as metodologias, visando melhorar seu conhecimento e suas ações educacionais. Nesse contexto, essa demanda contribuiria, por sua vez, para uma cultura de formação continuada. Deve-se, portanto, entender que a formação inicial é um ponto de partida que antecede a uma formação permanente, para enfrentar os desafios do ensino e aprendizagem na atual sociedade.

A formação deve permitir que os educadores tenham constante atualização e sincronia com a dinâmica científica, tendo como desafio escolher metodologias diferenciadas, que proporcionem práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras para conseguir o êxito no desenvolvimento de seu trabalho. O docente deve estimular a curiosidade e o espírito investigativo dos alunos, para que eles consigam relacionar a realidade de vida com os fenômenos em estudo, contemplando a diversidade.

Uma formação qualificada permitirá ao professor atender às diversas questões que vivenciamos em nosso cotidiano, em suas práticas pedagógicas. Uma dessas questões é o meio ambiente, que está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade. O trabalho e a conscientização ambiental são essenciais em todos os níveis do processo educativo e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais.

Nessa ótica, a presente proposta de projeto aqui apresentada foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação de Ciências e Matemática (PPGCM), mestrado profissional, na Universidade

Federal de Uberlândia (UFU), disciplina “Modelagem Matemática”, tendo como tema central a Ecologia, em especial, a preservação da água e seu consumo consciente no contexto familiar, com o objetivo de incitar uma aprendizagem significativa e diversificada, que instigue a consciência crítica, para romper com o tradicionalismo e promover o ensino pautado na preservação do meio ambiente.

As diferentes propostas abordadas nessa disciplina, visa a construção de um mundo antirracista, apoia os processos de tratamentos igualitários entre gêneros, favorece oportunidades de formação equitativa à população, contribui com a consolidação de uma comunidade democrática, que permita às pessoas participarem na construção e na transformação da sociedade.

Devido à diversidade de formação docente em todo o território brasileiro, este trabalho visa contribuir na formação continuada do professor da Educação Básica e suas possibilidades de desenvolver projetos em sala de aula, que possam (a) contribuir para a inserção da educação científica e tecnológica em todos os espaços da educação formal e não formal, bem como para sua reflexão contínua e crítica; (b) pensar a formação de professores como processo contínuo, que subsidia o desenvolvimento de uma visão ampla e crítica em relação ao Ensino de Ciências e Matemática; e (c) desenvolver ações sistemáticas e interativas entre as áreas de ensino de Física, Biologia, Química e Matemática.

Os conteúdos matemáticos serão abordados de forma contextualizada, significativa e diferenciada, sugerindo cálculos de porcentagem de consumo de água, relação entre metros cúbicos e litros, cálculo de volume, média aritmética, proporcionalidade, construção de tabelas e produção de gráficos de linhas e colunas. Assim, problematizações serão propostas, com o objetivo de conscientização dos alunos no que se refere ao consumo com responsabilidade, às categorias deste consumo e o processo tarifário que incide sobre os mesmos.

Para alcançar esses objetivos, existe a necessidade de inserir nos currículos escolares propostas sociais e políticas, no intuito de

promover articulações ativas, coerentes e críticas, frente às quais os educandos sejam capazes de se posicionarem.

2. Conscientização e a diversidade ambiental

A ética e os valores também são essenciais para a formação de sujeitos críticos, com alto grau de sociabilidade, comprometidos com a dignidade humana, preocupados com a democracia. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) também preconizam estes princípios, que são defendidos pela constituição federal.

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Esse conjunto de compromissos prevê também a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações (DCNEB, 2013, p.65).

As temáticas supracitadas têm sido alvo de discussões, debates, acordos, estudos em fóruns, congressos e conferências em âmbito nacional e internacional; dentre elas, ressaltamos os temas transversais como: equilíbrio ambiental, recursos ecológicos, saúde, trabalho, consumo e outros. Seja por órgãos públicos, privados ou Organizações não Governamentais (ONGs), existem preocupações iminentes com a conservação e preservação da natureza e,

consequentemente, as fontes hídricas, documentos, pactos e tratados são assinados no sentido de alcançar metas de redução de poluentes e/ou lixo, que comprometem a qualidade de vida dos habitantes do planeta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem a conexão do ensino da matemática com temas transversais, tendo em vista propiciar uma matemática com implicações sociais, a fim de formar concepções éticas de preservação dos recursos naturais.

Sinaliza a importância do estabelecimento de conexões da Matemática com os conteúdos relacionados aos Temas Transversais. Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo. Uma das marcas destes parâmetros (PCN, 1998, p.15).

Acredita-se que a educação deve estar inserida nesse movimento, mobilizando meios para conscientizar os alunos quanto à importância da utilização dos recursos hídricos e energéticos, da necessidade de diminuir a produção de lixo, bem como a importância da reciclagem. Nesta dialógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende a investigação da utilização dos recursos naturais. “Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.” (BNCC, 2016, p.327).

Na perspectiva de (re) pensar as metodologias educacionais atuais, Rodrigues, Anjos e Rocas (2008) discorrem que o momento é de redefinição das práticas educativas dadas as mudanças aceleradas e inovações na ciência e tecnologia que afetam as relações sociais, o trabalho, a política, a economia, a cultura e outras áreas. Eles ressaltam que a educação ainda está pautada em métodos mecanicistas, desconexos da realidade, sem interações sociais e/ou diálogo entre as áreas de conhecimento.

Corroborando a contextualização do ensino, Silva e Tavares (2010) sugerem que a pedagogia de projetos propõe mudanças nas

práticas pedagógicas, que os saberes escolares estejam articulados com os saberes sociais, os quais promovem a interação dos alunos com conhecimentos vividos cotidianamente.

Ainda na concepção dos autores citados, o trabalho por meio de projetos incentiva o desenvolvimento de habilidades em resolução de situações-problemas, que poderão propiciar a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos e participativos, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa e uma mudança efetiva no espaço escolar.

Silva e Tavares (2010) defendem a importância de realizar conexões entre diferentes disciplinas e conteúdos diversos, de maneira integradora, com a finalidade de valorizar o cotidiano do aluno. Nessa conjectura, Rodrigues e Alves (2015) ressaltam que a modelagem pode favorecer a aprendizagem de Matemática, além de levar o aluno a reflexões críticas sobre o papel do ensino matemático nas práticas sociais, pensando na formação do aluno para a cidadania.

Biembengut e Hein (2000) ressaltam que o objetivo principal da modelagem é criar condições para que os alunos aprendam a fazer modelos matemáticos aprimorando seus conhecimentos.

Malheiros (2012) ressalta que a modelagem passou a ser utilizada na formação de professores, com aplicações em sala de aula na década de 1980 e ganhou destaque por meio da influência de trabalhos como os de Ubiratan D'Ambrosio, Rodney Bassanezi, João Frederico Meyer, e outros. Esses autores destacam que por meio da modelagem pode-se incentivar a pesquisa, desenvolver habilidades na resolução de problemas, lidar com temas de interesse do aluno, aplicar conteúdos matemáticos e propiciar a criatividade.

Existem etapas a serem seguidas para realização de um trabalho de modelagem matemática: a) escolha do tema – sugerem que seria viável que a temática fosse proposta pelos alunos de acordo com seus interesses e afinidades, mas poderá ser proposta pelo professor; (b) interação com o tema – etapa de familiarização com o tema escolhido (levantamento de dados e questões sobre o tema,

entrevista com especialistas, elaboração de síntese para direcionar o professor e os alunos); (c) planejamento – organização do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo (escolher a questão para iniciar o trabalho, examinar fatos e amostragens que darão suporte à generalizações, analisar a extensão do problema, descobrir meios, levantar hipóteses para possíveis soluções e definir a solução); (d) conteúdo programático – processo organizacional dos conteúdos programáticos da disciplina. Se o conteúdo matemático não estiver no currículo, o professor poderá direcioná-los à pesquisa ou ensiná-los; e, (e) validação e extensão dos trabalhos desenvolvidos – após a elaboração do modelo, é necessário avaliar a solução, submeter o resultado à experimentação controlada, para adequação do modelo. Posteriormente, é necessário retornar à fonte de pesquisa para verificação da validade do processo de construção do modelo.

Nesse intento, pretende-se construir um modelo matemático, priorizando temáticas sobre ecologia, em especial os recursos hídricos, sua preservação e a relação consumo consciente versus custo. Pleiteia-se perpassar as etapas descritas por Biembengut e Hein (2000), para o desenvolvimento de um modelo matemático, para favorecer a aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos (citados anteriormente), tendo como meta a validação desse modelo.

3. Desenvolvimento da proposta de ensino

A ideia de elaboração do projeto de modelagem sobre os recursos hídricos, sua preservação, seu consumo consciente, tem como foco a distribuição de água realizada pela Superintendência de Água e Esgoto (SAE) versus seu custo, para a população do município de Ituiutaba, MG. Essa empresa foi fundada no dia 27 de dezembro de 1967, e tem desenvolvido vários projetos ambientais envolvendo a comunidade (em especial as escolas). Recebeu importantes certificações, dentre as quais podemos destacar a

Norma ISO 9001:2000³; recebeu da FEAM⁴ o prêmio “Destaque bronze em tratamento de esgotos” e “Destaque ouro em responsabilidade ambiental”.

Este projeto de Modelagem foi construído durante o processo de formação docente na disciplina Modelagem Matemática no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática (PGECM), para ser desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de uma escola pública estadual da cidade de Ituiutaba.

3.1. Interação com o tema

Primeiramente, será realizada uma sondagem com os alunos, por meio de roda de conversa sobre o tema gerador, e as colocações dos alunos sobre as sugestões de cuidados com o meio ambiente serão anotadas no quadro. Acredita-se que, provavelmente, aparecerão temáticas, como lixo, energia, reciclagem, poluição, queimadas e fontes hídricas. Mediações e direcionamentos serão realizados no sentido de buscar o contexto do consumo de água em Ituiutaba e o que os alunos conhecem sobre a SAE.

A seguir, os alunos responderão: (1) Como é o consumo de água em seu contexto familiar? (2) para que a água é utilizada? (3) quanto se gasta de água para higiene pessoal, banho e escovação de dentes? (4) como podemos medir essa quantidade? e, (5) como é realizada essa medição pela distribuidora de água?

Os alunos deverão fazer uma tabela com anotações da quantidade de água consumida por eles em um dia (para o banho,

³ A ISO 9001:2000 é uma norma internacional que fornece requisitos para o sistema de gestão da qualidade (SGQ) das organizações. Faz parte de uma série de normas publicadas pela ISO (*International Organisation for Standardisation* – Organização Internacional de Normalização. Disponível em: <http://www.qsp.org.br/biblioteca/cadeia_fornecimento.shtml#oquee> Acesso em: 10 jun. 2017.

⁴ A Fundação Estadual do Meio Ambiente (Feam) é um dos órgãos seccionais de apoio do Conselho Estadual de Política Ambiental (Copam) e atua vinculado à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Semad). Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=o+que+significa+a+sigla+feam>> Acesso em: 24 jun. 2017.

escovação de dentes, preparo de lanches etc.), escolhendo a melhor forma de organizar essa medição.

O próximo passo será propor a socialização sobre a quantidade de água consumida pelos alunos: como foi realizada a medição; se as quantidades de consumo equivalem entre os alunos; se entre os integrantes da família o consumo é proporcional; se é possível diminuir esse consumo.

O professor deverá discutir com eles o consumo de água no ambiente familiar para limpeza de ambientes internos e externos (se houver); lavação de roupas, louça, carro (se for o caso); descargas e outros. Poderão ser realizadas perguntas sobre o consumo comum da família: como são efetuadas as medições do consumo de água no âmbito familiar? (possivelmente será citado o relógio de medição da SAE); e o custo sobre este consumo, como se procede? Após a discussão, os alunos deverão trazer uma conta de água de sua casa (é importante o professor recolher essas contas e mantê-las para o trabalho em grupo, posteriormente).

Este projeto será desenvolvido partindo de alguns subtemas como: (a) exploração da conta de água, a fim de conhecer como é estruturada. Explorar os dados apresentados na fatura tarifária da SAE – analisar em grupo, juntamente com o professor, uma conta de água com consumo mínimo (10 metros cúbicos) e outra com consumo acima de 10m^3 ; (b) realização da pesquisa – fomentar pesquisas com recursos tecnológicos, sobre termos apresentadas na faturas; (c) problematização e organização do registro – desenvolver conteúdos matemáticos envolvendo problematizações sobre a realidade do aluno; (d) investigação com a utilização de recursos tecnológicos sobre o tratamento do esgoto realizado pela SAE e acesso ao ambiente virtual da SABESP, que simula o consumo de água em casa ou apartamento em seus respectivos espaços (cozinha, banheiro, lavanderia e outros); (e) produção de gráficos, quadros e tabelas a partir do consumo mensal do contexto familiar do aluno, apresentados nas respectivas contas de água; (f) verificação se é possível diminuir a vazão de água em 30% nos

pontos de distribuição e como essa diminuição influenciará nos valores a serem pagos; (g) visita às dependências da SAE para os estudantes compreenderem como é realizado o tratamento da água; e (h) discussão e socialização dos hábitos de consumo consciente.

3.2. Explorando a fatura de água

Nesta etapa, os alunos realizarão uma análise pormenorizada para entender os dados apresentados no panfleto e compreender o significado das informações apresentadas, de acordo com os campos numéricos. *A priori*, serão organizadas duplas e apresentado o material xerocopiado, solicitando que analisem os dados e posteriormente socializem com os demais alunos da classe.

Figura 1: Entenda a sua conta

Entenda a sua conta

1. Seus dados completos.
 2. Código da sua ligação para atendimento personalizado na SAE e no 0800-348195.
 3. ID eletrônico para acessar sua página no site da SAE (imprimir 2ª via da conta, verificar débitos pendentes e consumo).
 4. Mês e ano em que os serviços da fatura foram prestados.
 5. Número de imóveis residenciais (A), comerciais (B), industriais (C) e públicos na ligação de água da fatura.
 6. Descrição dos serviços faturados.
 7. Data da leitura do hidrômetro para emissão da fatura.
 8. Data da leitura do hidrômetro da fatura anterior.
 9. Data de vencimento da conta.
 10. Valor total da fatura a ser pago.
 11. Consumo de água medido.
 12. Consumo de água faturado (se o valor medido for inferior à taxa mínima, a mesma será cobrada).
 13. Média de consumo de água das três últimas faturas.
 14. Leitura da última fatura e leitura atual do hidrômetro.
 15. Mensagem da fatura. No caso de débitos, este campo constará a informação do valor dos meses.
 16. Consumo dos últimos 6 meses.
 17. Código da ocorrência da fatura (a legenda dos códigos está no verso da conta).
 18. Indicadores da qualidade da água distribuída pela SAE.
 19. Código de barras para pagamento.
 20. Campos para pagamento da fatura em agências credenciadas.

Fonte: Manual do Cliente SAE

Seguidamente, sugere-se a utilização do *data show* para apresentar e discutir o processo tarifário de duas contas de água: uma com o consumo mínimo, 10 metros cúbicos (10m^3), como

da SAE? (f) a cidade tem 100% do esgoto tratado?; (g) como é tratado o esgoto?; (h) o que é conservação de hidrômetro?; (i) o que significam 10 metros cúbicos?; (j) por que a medição é realizada em m^3 e não em litros?; e, (k) qual a relação entre litros e m^3 ?

Nesta etapa, os alunos já devem ter contextualizado o tema e compreendido o consumo mínimo. O professor, portanto, instigará a extensão desses conhecimentos para uma tarifa que excede os $10 m^3$.

Figura 3- Tarifa de água do consumidor B, com consumo acima de $10m^3$ de água

DESCRIÇÃO	VALOR
TARIFA DE ÁGUA	97,00
TARIFA DE ESGOTO	0,50
CONSERVAÇÃO DE HIDRÔMETRO	0,00

DESCRIÇÃO	VALOR
TARIFA DE ÁGUA	97,00
TARIFA DE ESGOTO	0,50
CONSERVAÇÃO DE HIDRÔMETRO	0,00

DESCRIÇÃO	VALOR
TARIFA DE ÁGUA	97,00
TARIFA DE ESGOTO	0,50
CONSERVAÇÃO DE HIDRÔMETRO	0,00

DESCRIÇÃO	VALOR
TARIFA DE ÁGUA	97,00
TARIFA DE ESGOTO	0,50
CONSERVAÇÃO DE HIDRÔMETRO	0,00

Fonte: Conta de água emitida pela SAE

A etapa subsequente consiste em propor algumas situações-problemas no sentido de incentivar os alunos a descobrirem como são realizados os cálculos sobre o consumo de água nas tarifas da SAE apresentadas anteriormente (figuras 2 e 3) e registrar o processo resolutivo. Também será trabalhado o desenvolvimento de habilidades com as tabelas, leitura e interpretação, porcentagem, cálculos multiplicativos, proporcionalidades e volumes.

3.4. Problematizar e organizar o registro

De acordo com Grandó (2000), quando o aluno traduz seu raciocínio por meio de um registro, ele depura seu próprio raciocínio e explicita esse processo. Nesse sentido, serão propostas situações dilemáticas que incitarão o pensar, o fazer e a busca de estratégias para finalizar a resolução – todo este processo deverá ser organizado e registrado. Assim, os alunos deverão realizar a leitura dos informes das figuras 4 e 5 e, partindo dessas informações, deverão averiguar se as tarifas apresentadas anteriormente procedem.

Figura 4 – Informes de tarifas cobradas pela SAE

Informe I

As tarifas foram reajustadas em 9,62% no de 2017.

A tarifa de esgoto corresponde a 70% da tarifa de água.

É cobrada uma taxa de \$ 0,99 pela conservação do hidrômetro

Fonte: Conta de água emitida pela SAE

Figura 5: Tabela de tarifas da prefeitura de Ituiutaba

PREFEITURA DE ITUIUTABA

ANEXO ÚNICO AO DECRETO Nº 8.213, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2016

REALINHAMENTO TARIFÁRIO		
TARIFAS DOMICILIARES (A) - SOCIAL		
Consumo (m ³)	Tarifa Atual	Tarifa a ser aplicada
0 a 10	1,2340	1,3529

TARIFAS DOMICILIARES (A)		
Consumo (m ³)	Tarifa Atual	Tarifa a ser aplicada
0 a 10	1,6045	1,7588
11 a 15	1,7501	1,9185
16 a 20	2,3994	2,6303
21 a 25	2,5641	2,8107
26 a 30	3,1710	3,4761
31 a 35	3,2415	3,5533
36 a 40	3,6754	4,0290
41 a 45	4,2025	4,6068
46 a 50	4,3923	4,8148
51 a 55	4,7109	5,1641
56 a 60	5,4194	5,9407
> 60	5,9763	6,5512

Fonte: Tabela de tarifas da SAE

Na atividade 1, analisando o consumidor (Figura 1), deve-se propor aos alunos que observem os informes anteriores e a tabela de tarifas da prefeitura de Ituiutaba, expliquem como foi obtido o valor apresentado pela SAE e registrem como fariam os cálculos. Em seguida, na figura 2, analisando o consumidor B, os alunos deverão observar a tabela de tarifas da SAE, explicando como foi obtido o valor apresentado, e que registrem seu raciocínio.

Em seguida, os alunos observarão que os valores não correspondem ao da tarifa de água do consumidor B. O professor, no entanto, solicitará que descubram por meio de novos cálculos, ou pesquisa no site, ou entrevista com profissionais da SAE, como é realizado o processo tarifário do consumo de água, por categoria.

Tabela 1 – Tarifa de valores do consumidor B

Tarifa referente ao consumo de 26m ³		
Consumo	Tarifa a por categoria	Tarifa a ser aplicada
0 - 10	10 x 1,75	17,588
11 - 15	5 x 1,91	9,5925
16 - 20	5 x 2,63	13, 1515
21 - 25	5 x 2,81	14,0535
25 - 26	1 x 3,17	3,4751
TOTAL		57,86

Fonte: Construída pelos autores

Nesta atividade, os alunos deverão analisar a situação problema, envolvendo as diversas categorias: consumo mínimo, médio e alto e, posteriormente, efetuar os cálculos: (a) Ana gastou 9 m³ de água, qual o valor a ser pago por Ana? (b) e se Ana gastasse 12m³, quanto pagaria?; (c) e se Ana gastasse 24m³, esse valor dobraria?; e, (d) e se Ana gastasse 51m³, qual seria o valor de sua conta?

Na continuidade das atividades, o professor deverá propor a seguinte situação: Em uma família de 8 pessoas, segundo as informações da figura 6 (consumo alto), qual será o consumo de água para tomar banho e escovação de dentes? E o consumo de água para lavar roupas e louças?

Figura 6 – Consumo alto



Fonte: Manual do Cliente SAE

A seguir, o professor deverá realizar a seguinte problematização: Uma prova de natação é disputada em uma piscina olímpica com as seguintes dimensões: 50 metros de comprimento, 25 metros de largura e 3 metros de profundidade. Determine o volume e quantos litros de água são necessários para encher essa piscina.

Em um ambiente virtual, o professor, como mediador, deverá solicitar que os alunos acessem o link da SABESP, onde simularão o consumo de água de acordo com o ambiente (banheiro, cozinha, lavanderia etc.) e com a abertura da torneira (meia volta, uma volta e abertura total), e o software calcula o consumo de acordo com o número de vezes utilizado.

Figura 7 - Imagem do ambiente virtual onde se calcula o consumo de água



Fonte: <http://www.sabesp.com.br/CalandraWeb/animacoes/index.html>.

Para finalizar essa parte, após a simulação no ambiente virtual, os alunos passarão a transcrição das atividades para seus cadernos, para fomentar o registro, haja vista que o registro pode favorecer a fixação de conteúdos e subsidiar a aprendizagem.

3.5 Modelo matemático

Possivelmente, os alunos construirão modelos que nos remetem ao gráfico a seguir (Figura 8), desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação gráfica, que são elucidadas no eixo tratamento da informação, dos PCN. Cada integrante deverá produzir um gráfico de linhas com o consumo de sua família nos últimos seis meses; para tal, utilizará a fatura de água de sua casa.

Figura 8 – Consumo mensal apresentado na tarifa SAE



Fonte: Gráfico produzido por Carlos Antônio Rezende Filho

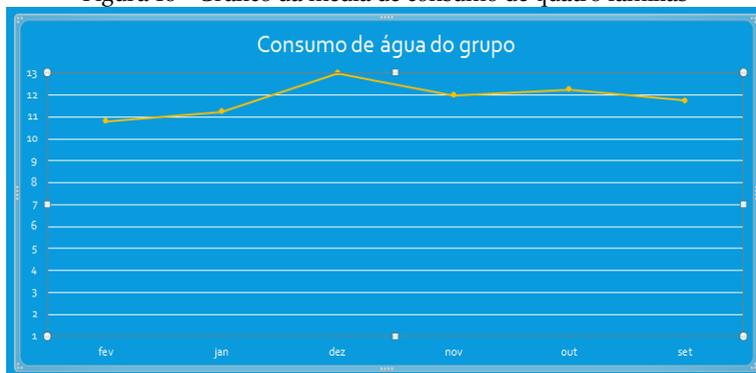
Cada grupo deverá produzir uma tabela e um gráfico de colunas, com as médias do consumo, no contexto familiar do grupo, nos últimos seis meses.

Figura 9 – Tabela da média de consumo de quatro famílias

Meses	Jéssica	Pedro	Francisco	Maria	Média
02	8	10	17	8	$(8+10+17+8)/4 = 10,8$
01	9	12	15	9	11,25
12	10	15	18	9	13
11	8	14	17	9	12
10	11	9	19	10	12,25
9	9	10	20	8	11,75

Fonte: Tabela produzida por Carlos Antônio Rezende Filho

Figura 10 - Gráfico da média de consumo de quatro famílias



Fonte: Gráfico produzido por Carlos Antônio Rezende Filho

Os gráficos anteriormente apresentados poderão se constituir em modelos matemáticos, os quais poderão variar de acordo com as faturas ali representadas, e serão validados por meio de experimentações em situações e contextos familiares análogos. A partir da análise dos gráficos e tabelas, o professor realizará problematizações em relação a possibilidade de economia do consumo familiar.

Para finalizar o trabalho proposto, a equipe realizará a visita técnica à SAE de Ituiutaba/MG, a fim de explorar o ambiente e compreender como é realizado o tratamento e a distribuição da água. Assim, espera-se que a conscientização dos alunos sobre os hábitos de consumo sejam: (a) fechar a torneira enquanto se escova os dentes e se ensaboia a louça. Uma torneira aberta pode gastar até 2,4 litros por minuto; (b) lavar o carro com balde e não com mangueira. Isso ajuda a controlar a quantidade de água gasta e evita o desperdício. Se você é adepto de lava-rápido, prefira a lavagem a seco; (c) jogar os restos de alimentos no lixo e dar um jato rápido de água na louça ao deixá-la na pia. Isso facilita na hora que você for lavar tudo mais tarde, gastando menos água; (d) reduzir o tempo de banho para até oito minutos; (e) não lavar a calçada com a mangueira; (f) colocar um balde na saída de água da máquina de lavar e utilizar a água para limpeza do quintal; (g) acumular roupas

e louças para lavar tudo em uma só maquinada; (h) fechar bem as torneiras para não pingar e consertar vazamentos rapidamente; e (i) apertar a descarga somente o tempo necessário.

4. Análise e conclusões

Realizando uma analogia entre os pressupostos apresentados e as atividades propostas, este projeto de modelagem possibilitará a aquisição de conhecimentos de forma significativa, ressaltando a potencial importância do material e possibilitando que o aluno construa sua aprendizagem a partir de ideias âncoras.

Nessa conjectura, a proposta aborda a investigação, coleta, seleção e organização de dados, ressalta as problematizações, para incentivar a formulação de hipóteses, a busca de meios para se encontrar e definir resoluções e a utilização de recursos tecnológicos, que certamente serão significativos.

A temática utilizada atende às solicitações de documentos oficiais que regem o sistema educacional, em especial o PCN (1996) e o BNCC (2016), que ressaltam a importância de trabalhar no contexto escolar com temas transversais, dentre eles, a proteção ao meio ambiente, ecologia, atitudes e valores sociais. Ideias também compartilhadas por Tardif (2010), que destaca a escola não somente como um ambiente onde se reproduz informações, mas também como responsável pela formação de cidadãos críticos e éticos.

Na premissa de Rodrigues e Alves (2015), que elucidam a importância de articular saberes escolares e sociais, espera-se que neste trabalho o aluno possa partir de situações cotidianas (consumo de água) e assim aprender os conteúdos matemáticos, como: porcentagem, leitura e interpretação gráfica, volume, média aritmética, proporcionalidade.

Esta produção sugere uma matemática com função social, de forma integrada a diversos contextos, que utilize diferentes tipos de ferramentas de aprendizagem em sua aplicabilidade, como: investigação, utilização de recursos tecnológicos, visita técnica e

acesso a ambientes virtuais que simulem cálculos, partindo de situações reais dos alunos.

Malheiros (2012) aborda a importância da modelagem nas aplicações de dinâmicas na sala de aula e a importância do papel do professor nesse processo, que passa a ser um dos mediadores do conhecimento, que realiza indagações, sugere possíveis encaminhamentos e norteia questões para que o aluno procure respostas.

Biembengut e Hein (2000) elucidam as etapas para se produzir modelos matemáticos: (a) o tema parte do professor; (b) a interação com o tema deve acontecer por meio de rodas de conversas, estudo, socializações de informações das tarifas do consumidor A e B, bem como pesquisa por meio da utilização da tecnologia; (c) o planejamento será de forma integradora, durante todas as fases; as atividades serão desenvolvidas de forma sequencial, favorecendo o levantamento de hipóteses (como medir a água consumida no banho, ou na escovação), abstrações e problematizações, e o acesso a ambientes virtuais; (d) o conteúdo programático permitirá a aplicação de conceitos matemáticos conectados às problematizações e ações dos sujeitos envolvidos em situações concretas do cotidiano, em todo o transcorrer do projeto; e (e) a validação do modelo poderá ser observada ao se utilizar os cálculos em outras situações idênticas, no comparativo de atividades entre alunos de grupos diferentes, principalmente as produções de gráficos que envolvam contextos familiares diversificados.

Outra situação que poderá levá-los ao modelo matemático será quando desenvolverem o processo resolutivo da tarifa de água do consumidor B, quando os alunos pesquisarão como se efetuam os cálculos envolvendo as categorias de consumo e os utilizarão em situações análogas.

Diante do exposto, almeja-se que o presente projeto de modelagem possa contribuir para a diversificação das práticas no contexto da cultura escolar, contrapondo-se ao ensino muitas vezes

pautado em formalidades, procedimentos, saberes escritos e codificações, nas quais o aluno tem que se enquadrar.

A participação do docente e discente nesse projeto, oportunizou a reflexão sobre o nosso papel como investigadores comprometidos em busca da qualidade e da dignidade do ser com a matemática, pois a partir disso assumimos uma visão da educação Matemática para formação com autonomia e enfrentar situações problematizadoras, oportunizando a construção de mundo melhor.

5. Referências

BIEMBENGUT, M. S; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.

Base Nacional Comum Curricular (2016). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília: MEC, 1998.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas: [s.n.], 2000.

MALHEIROS, A. P. S. Pesquisas em Modelagem Matemática e diferentes tendências em Educação e em Educação Matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v.26, p.89-110, 2012.

Manual do Cliente SAE. Disponível em: <<http://www.sae.com.br/?sec=servicos&pg=manual-do-cliente>> Acesso em 12 de jun. 2017.

RODRIGUES, L. F.; ALVES, L. C. S. D. Saberes e práticas mediados pela Modelagem Matemática no campo: percepções no contexto da pesca. **Revista Eletrônica de Matemática** - REMAT, Caxias do Sul, v.1, n.2, 2015 - IFRS, IFRS - CAXIAS, p.01-10, 01 jun. 2015.

RODRIGUES, L. C. P.; ANJOS, M. B; ROCAS, G. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v.13, p.65-71, 2008.

SILVA, L. P; TAVARES, H. M. Pedagogia de Projetos: inovação no Campo Educacional. **Revista da Católica**, v.2, p.236-245, 2010.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2010. p.73-74.

TARIFAS **SAE.** Disponível em:
<<http://www.sae.com.br/?sec=servicos&pg=tarifas>> Acesso em 12 de jun. 2017

Capítulo 2

Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise

Ana Paula Leivar Brancaloni¹

Daniel Kupermann²

Joga pedra na Geni, joga bosta na Geni. Ela é feita pra apanhá. Ela é boa de cuspir.”

(Chico Buarque de Holanda)

1. De tudo que é nego torto

Iniciamos esse capítulo com o desassossego construído em encontros com pessoas que têm suas histórias marcadas pelo “não lugar” que lhes é outorgado socialmente. Suas existências que, rompem com padrões estabelecidos, irrompem em outros - “defensores da moral e da ordem” - reações que ultrapassam o sentimento de intolerância e as colocam em risco, inclusive, no que se refere a sua sobrevivência física. Dizemos de um “não lugar”

¹ Doutora em Psicologia pela USP/Ribeirão Preto. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), integra os Programas de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e em Educação Sexual (UNESP). Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas”. anapaulabrancaleoni@gmail.com

² Doutor em Psicologia Clínica pela UFRJ. É docente do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Presidente da Comissão de Cooperação Internacional (CCINT) do IPUSP. Coordenador do psiA - Laboratório de pesquisas e intervenções psicanalíticas. danielkupermann@gmail.com

porque são pessoas que escapam aos regimes de inteligibilidade socialmente determinados e, por tal motivo, têm suas existências negadas. Tratam-se de excrementos que devem ser expurgados da convivência com aqueles que são entendidos como humanos.

Muitos são os atributos que, ao possuí-los, enfrenta-se a expulsão para o “não lugar”. Nesse momento, nossas histórias dirão de “seres” que ocupam esse “não lugar” como penalização por infringirem uma das normas mais fortemente instituídas em nossa sociedade: a heteronormatividade e, nela, o binarismo de gênero. São Rubis, Nicoles, Marcos, Joões, entre tantos outros. Cada nome representa certamente mais do que ele próprio, mas de alguma forma, compila em si um conjunto de histórias e dores de uma existência que ousa questionar o “sagrado”, nomes em que cabe o “eu somos tristes” (COUTO, 2013, p.75). Existências que profanam e, nesse ato, revelam a performatividade daquilo que é assumido como natural e originário.

Nesse processo de exclusão do “inapto” e constituição do não lugar a ser ocupado por esses seres marginais, as organizações³ desempenham importante papel na medida em que frequentemente reproduzem a norma e a eliminação daqueles que rompem com a mesma. Como afirma Bleger (1998), a organização acaba por reproduzir o mal que pretende combater, assim: “tende a ter a mesma estrutura do problema que ele deve enfrentar e para o qual foi criada” (p.116). Pensando especificamente na organização Escola, nossas histórias coletadas nos contam de uma reprodução em seus cotidianos da ignorância, da intolerância, da hipocrisia, do dogmatismo e da eliminação do diverso. Nos rumos do que afirma o autor, a instituição que deveria promover a educação em seu sentido mais amplo e humano, assim como combater a ignorância, reproduz justamente o seu inverso. Assume-se nesse funcionamento escolar cristalizado “a ilusão de plenitude que faz parar a vida e

³ Usamos organização e não instituição por ser a escolha de Bleger (1998). O autor denomina “como organização como uma distribuição hierárquica de funções que se realizam geralmente dentro de um edifício, área ou espaço delimitado (1998, p.114).

anoitecer as vozes” (COUTO, 2013, p.17). Contudo, como nos convida o escritor e poeta Mia Couto (2013, p.17), o desejo nesse escrito é dialogar com vozes que “na travessia dessa fronteira de sombras [...] vazaram o sol”.

E para nos ajudar nesse diálogo, contamos com a companhia do olhar da psicanálise que com certo “olhar de esgueiro”, que curva a linha que se impunha reta, pode promover transformações em uma visão enrijecida, e nesse movimento talvez possa também colaborar para restituir à condição de humanidade aqueles “sujeitos excrementos” e suas dores.

Nesse nosso percurso de questionamento de um dado olhar que fortalece a norma e a reposição do mesmo, rumo à tentativa de produção de outra visão em que o marginal compareça com sua humanidade, complexidade e riqueza, traremos os “sujeitos excrementos” por meio de suas histórias na relação com a escolarização. Em virtude dos limites do presente trabalho serão de fato excertos, experiências emblemáticas que nos ajudam a compor elementos de um cenário que, em alguma medida, fora partilhado por esses sujeitos. Busca-se, assim, revelar e ultrapassar, no diálogo com essas histórias, a hipocrisia tão presente nos processos educacionais. Como afirma Ferenczi:

A neurose e o egoísmo hipócrita são, portanto, o resultado de uma educação baseada em dogmas que negligenciam a verdadeira psicologia do homem; e no que se refere a essa última característica, não é o egoísmo que cumpre condenar, sem o qual não é possível conceber na terra nenhum ser vivo, mas a hipocrisia, certamente um dos mais característicos sintomas da histeria do homem civilizado em nossos dias (1990, p.43).

Mais de um centenário após a escrita de Ferenczi, o embate com a hipocrisia prossegue e “desanoitecer vozes”⁴ se faz urgente, assim como clamam aquelas que nos contam as cenas que seguem.

⁴ Como nos inspira Couto (2013).

2. Muros, caixas, guilhotinas e grilhões

Muros, caixas, guilhotinas e grilhões são elementos que compõem o árido cenário da vivência de pessoas que rompem com a heteronormatividade em um cotidiano escolar que não suporta a diferença. Na companhia de Rubi, Nicole, Marcos e João, vamos desenhando possíveis contornos desses territórios, em que se busca produzir uma “cegueira introspectiva”, através de uma pedagogia em que se “obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e pensa” (FERENCZI, 1990).

Muros de concreto? Caminhemos com Rubi enquanto relata seus últimos dias de escola. A conversa ocorrera em um centro de atendimento a pessoas em situação de rua. Havia concluindo o Ensino Médio há pouco. Contudo, não estava alfabetizada. Tínhamos conosco um panfleto com alguns escritos informativos, com ele em mãos dizia que “não era capaz de ler”. Dessa “incapacidade de leitura” seguimos nossa conversa sobre suas vivências escolares. Dizia que era burra, não aprendia, mas que as professoras e professores sempre tiveram “medo ou nojo” de sua pessoa. Nunca se aproximaram dela. Afirmava que “sempre foi estranha, diferente e acabava ficando sozinha no canto”. Desde muito pequena sabia que não era homem, que era mulher. Mas dizia não ter companhia, pois, por ter pênis era rejeitada pelas meninas, por se portar como menina era rejeitada pelos meninos. Sentia como se houvesse um “muro separando ela e os outros” e que o mesmo era de uma natureza intransponível. Percebia que seu jeito de ser incomodava as pessoas que, por tal motivo, afastavam-se dela. Entre risos dizia: “parecia que tinham medo de se contaminar pela minha presença”. Referia que foi “ficando num canto da escola até sair”.

Outras histórias prosseguem, outros encontros, outras imagens. Duas caixas que organizam um espaço? Nicole nos ajuda a compreender as restrições dessa divisão. Relatava as várias

infecções urinárias que viveu por não tomar água para conseguir permanecer sem ir ao banheiro durante todo período escolar. Como ela dizia, a escola é toda dividida em dois: masculino para quem tem pênis e feminino para quem tem vagina. Mas não há alternativa para aqueles que escapam a essa divisão binária. Referia que não cabia em nenhuma dessas caixas e para esses, como ela, o lugar é fora da escola, ou como disse: “para ser mais honesta, fora do planeta Terra”. Mas sigamos com uma história de Marcos.

Guilhotinas? As guilhotinas agem buscando extirpar uma possibilidade de ser? Marcos contou-nos sobre um dos dias mais tristes de sua vida. Relatou a “conversa” com uma professora que questionava incisivamente seu “jeito masculino de ser, quando deveria ser mais feminina”. Nesse momento Marcos posicionou-se dizendo ser homem e em resposta ouviu sonoramente: “você nunca vai ser o que quer ser e tem que se conformar com isso”. Afirmação esta que foi justificada pelo fato de que seu desejo era “contra a natureza”. Marcos disse que chorou muito e por dias seguidos, ouvindo repetidamente “aquela fala da professora em sua cabeça”.

Grilhões? Vivências que aprisionam? João referiu-se a “algo que escutou e que o aprisionava”. Na escola fora descoberto como gay, fora forçado a “sair do armário”. Ao saber desse “defeito” uma professora viera conversar com ele, dizendo que iria chamar seus pais para “ajudá-lo”. Ainda em tom de conselho seguiu dizendo que seus pais eram pessoas boas e que ele deveria pensar nisso, que talvez não merecessem um filho que tivesse esse tipo de conduta e que ela dizia aquilo para o seu bem. Segundo João, ainda “se sente preso naquela conversa, se sente parado naquela manhã”.

Poderíamos apresentar inúmeros outros relatos, como os que aqui compareceram, em que os fios que os costuram são os mesmos: dogmatismo e busca do recalçamento das emoções e representações (FERENCZI, 1990). Mas há também outro elemento que os articulam: o sofrimento. Como afirma Ferenczi:

Seja como for, mesmo que não tenhamos adoecido, muitos sofrimentos psíquicos inúteis podem ser atribuídos a princípios educativos impróprios; e, sob o efeito dessa mesma ação nociva, a personalidade de alguns entre nós tornou-se mais ou menos inapta para desfrutar sem inibição dos prazeres naturais da vida (1990, p.39).

Seguindo no diálogo com essas histórias marcadas pelo sofrimento, entendemos que é importante discutir as relações entre sexualidade, gênero e abjeção.

3. O que vira lixo

Como também nos contam nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões, vivemos em uma sociedade heteronormativa, que define os padrões de normalidade para a vivência da sexualidade e relações estabelecidas com os corpos. Aqueles que rompem com os padrões vigentes são rotulados e discriminados, convertidos em “lixo”. Portanto, definem-se rigidamente os ditames do certo/errado, normal/patológico quando se trata da sexualidade e do gênero, que são representados de forma naturalizada, universal e a-histórica.

Conforme aponta Bento (2011), vive-se em um sistema heteroterrorista, tão bem expresso pelos nossos depoentes, em que aquilo que é inscrito e determinado em um campo discursivo, é tomado como o natural e “original”. A autora designa como heteroterrorismo as reiteraões ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), bem como da heteronormatividade, o que patologiza as identidades que escapam a essas normativas. Assim, configura-se como sexualidade normal e natural unicamente a heterossexualidade, o que confere, por exemplo, legitimidade a falas/conselhos como os proferidos pela professora de João, acreditando que dessa forma visava “o seu bem”.

Aqueles que põem em questão os padrões estabelecidos são rotulados como “anormais” que, como sente Rubi, são entendidos

como os que podem contaminar os “saudáveis”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos.

Constata-se uma tentativa social de apartação daquilo que é sadio do que é considerado doente, do considerado normal e do patológico. Como afirma Bleger:

Assim se estabelece uma clivagem muito profunda entre ela (a sociedade “sadia”) e todos aqueles que como os loucos, os delinquentes e as prostitutas, são desvios, doenças, que - supõe-se - nada têm a ver com a estrutura social. A sociedade autodefende-se, não dos loucos, dos delinquentes, das prostitutas, mas de sua própria loucura, de sua própria delinquência, de sua própria prostituição, e dessa maneira aliena, desconhece e trata como se fossem alheias e não lhe correspondessem (1998, p.117).

Contudo, as aberrações, “seres que contrariam a natureza”, seres abjeto, da ordem do inclassificável, por insolência se atribuem um nome próprio, como se “fossem gente”, a exemplo de “Marcos”. Como pode ousar se nomear um alguém que não cabe nos parâmetros de inteligibilidade vigentes? Frente ao seu movimento de autoafirmação tem-se a reprimenda e a repulsa.

O abjeto é aquele que habita o espaço da dessemelhança e da não identidade, o que o torna ser “*repulsivo porque manifesta uma confusão de limites, que pontua, fratura e fragmenta a suposta unidade [...] dos sujeitos hegemônicos e do corpo político da nação*” (KRISTEVA, 1982). Judith Butler inspira-se em Kristeva e transpõe a concepção do abjeto para o campo dos problemas de gênero:

O “abjeto” significa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (2002, p.191).

Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade e monstrosidade ao passo que também denunciam que esse lugar do “estranho” diz daquilo que também é entranho, do recalcado que não pode socialmente comparecer às luzes do dia. Assim, o medo não é produto exatamente do novo, mas do desconhecido que existe dentro do já conhecido (BLEGER, 1998). Como afirma Freud, em seu texto de 1919: “Uma experiência estranha ocorre quando os complexos infantis que haviam sido reprimidos revivem uma vez mais por meio de alguma impressão, ou quando as crenças primitivas que foram superadas parecem outra vez confirmar-se (1996, p.226)”.

Observa-se uma íntima relação entre o estranho – cultuado pelo romantismo alemão – tematizado por Freud e a categoria do monstruoso presente já na mitologia grega. Em relação ao monstruoso, Vernant (1988) aponta que se trata de uma imbricação daquilo que se toma como distinto e apartado, guardando a ambivalência entre o terrificante e o grotesco, assim como a passagem e oscilação entre um e outro. Conforme Villaça:

A racionalidade soberana sempre esteve ameaçada pelos limites da animalidade e da nadição objetal, pelo lado escuro da identidade subjetiva estável, um oco onde o sujeito pode cair, quando sua identidade é posta em questão. A nomeação do abjeto se inscreve no movimento de mascarar a ferida que constitui o texto primitivo do próprio corpo enquanto finito. A abjeção é o espaço da dessemelhança e da não-identidade [...] A nomeação do monstro alivia a ameaça interna que é co-estruturante do homem (2006, p.74).

Dessa forma, a constituição dos abjetos participa de um sistema que busca manter veementemente a normalização das sexualidades e dos gêneros, através da repetição, identificando como “perigosos” aqueles que se situam às margens desse sistema normativo. E onde estaria o perigo? Que ameaça os seres abjetos podem constituir ao regime? Por inusitado que pareça nossos Rubis,

Nicoles, Marcus e Joões trazem a potência da ameaça das bordas para o centro do sistema.

Butler (2002) indica que a maior vulnerabilidade dos sistemas sociais está justamente localizada em suas margens, daí o perigo que os sujeitos abjetos representam. Assim, pauta-se novamente a relação entre o interno e o externo em que, tendo-se por referência a passagem excrementícia como modelo pelo qual se dão as práticas de diferenciação das identidades, o outro, o ser abjeto vira “merda”. O ideal social seria que o corpo normatizado atingisse, em toda a sua superficialidade, uma impermeabilidade, constituindo-se em uma perfeita vedação do eu e do outro/abjeto. Contudo, tal impermeabilidade é impossível de ser alcançada, sendo esses limites invadidos pela imundice dos excrementos por ele tão temidos. Afinal, ainda que “pelos cantos”, Nicole existiu com sua imundice, gerando incômodo, medo e rejeição e, portanto, afetando esses outros.

No que se refere mais especificamente ao gênero, como afirma Butler, trata-se do “mecanismo pelo qual as noções de feminino e masculino são produzidas e naturalizadas”, entretanto, assim como é o mecanismo de produção, também pode vir a ser “o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (2002, p.42). Posicionar-se-ia, assim, a ameaça representada pela “margem” - pelos seres abjetos - também ao binarismo instituído. Imundice que pode contaminar a assepsia da heteronormatividade: excrementos ameaçadores.

Tomando-se, por exemplo, alguém como Nicole - uma travesti - constata-se que a mesma rompe, com sua estilística, a necessária repetição da performance que fundamenta a manutenção do gênero na estrutura binária. Segundo Butler (2002), o travesti zomba da sociedade heteronormativa binária, subvertendo a distinção entre espaços psíquicos internos e externos, mas especialmente da afirmação posta por um modelo expressivo de gênero, através do qual se pressupõe a existência de uma autêntica identidade de gênero. Assim, a travestilidade é uma verdadeira paródia da noção de uma identidade de gênero originária, natural ou primária. Dessa forma, a

travesti desvela o caráter artificial e performativo do gênero, falsamente naturalizado por meio de uma “ficção reguladora da coerência heterossexual” (BUTLER, 2002, p.43).

Dizemos, portanto, de reiterações performáticas que compõem e naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, mas também da potência do olhar para esses que são apartados, indesejados, convertidos em lixo a ser desprezado. Isso ratifica a importância da desconstrução das noções hegemônicas, com vistas à desnaturalizar os processos excludentes que posicionam os nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões e tantos outros que se encontram fora desses parâmetros como aberrações, portadores de anomalias (BENTO, 2011).

A escola participa desse movimento performático de produção de abjetos e é para dentro de seus muros que caminha a nossa reflexão no momento segue.

4. Entre muros

Ressalta-se o ambiente escolar como um espaço permeado pela sexualidade e questões de gênero. Nesse contexto, estão representados diversos grupos, identidades e culturas, porém é onde também se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo. A escola é um lugar de informação e formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um "*curriculum*", um percurso a ser traçado pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros (SEFFNER, 1998). E é também por isso que algo que ocorre entre os seus muros, a exemplo da “conversa” de João com uma professora, pode petrificar-se no tempo, marcar uma história.

Destacando o contexto de sala de aula, conforme Seffner (2011), ainda que se planeje e disponha de recursos técnicos

variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa “condição de incerteza”. Entre os assuntos e temas intrusos à programação cotidiana, salientam-se as questões de gênero e sexualidade. Contudo, o autor ressalta o grande incômodo que estes temas trazem quando irrompem inadvertidamente o espaço da educação escolar (SEFFNER, 2011). Diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento.⁵ Como afirma Kupermann (2008), a hipocrisia e o silenciamento em relação à sexualidade, ainda hegemônicos na sociedade atual, são causas das principais insatisfações no que tange às relações afetivas e sexuais.

Segundo Miskolci, referindo-se às relações estabelecidas com aqueles que demonstram um posicionamento homoafetivo:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados (2010, p.81).

A escola também é um lugar de manutenção e controle das convenções culturais relativas às imposições heteronormativas em nossa sociedade, reproduzindo frequentemente os valores hegemônicos (BENTO, 2011). Os currículos escolares priorizam os conteúdos pautados em conhecimentos formais, muitas vezes sem a significação da experiência, puramente dedutivos. Em sala de aula, os alunos muitas vezes não encontram atrativos para o estudo, quando vinculado a uma exposição exaustiva de conceitos separados

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), embora não citem em seu texto a palavra sexualidade, se baseiam no princípio de que a escola deve tratar das questões de gênero e dos diferentes tipos de orientação sexual a fim de problematizar as diversidades que compõem nossa vida social e dar maior visibilidade às minorias buscando amenizar as desigualdades.

por disciplinas, sem conexão umas com as outras. Assuntos relativos à sexualidade e à diversidade de gênero tendem a ser considerados verdadeiros tabus, por vezes ignorados ou até proibidos. Quando comparecem, muitas vezes são trazidos de forma a dizer àqueles que rompem com o heteronormatividade que deveriam ser diferente daquilo que são, como Marcos que “deveria agir de forma mais feminina”, em “conformidade com seu genital de nascimento”.

Os estudantes que não se enquadram à normatização institucionalizada são penalizados. Mesmo porque:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p.64).

Ainda que se tente expulsar a sexualidade e as questões de gênero para fora dos portões das escolas e mantê-los distanciados, os mesmos não se calam, fazem barulho, atormentam, adentram e se manifestam. Esse movimento provoca temores em muitos professores, pois no bojo do tema “sexualidade” costuma vir uma série de assuntos polêmicos e constrangedores: sexo, drogas, homossexualidade, promiscuidade, doença, agonia, morte, pecado, discriminação, masculino e feminino, entre outros (SEFFNER, 1998). Devido a esses temores, associados e explicados em parte pela dificuldade da comunidade escolar em lidar com temas tão permeados por valores, e desta maneira delicados, os professores,

muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresentados como “perigosos”, intimamente articulados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia (REIS; RIBEIRO, 2005).

Esse reducionismo da sexualidade a um determinismo biológico, nega sua amplitude. Como afirma Kupermann, a partir da psicanálise entende-se que:

A sexualidade, em seu sentido ampliado pela psicanálise, é a força motriz de todo comportamento humano, não apenas sensual, mas também intelectual. Isso porque, segundo esse ponto de vista, não podemos esquecer que temos um corpo ao qual nossa mente está indissociavelmente ligada, que é a fonte de nossa vitalidade. Esse “corpo” que dá vida ao nosso pensamento é chamado corpo pulsional, uma vez que ele é constituído a partir do que conhecemos por “pulsões sexuais” (2008, p.229).

Cabe esclarecer que pulsão sexual, conceito desenvolvido por Freud, presta-se justamente à busca de compreensão da complexa relação que se estabelece, no ser humano, entre corpo e mente. Esta estaria situada no fronteiroço entre o somático e o psíquico, ultrapassando simultaneamente a representação de um corpo animal, como também a condição de uma “ideia pura desencarnada”. Comparece como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (FREUD, p.229) e, portanto, move-nos afetivamente em um dado sentido. Destarte, no ser humano, há um afastamento de uma tradicional definição de um conceito de instinto pautado no determinismo biológico, em que haveria necessidades básicas com objetos já fixados para a satisfação das mesmas (KUPERMANN, 2008). Quando se refere mais especificamente aos “objetos sexuais” e sua satisfação, há uma

multiplicidade imensurável de possibilidades, algumas delas expressas e vivenciadas por nossos Rubis, Nicoles, Macos e Joões.

Contudo, mesmo o corpo é negado na escola, que é compreendida como local de uma dada “racionalidade”, mas mais ainda tende-se a negar a plasticidade da sexualidade e da constituição do sujeito na relação com o seu gênero. Podemos dizer que a professora de Marcos pautou-se em uma compreensão que atribui ao ser humano a detenção de um instinto que naturaliza seu corpo e sua existência a ponto de impedi-lo de ser o que deseja, pois “contraria a natureza”. Compõem-se assim, um espaço onde se localizam pessoas normais e monstruosidades que ultrajam os regimes de inteligibilidade e, por tal motivo, devem ser eliminados.

Louro (1997) também afirma que a escola participa do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reitera, através de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação a produção e a legitimação de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Assim, a instituição compõe produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades. Como afirma:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...] A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p.81).

Miskolci (2012) faz uma reflexão sobre as normas sociais e os interesses biopolíticos entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como vivenciar as regras convencionais de masculinidade ou feminilidade, hétero ou homossexual e questionar se este aprender pode objetivar não algo normalizador e compulsório, mas sim, um educar na experiência mesma do aprender.

As barreiras impostas à expressão de identidades ou à reafirmação de uma concepção polarizada, ou seja, binária, ainda reforça uma educação pautada em separação entre o masculino e o feminino. Observa-se que nas instituições escolares noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas e reiteradas por meio da linguagem e da expressão corporal que exemplificam o que é socioculturalmente esperado. Pessoas são genericadas e têm que representar adequadamente sua expressão que se reduz à binaridade homem/mulher. Brincadeiras, brinquedos, cores e modos de expressão levam a constatar que na maioria das vezes, separam-se “coisas de menina” e “coisas de menino” como se gênero se resumisse em sexo e que este teria o papel definidor do que é ser homem ou mulher (BENTO, 2011). Como afirma Bento:

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo (2011, p.551).

Desta forma, a homofobia e a transfobia já vivenciada anteriormente no ambiente familiar, tendem a se reproduzir também na escola e muitos estudantes vivenciam uma verdadeira expulsão desse espaço, muitas vezes camuflada sob o termo “evasão escolar”. Para além da expulsão, dizemos da negação do direito ao acesso à escola, à permanência com dignidade e ao aprendizado. No reencontro com Rubi, dolorosamente nos deparamos com ela “isolada no canto”, permanecendo “no canto” por cerca de doze anos até sair da escola sem dominar a leitura e a escrita.

Por vezes, há a negação do direito ao atendimento a necessidades básicas. Os banheiros generificados binariamente expressam uma dessas negações, na medida em que não permitem que todos possam fazer seu uso, lembramo-nos do João e suas repetidas infecções urinárias... Longe de uma, são muitas as questões, contudo, o uso frequente de um nome que não atende à identidade e expressão de gênero de uma pessoa é um ponto fulcral - “Sou João, mas me chamam de Maria e isso é insuportável”. O isolamento e o sofrimento psíquico se instalam fazendo com que alunos transexuais abandonem os bancos escolares por não terem seus direitos de ser humano observados. Mesmo com seus direitos previstos nas legislações, eles são frequentemente ignorados na escola.

Louro (2009, p.47), seguindo os conceitos de Butler, questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompa com binarismos, que pense os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina ajusta e normaliza. Que contribuições o olhar da psicanálise pode nos trazer para a construção de processos educacionais de menos silenciamento e hipocrisia?

5. Olhando de “esgueio”

“Esgueio” é uma palavra viva e existente por seu uso, mas não por seu registro formalizado enquanto “componente da língua portuguesa”. Está presente apenas em dicionários informais. Assim, diz concretamente da condição de criação e transmissão própria dos encontros e relações. Na explicação popular do seu sentido, encontramos que se refere àquilo que não é nem horizontal e nem vertical, mas que é angulado, ou também diagonal ou desaprumado. Buscamos sim um olhar desaprumado com o instituído que, por tal condição, favoreça o questionamento e a potencialidade de rupturas com o mesmo. Nessa nossa busca por um olhar de “esgueio”, escolhemos a companhia da Psicanálise para conduzirmos nossas reflexões sobre o sujeito e as possibilidades de transformação dos

processos de abjeção na escola. Inicialmente faz-se relevante nos questionarmos sobre a possibilidade de ser sujeito na sociedade contemporânea, em que medida o olhar por nós escolhido pode colaborar?

Enriquez (2013) destaca a potência da Psicanálise no processo de constituição dos indivíduos em verdadeiros sujeitos, por meio do reconhecimento de seus “desvios, remorsos, dúvidas e contradições”. Segundo ele, “tanto o sujeito platônico quanto o cartesiano, confiante na razão, construtor de regimes políticos sólidos ou pretendente a mestre da natureza, nunca foram verdadeiros sujeitos. Pior ainda, eles favoreceram a exploração e a alienação dos homens” (2013, p.29).

O que de fato o autor põe em cheque é a falsa vitória de uma razão que é, em si, incapaz de se voltar para os seus demônios interiores. Mesmo porque ao se instituir o homem como “o centro voluntário do mundo”, através de certa concepção instrumental de razão, o que se favorece de fato é a constituição de indivíduos distantes de serem sujeitos. Nessa lógica, estes podem até se instituir como “mestres” que professam verdades com ares de absoluto e, até por isso, participam da exploração e alienação, mas não sujeitos de fato. Quando não há espaço para os “demônios interiores” e para as nossas precariedades os mesmos serão afastados e negados. Aquilo que não se pode ver, ou dar conta em si, é o que se expurga e, assim, constituem-se abjetos que serão desdenhados e não reconhecidos como humanos. Como resultado dessa desintegração têm-se indivíduos isolados, alienados de si e do outro.

Como afirma Enriquez (2013), para se constituir sujeito é necessário que se assuma a finitude e a condenação à morte como dimensões inerentes ao humano, como também que se reconheça que o mesmo é incompleto, precário e falível. Assim, têm-se o sujeito “na qualidade de ser autônomo, definitivamente clivado, que deve explorar a si mesmo (às vezes, com a ajuda de um analista), recuar seus limites permanecendo consciente deles, só existindo num tecido social, e construído através das mais diversas identificações” (2013, p.30).

Destaca-se, ainda, que o homem existe apenas nas relações que pode criar com outros. Assim, seja o desejo do reconhecimento, seja o reconhecimento do desejo sempre passarão pelo reconhecimento do “outro enquanto outro”, o que pode ser anunciado da seguinte forma: “se eu existo, o outro também tem direito à existência e ao sentido” (ENRIQUÈZ, 2013, p.13). Como afirma Ferenczi (1990) quando o homem se conhece de forma mais inteira, torna-se mais modesto, assim como mais indulgente às precariedades do outro. Dessa forma, tem mais condições de lidar com seus desejos, inclusive com aqueles cuja satisfação poderia impingir danos ao outro.

Através desse olhar em que o sujeito e outro ganham existência e que também se autoriza abrir mão da concepção de ser humano como “o centro voluntário do mundo”, permitindo o comparecimento das fragilidades, dos demônios interiores, da finitude, das imperfeições, precariedades, descontroles e multiplicidades é que poderemos estar com nossos estudantes de forma mais inteira, honesta e não hipócrita. Nessa perspectiva cabem com toda sua humanidade os Rubis, Nicoles, Marcos e Joões, em que as dimensões entre o estranho e o entranho são revistas, sendo, então, as margens efetivamente reconhecidas como componentes em um todo. Isso porque, como aponta Figueiredo (1999), a psicanálise assume a cisão do sujeito compreendendo a importância de se superar a ilusão de que o mesmo apresenta uma unidade, ou de que é detentor de uma consciência soberana e transparente, propiciando, dessa forma, o trânsito e diálogo com as dimensões do humano em sua diversidade. Dá-se, assim, um *ethos* em que o sujeito pode existir:

Ora, sustentar-se nesse existir no mundo – e só assim se existe – exige um espaço de separação e recolhimento, de proteção que não encerre o existente em uma clausura, mas lhe ofereça uma abertura limitada (portas e janelas) a partir do qual sejam possíveis encontros – saídas e entradas – em que reduzam os riscos de maus encontros, dos encontros destrutivos e traumáticos.

Portas por onde uma verdadeira alteridade possa insinuar-se e eventualmente impor-se (FIGUEIREDO, 1999, p.45).

Como diz o poeta João Cabral de Mello Neto “portas-por-onde, jamais portas-contra”. Assim, tem-se uma empreita ética rumo à construção dessa morada continente e permeável aos trânsitos, encontros, surpresas e criações.

E como é possível aproximar esse olhar da escola e seus processos educativos? Quais são as rupturas necessárias à pedagogia hegemônica atual?

Lajonquière (2017) tece críticas ao que denomina como certo “justificacionismo” que impera na pedagogia atual. Segundo ele, em todos os espaços em que as crianças se encontram (familiares, escolares e outros) há uma hermenêutica psico-socio-logica qualquer que visa justificar todos os acontecimentos de suas vidas por uma perspectiva tecno-científica. Como aponta o autor, os adultos não se posicionam mais diante da criança para transmitir ideais, mas sim como aqueles que “estimulam o desenvolvimento ou interagem com as capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais variados”. Retomando Enriquez (2013), por esse movimento não chegaríamos à constituição de sujeitos. Aproximamo-nos, assim, das considerações de Freud (2006) em seu trabalho “O Mal Estar na Civilização” quando refere que “ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação pedagógica, a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas italianos” (2006, p.97).

Outro apontamento de Lajonquière (2017) parece-nos bastante importante para o caminho que seguimos na construção do presente trabalho. O autor considera que o ideário pedagógico atual não favorece o questionamento por parte dos adultos acerca do impossível que envolve e articula sua própria relação às crianças. Segundo ele:

O fundamentalismo pedagógico psico-sócio-natural é na linha dos ganhos religiosos de antanho capaz de erradicar a vontade de saber sobre si mesmo, bem como de mitigar o dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida familiar e escolar junto às crianças, na medida em que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. O tecno-cientificismo pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos na tentativa sempre vã de saturar o desejo que anima a vida junto às crianças (2017, p.259).

Nessa recusa do desejo, implicada nas ilusões pedagógicas atuais, tem-se os adoecimentos das crianças e jovens pelo cinismo resignado. Um dos enganos é a crença de que os sentimentos e ideias recalçados estariam assim eliminados e não interfeririam no processo educativo. Mas como nos lembra Ferenczi (1990), não há como eliminá-los, eles não foram suprimidos. Ao invés disso, no processo educativo os mesmos se avolumam, se aglutinam em “uma espécie de personalidade distinta enterrada nas profundidades do ser”, sendo seus objetivos, fantasias e desejos contraditórios aos objetivos e ideias conscientes.

O que fazer diante disso? Apresentar um receituário ou modelo renovado e infalível de resolução do problema seria sucumbir ao ideário técnico-cientificista, ao que se critica. Nesse sentido, faz também fundamental libertar a aplicação da psicanálise de uma ilusão profilática tecnicista, que é traiçoeira a sua própria ética (LAJONQUIÈRE, 2017). Por outro lado, podemos seguir nos questionando sobre o desejo, os processos de recalçamento e abjeção de forma a construir pistas que favoreçam caminhos que só efetivamente se concretizarão na medida em que forem sendo trilhados. Assim, não se pretende e nem se poderia propor uma “pedagogia psicanalítica”. O convite é para que, com a ajuda da psicanálise, se intensifiquem questionamentos, assim como os possíveis efeitos disruptivos dos mesmos. Ainda de acordo com Lajonquière, seria papel da psicanálise interrogar todos os justificacionismos pedagógicos, sejam eles de qualquer ordem:

Assim, ela pode e deve se aplicar ou se dedicar a analisar ou decompor as sentenças e ilusões pedagógicas que fecham religiosamente toda experiência educativa, amordaçando todo o retorno da palavra recalcada na vida junto às crianças. Essa interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalcado em causa na mesmíssima educação e assim nos lança à invenção da experiência com a criança (2017, p.261).

Retomando os nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões o que teriam eles a dizer sobre a pedagogia atual, a assepsia tecnocientífica e o afastamento do desejo? Estariam eles incomodamente a nos lembrar de que as defesas e recalques são insuficientes, além de por demais dispendiosas do ponto de vista psíquico? Carecemos superar, em nossas escolas, aquelas compreensões que identificam essas pessoas como aquelas que afrontam, conferindo-lhes, então, o lugar “daqueles que nos contam”.

A existência desses sujeitos e suas vivências escolares, se nos permitirmos nos demorar nelas, contam da hipocrisia dos adultos frente à sexualidade sob a justificativa de que jovens e crianças estariam despreparados para compreender e lidar com essas questões (KUPERMANN, 2008).

É importante, portanto, reinvestir o ambiente escolar com o reconhecimento do desejo, o que passa pela compreensão de que a pulsão sexual é motor da atividade humana, entendendo que a mesma rapidamente ganha tanto autonomia quanto independência das necessidades básicas vitais. Isso porque:

A sexualidade humana se constitui por meio de gradativa erogenização do corpo pulsional, um processo a rigor interminável, havendo sempre a possibilidade da constituição de experiências inéditas de obtenção de prazer (KUPERMANN, 2008, p.231).

Como afirma Rozental (2014), não há uma correspondência da pulsão a objetos pré-determinados. Ao invés disso, refere-se a uma potência contínua de criação de objetos, sem que haja uma vinculação

fixa e necessária. Destaca-se, dessa forma, a aptidão da força para a constante produção subjetiva de si pela via da diferenciação.

Salienta-se, portanto, que o desenvolvimento das pulsões menos obviamente sensórias também se constitui associado à sexualidade. Nesse momento, enfatizamos a “pulsão de saber” que ocasiona o movimento de curiosidade “intelectual” da criança, com o destaque para o fato de que seus primeiros interesses estão estreitamente vinculados ao que é de ordem sexual, fonte de suas satisfações e, portanto, aquilo que a afeta. São curiosidades ligadas à origem das crianças, às relações entre os pais/adultos, às diferenças anatômicas, sendo estas as primeiras inquietações intelectuais enfrentadas.

Portanto, a sexualidade que abarca as relações com o outro, com o corpo, com o gênero, é constitutiva e não pode ser apartada do processo educacional. Assim, buscar expulsar a sexualidade e aqueles que nos lembram dela do cotidiano da escola é impedir que, em seu sentido mais pleno, o aprendizado efetivamente ocorra. Como afirma Lajonquière (2017), quando há a recusa do inconsciente e do desejo que atravessa a intervenção dos adultos junto aos estudantes a educação pode se tornar um acontecimento difícil de concretizar. Nessa condição, a criança passa “a ter que remar contra a maré para assim vir a triunfar no reconhecimento inconsciente da sujeição ao desejo ou na conquista de um lugar de palavra em uma história em curso” (LAJONQUIÈRE, 2017, p.260).

Nesse movimento de hipocrisia e recalçamento, nega-se ao estudante a possibilidade de pensar e aprender sobre si próprio e, portanto, tem-se uma escola na qual não cabe o sujeito. É necessário reconhecer e permitir que compareça o ser humano com sua inteireza, seus “demônios interiores”, seus desejos e não apenas a frágil casca racional desejada pela escola. É preciso ressaltar que “a jornada de aquisição do conhecimento é regida primordialmente por aquilo que afeta o corpo erógeno” (LAJONQUIÈRE, 2017, p.232). Mesmo porque só se aprende com paixão, o que implica que as questões mais fundamentais serão aquelas ao que criança vive ou

pode potencialmente vivenciar naquele momento de sua vida, portanto apresentam um registro na sexualidade sendo questões encarnadas (KUPERMANN, 2008).

O que pensar sobre o adulto, o educador nesse processo?

É premente superar o silenciamento e a camuflagem pedagógica de que se lança mão frente ao constrangimento do adulto diante do sexo e de sua dimensão erótica. Tratam-se de posicionamentos que resultam na perda de confiança das crianças em relação aos adultos, o que posteriormente se reverberará em seus relacionamentos futuros, assim como levará à associação da sexualidade à culpa. Através desse processo de inibição, a curiosidade sexual e a própria experimentação sobre a sexualidade, assim como o saber são associados ao proibido (KUPERMANN, 2008).

Lanjonquière (2017) destaca a importância de se endereçar a palavra à criança, mas falando e se posicionando, não como um especialista, mas como um simples mortal. Segundo o autor, a palavra educadora é aquela que escapa à ciência (pedagógica), que vem de alguém capaz de reconhecer para si que conversa com uma criança em singular, conjugando em suas palavras seus medos, esperanças, ilusões em histórias que estão em curso. Portanto, “a educação à luz da Psicanálise seria aquela em que os adultos e as crianças bem podem falar, sem estarem obrigados a dizer os Bens justificados pedagogicamente sempre de antemão” (LAJONQUIÈRE, 2017, p.261).

Assim, o professor apresenta um papel primordial nesse processo, em que é necessário que se compreenda que no que se refere à sexualidade não há especialistas, mesmo porque há uma multiplicidade de formas singulares de experiências da sexualidade, das relações com os corpos e de se amar. O especialista seria um “amorólogo”. Como afirma Kupermann: “felizmente a arrogância científica ainda não chegou tão longe a ponto de cria-lo de direito” (2008, p.241). Isso porque não há maneiras corretas de se viver a sexualidade e de amar. Se a questão não se limita a conhecimentos

científicos e conteúdos formais, quais seriam os atributos necessários ao professor?

Destaca-se inicialmente a capacidade de escuta para as inquietações e aflições dos estudantes, com a condição de respeito às diferenças no que se refere à vivência e ideais sexuais de cada um, uma permeabilidade à dúvida e abdicação do “lugar de suposto saber” que lhe outorga uma credencial para dizer qual é o “bom caminho”. Dessa forma, “é necessário dispor do acolhimento suficiente de modo a permitir, por parte de seus alunos, a emergência da confiança necessária à abordagem franca das questões e dificuldades que eles vivem em relação à sexualidade (KUPERMANN, 2008, p.242)”. O educador, nessa condição, pode reconhecer-se incapaz de dizer aos nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões o que deveriam ser e fazer. Mas é obvio que o educador se confrontará com sua própria sexualidade, ponto de extrema riqueza, mas também de grande delicadeza para o desenvolvimento do trabalho. Há, portanto, em relação aos educadores exigências psíquicas, assim como a demanda por uma “elasticidade psicológica” para lidar com essas questões no cotidiano da escola, sem que necessite se defender bruscamente das mesmas (KUPERMANN, 2008).

Destarte, é necessário oferecer espaço para que também o professor destrave o seu olhar e sua língua. Para que o mesmo possa se reconhecer falível e incompleto sem sucumbir ao julgamento que lhe atribui a condição de incapaz, ou à paralisia diante de seus recalques. Assim, carece-se abrir mão das idealizações defensivas em nome da autorização e da ousadia de saber. Faz-se necessário reconhecer a possibilidade de se “crescer para menor”, reconhecendo os limites do próprio saber, com a disposição de:

[...] aprender com aqueles que, à primeira vista, habitam os andares mais modestos da escala de sapiência em uma cultura marcada pelo culto ao academicismo: as crianças, os alunos, os adolescentes delinquentes, os cuidadores que, sem dispor de instrumentais teóricos sofisticados, enfrentam o sofrimento

humano em estado bruto e, evidentemente, os pacientes. Mas para crescer para baixo é preciso suportar a vertigem por não contar com um substituto para ocupar o lugar reassegurador do pai da infância (KUPERMANN, 2015, p.25).

Freire (1996) afirma que a escola é “sobretudo gente”. É gente que trabalha, que se emociona, que estuda, que se estima. Diríamos ainda que é “gente” dotada de desejo, que escapa à pretensão de unidade, coerência, controle e asepsia. Gente que possui um inconsciente que atravessa e compõe as relações. Assim, nessa escola cabem as boas-vindas à franqueza frente às dificuldades e não saberes, na superação das posturas arrogantes na relação dos adultos com sua própria sexualidade, assim como frente à sexualidade das crianças. Tratando-se desse modo, as dores e incertezas não se constituiriam como motivação para a vergonha, mas sim como ocasião para crescimento em contraposição à estagnação e à rigidez. Portanto, constitui-se uma postura fortalecedora do rumo a uma condição de maior liberdade para si e para o outro (KUPERMANN, 2008). Podemos assim escapar da rigidez das certezas e nos colocarmos na posição daqueles que fazem perguntas e que são peregrinos em um processo contínuo de busca por conhecer e acolher a si e ao outro. Como afirma Lonjequiére: “esta interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalcado em causa na mesmíssima educação e assim nos lança à invenção da experiência com a criança” (2017, p.262). Trata-se de um processo em que se vive o desamparo frente à perda das respostas absolutas, de uma entidade onisciente que é capaz de certezas, assim como da promessa de um caminho seguro.

6. Considerações finais

No encontro com essas histórias nos aproximamos dos processos e abjeção, nos quais o que não pode ser reconhecido e aceito é transformado em excrementos - aberrações inclassificáveis. Ao olharmos para essas pessoas, compreende-se como, no contexto

em que impera a heteronormatividade, aqueles que rompem com a mesma são violentados. Falamos de processos profundos e intensos em que se apaga o caráter performativo dos gêneros, assumindo o binarismo e congruência entre genital de nascimento, desejo e gênero como inexorável.

Os processos de abjeção também tendem a ser produzidos e produzidos entre os muros da escola, como nos contam as histórias apresentadas. Entende-se, assim, que o cotidiano escolar pode se constituir enquanto espaço de reprodução do heteroterrorismo. Por outro lado, sobrevive o intento de que o contexto escolar seja efetivamente mais acolhedor e, inclusive, promotor do respeito ao diverso. Entendemos que o olhar da psicanálise pode colaborar nesse sentido, convidando a escola a se permitir ser reinvestida pelo desejo. Nessa perspectiva, é possível romper com as concepções que reduzem a sexualidade a um determinismo biológico, como se houvesse um único caminho de desenvolvimento a ser considerado normal em contraposição a outras formas patológicas. Repõem-se, assim, as dimensões de incerteza, plasticidade e abertura à construção que compõem o humano que, dessa forma, pode comparecer inteiro em suas fragilidades e precariedades. Carece-se, portanto, romper com as idealizações para que de fato possamos nos constituir como sujeitos.

Propõe-se a empreita de buscar superar, no cotidiano da escola, o silêncio e a hipocrisia em relação à sexualidade, oferecendo aos nossos estudantes um espaço de escuta efetiva, através da qual se possa ultrapassar o discurso técnico que “tudo sabe”, aquele que prescreve caminhos e destinos. No encontro entre “gentes” – estudantes e professores – e não técnicos e desprovidos, pode-se construir a confiança necessária ao processo educativo. Quando se nega a presença da sexualidade em sua diversidade no cotidiano da escola, nega-se a condição para que o aprendizado ocorra de forma mais honesta, articulado ao conhecimento de si e do outro.

O horizonte desejado é aquele em que será chegada a hora de dizer: Rubis, Nicoles, Marcos e Joões sejam bem vindos, a escola é

nossa, pois já somos mais generosos conosco e com os outros, menos assustados e defendidos das nossas precariedades e dores e podemos acolher como entranho aquilo que expulsamos como estranho diante de nosso medo. Não temos receitas, projetamos uma direção/horizonte em convite a um caminhar desamparado de uma técnica absoluta, a qual possuiria respostas para todo e qualquer vivido.

Nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões não carecem ser classificados, ortopedicamente incluídos, explicados por critérios tecno-científicos. A urgência é pela escuta, aquela que é permeável, que reconhece o outro, que compõe relação, que constitui confiança. Longe de uma conclusão, finalizamos com a síntese poética de Clarice Lispector:

Escrever é tantas vezes lembrar-se
do que nunca existiu. Como
consequirei saber do que nem ao
menos sei? Assim: como se lembrasse.
Com um esforço de “memória”,
como se eu nunca tivesse nascido.
Nunca nasci, nunca vivi; mas eu me
lembro e a lembrança é em carne viva (1999, p.24).

7. Referências

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.19, n.2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. Trad. Rita Maria M. de Moraes, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 06 março. 2017.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COUTO, M. **Vozes anotecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ENRIQUEZ, E. Da solidão imposta a uma solidão solidária. **Revista Cronos**, v.5, n.1/2, 2013, p.19-33.

FERENCZI, S. Psicanálise e Pedagogia. In: _____. **Obras Completas**. Trad. A. Cabral. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.40-47.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias**. Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. O Estranho. In: J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. XVI). Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.271-318.

_____. O mal-estar na civilização. In: J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. XVIII). Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.67-150.

KUPERMANN, D. Crescer para menor. In: LIMA, R.A. (org.) **Clinicidades**. São Paulo: Juruá, 2015, p.22-27.

_____. **Presença sensível**: cuidado e criação na clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

KRISTEVA, J. **Powers of horror**. University Presses of California, Columbia and Princeton, 1982.

LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In: Kupermann, D. (org.). **Por que Freud?** São Paulo: Zagodoni, 2017, p.243-264.

LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009, p.85-94.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

_____. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: Bortolozzi, A. C.; Maia, A. F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Série Cadernos Cecemca, v.1. Bauru: FC/UNESP: CECMCA. 2005.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.19, n.2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2016.

_____. Aids & escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.125-143.

ROZENTHAL, E. **O ser no gerúndio**: corpo e sensibilidade na psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2014.

VERNANT, J. P. **A morte nos olhos**: figurações do outro na Grécia Antiga Ártemis, Gorgó. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zehar Editor, 1998.

VILLAÇA, N. Sujeito/abjeto. **Logos**, v.13, n.2, 2006. p.73-84.

Capítulo 3

Interculturalidade na formação de professores de Ciências: a educação do campo em foco

Danilo Seithi Kato¹

Dayse Kelly Silva²

Rubia Amanda Guimarães Franco³

1. Introdução

O ponto de partida para o presente capítulo é a relação contraditória entre o princípio delineado no Plano Nacional de Educação, sobre a garantia do direito à universalidade da Educação Básica por qualquer cidadão brasileiro, e de outro lado a dificuldade do acesso ao conhecimento científico escolarizado por parte dos povos camponeses a partir de um enfoque em seu contexto sociocultural, sem a importação de modelos urbanos. A discussão sobre os processos educativos na formação de professores foi eleita

¹ Professor Adjunto lotado no Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Atua junto à Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFTM. Coordenador do Grupo GEPIC. katosdan@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela UFTM. É Licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Ensino de Ciências pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Pesquisadora do Grupo GEPIC. dayseksbio@gmail.com

³ Mestranda em Educação no PPGE - UFTM. É Licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Ensino de Ciências pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Pesquisadora do Grupo GEPIC. rubiaag_franco@hotmail.com

como foco deste argumento levando em consideração as potencialidades do papel do professor na promoção dos processos de ensino e aprendizagem adequados à situação de desvantagem social histórica em que se encontram as populações camponesas.

O contexto da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) é convocada para explicitar as relações estabelecidas entre a política pública de acesso ao conhecimento e o contexto universitário, evidenciando dispositivos metodológicos de formação de professores com enfoque na produção do conhecimento socialmente relevante para os futuros professores de escolas localizadas em zonas rurais.

Os resultados de uma pesquisa promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) são apresentados para subsidiar a argumentação de que a relação entre ensino e aprendizagem de conceitos científicos ocorre a partir da negociação de sentidos e dos diálogos entre saberes no contexto de uma perspectiva metodológica intercultural crítica, em outras palavras, que não desconsidera as estruturas de poder e colonialidade que caracterizam historicamente o contexto político e econômico brasileiro.

Assim, o presente capítulo está organizado de forma a contemplar inicialmente uma aproximação entre as demandas dos campos de estudos sobre a formação de professores de ciências e a educação do campo. Posteriormente discute-se os processos educativos no contexto das práticas socioculturais sob à luz da perspectiva teórica da interculturalidade na educação. Somente a partir dessa relação entre ensino-aprendizagem contextualizadas é que foi possível discutir a importância do protagonismo dos aprendizes para a apropriação de conceitos científicos, analisa-se aqui o caso do conceito de biodiversidade em uma intervenção didática organizada a partir dos fundamentos teóricos da investigação temática Freireana. Por fim, apresenta-se uma síntese sobre a relação entre as potencialidades, limites e desafios da

abordagem intercultural para a formação de professores e para os processos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos do campo.

2. A formação de professores de ciências e a educação do campo: aproximações

Ao analisar o Plano Nacional de Educação é possível identificar a indicação da universalização da Educação Básica como direito, pensando inclusive o acesso de grupos culturais historicamente excluídos dos processos educativos. As intenções de democratização do acesso ao conhecimento formal e escolarizado é mencionado como condição fundamental para a formação cidadã com vistas em uma sociedade mais igualitária e equitativa. Contudo, na prática, não é o que tem sido observado tanto no que se refere ao número de escolas e de acesso a essa instituição por parte dos povos do campo, bem como em relação aos métodos e propostas de ensino-aprendizagem que atendem uma lógica urbana, eurocêntrica e excludente com relação a determinados grupos culturais.

É sabido que hoje 33,9% das escolas de Educação Básica estão localizadas na zona rural, em contrapartida 66,1% de escolas que estão na zona urbana. Dentre as 44,9 mil escolas rurais, 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios. Considerando a totalidade das escolas de Educação Básica apenas 13,4% funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural segundo estudo censitário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

Sem contabilizar o número considerável de fechamento de escolas do campo que, segundo dados do Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST) de 2014, seriam cerca de 8 escolas que encerram suas atividades diariamente por decisões arbitrárias do poder público. Assim, os estudantes, filhos de camponeses que vivem e trabalham no campo, são direcionados às unidades escolares localizadas da zona urbana (como salas anexas à escolas

municipais já existentes) ou até para cidades próximas. Assim, esses jovens vivem diariamente a dificuldade de percorrer longas distâncias para estudar, escassez de transporte escolar público de qualidade, além das questões relacionadas ao processo de formação identitária do sujeito do campo que são cada vez mais atingidas por um projeto hegemônico de “modernização” e expropriação cultural da via campesina.

O estudante precisa sair de sua comunidade para continuar os estudos, essa realidade configura um fator importante na tomada de decisão entre a vida no campo e a vida na cidade. Sem contar os estigmas e estereótipos do campo como local arcaico, de atraso em contraposição ao ideal de cidade “moderna”, sendo assim o processo formativo escolar, geograficamente distante da comunidade, acaba por contribuir para o distanciamento dos jovens de sua relação com a vida no campo (PERIPOLLI e ZOIA, 2011).

Há um direcionamento para uma configuração identitária que desvaloriza saberes tradicionais e aspectos culturais em uma lógica urbanocêntrica que foi paulatinamente sendo constituída a partir da perda da capacidade de armazenamento dos recursos humanos da zona rural levando o excedente da mão de obra campesina à zona urbana para ocupar as regiões mais vulneráveis socioeconomicamente (VENDRAMINI, 2015).

Além das questões de acesso à escolarização e a identidade do campo, é importante considerar que mesmo aquelas unidades escolares que estão localizadas nas comunidades consideradas rurais, adotam modelos pedagógicos urbanos. Isto quer dizer que há uma ênfase de política pública na promoção Educação para/no Campo e não do Campo (CALDART, 2009), ou seja, uma proposição homogênea de formação e currículo que independe do contexto sociocultural do aprendiz. Os conteúdos escolares divididos por áreas disciplinares, os professores especialistas e a quantidade de informações sendo priorizada em uma lógica da “Educação bancária” tal como proposta por FREIRE (2011), continuam sendo a

tônica dos processos formativos tanto dos professores quanto dos estudantes em escolas do campo.

Assim, no presente capítulo, a relação entre o discurso oficial e as práticas formativas são problematizadas a partir dos pressupostos teóricos da interculturalidade crítica (CANDAUI, 2011; WALSH, 2010). A argumentação é conduzida a partir de dados empíricos fruto de uma pesquisa produzida no contexto do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O conhecimento produzido ao longo do processo de elaboração de uma dissertação de mestrado, assim como outras pesquisas produzidas pelo referido grupo, tem vistas à implementação de dispositivos metodológicos de ensino-aprendizagem que diminuam o fosso entre aquilo que se pretende enquanto política educacional e sua implementação para efetivas mudanças nos processos formativos.

O ponto de partida dos estudos do GEPIC é a premissa de que vivemos em um país culturalmente diverso e que essa diversidade não tem sido historicamente considerada na elaboração de propostas de formação de professores de ciências. Ao contrário, o discurso científico hegemônico inclina-se para uma perspectiva monocultural de produção de conhecimento em uma lógica racionalista e eurocêntrica que se configurou desde os primórdios da chamada modernidade.

Além disso, as diferenças estão inseridas em um contexto de relações de poder que se perpetuam como forças ocultas de manutenção da condição colonizada e oprimida de determinados grupos culturais, tais como camponeses, indígenas e afrodescendentes, frente à grupos culturais hegemônicos. Sendo assim, a proposta deste texto é indicar uma perspectiva intercultural crítica para a Educação objetivando indicar dispositivos metodológicos que superem o histórico de exclusão dos povos do campo (WALSH, 2010; CANDAUI, 2010).

A presente seção trouxe aproximações e desafios entre a realidade do sujeito do campo e a formação de professores de

ciências no contexto da Educação do Campo. Na sequência a realidade da Licenciatura em Educação do campo da UFTM é eleita para ilustrar as limitações e desafios dos pressupostos interdisciplinares e a pedagogia da alternância como elementos fundamentais de uma Educação do campo e não para o campo.

3. Licenciatura em educação do campo – contexto histórico e político

A modalidade da licenciatura em educação do campo iniciou seu processo de instituição no ano de 2004, mas foi criada somente em 2007 junto ao Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), subsidiado pelo PRONERA, que objetivou a implementação destes cursos nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país (PEREIRA; KLEPKA; PINHEIRO, 2014).

Uma das principais características que difere a licenciatura do campo das demais é quanto à pedagogia da alternância, na qual as atividades pedagógicas dividem-se entre momentos na universidade, denominados “Tempo-Escola” (TE), e em outros nas comunidades dos licenciandos, constituindo o “Tempo-Comunidade” (TC), o que permite aos estudantes terem “uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica” (LIMA, 2012, p.49).

As ofertas das Licenciaturas em Educação do Campo têm enfoque na formação de professores para os “anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, agrupadas em áreas, dentre as quais Ciências da Natureza e Matemática, como duas habilitações prioritárias face à carência de professores habilitados para ambas as áreas” (OVIGLI, 2014, p.31). Ainda segundo Ovigli (2014) é a partir de 2012 que tem início um processo de expansão de habilitações centradas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Quanto à licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da UFTM, de acordo com o Plano Pedagógico do Curso (UFTM, 2014), o perfil dos candidatos desta licenciatura vão desde educadores ou professores não habilitados que vivam, tenham atuado ou atuem em áreas do campo até outros profissionais que tiverem atuado ou atuem em processos educativos não formais e que sejam jovens ou adultos com ensino médio concluído. O tempo de duração do curso vai de um prazo mínimo de quatro anos (divididos em oito semestres) a um prazo máximo de seis anos (divididos em doze semestres), completando uma carga horária mínima de 3.600 horas/aula. São oferecidas habilitações em duas áreas, uma interdisciplinar, Ciências da Natureza, e outra específica, a de Matemática. Ambas as habilitações visam à formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (UFTM, 2014).

O referido curso está estruturado segundo diretrizes da “Pedagogia da Alternância”, que comporta o TE, em regime integral de segunda a sexta-feira, com 10 a 12 horas de aulas por dia e que ocorrem em período de férias escolares (janeiro, julho e outubro), e o TC, no qual os licenciandos retornam para suas comunidades e cumprem tarefas relacionadas ao tempo escola, designadas e acompanhadas por cada docente à distância ou *in loco*. Ainda em relação ao tempo-comunidade, os estudantes são designados a utilizar um caderno de campo, com roteiro dirigido, para compor um diagnóstico da realidade local e das escolas do campo de suas comunidades (UFTM, 2014). Eis uma política pública com potencialidade de trazer os saberes do campo para a universidade e vice versa.

Essa Licenciatura resultou da resposta a uma demanda do Ministério da Educação (MEC), publicada no Edital de Seleção 002/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto, que visava o fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (UFTM, 2014).

Portanto, o curso da LECampo da UFTM é recente quando comparado a outras universidades federais, tal como a Universidade Federal de Minas Gerais, que já tem uma experiência de 10 anos (UFTM, 2014). No que se refere aos princípios da LECampo da UFTM em relação à Educação do campo:

O princípio basilar das licenciaturas em educação do campo é ofertar formação de nível superior a populações diversificadas e diferenciadas das urbanas (onde se incluem as populações rurais, assentadas, acampadas, ribeirinhas, caiçaras e extrativistas, por exemplo). Formação essa que visa a constituição de um conjunto de docentes do ensino básico (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) provenientes do campo e que assegurem um ensino adaptado às características sociais, culturais, políticas, econômicas e étnicas das populações e das características geoclimáticas das regiões que essas populações habitam ou onde os professores atuam (UFTM, 2014, p.11).

Tais princípios corroboram com uma educação intercultural, a que propomos para este trabalho, visto que apoia uma formação de professores do campo que leva e conta as peculiaridades culturais e as demandas sociais dos educandos (AIKENHEAD, 2009; DRIVER et al, 1999).

4. Características da educação em ciências com enfoque no ensino de ecologia - problemas relacionados ao distanciamento do conhecimento científico da realidade de vivências dos sujeitos do campo

Ao analisar as características do projeto pedagógico dos curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, nota-se que há uma tendência na busca da formação de um profissional capaz de atuar no contexto sociocultural e político do campo. Nesse sentido, as questões relacionadas à cidadania, direitos humanos e justiça ambiental, devem constituir parâmetros para que diferentes habilidade e competências sejam desenvolvidas no sentido de

constituir saberes profissionais próprios da ação docente, mas que levem em conta a realidade de vivências dos sujeitos. Em outras palavras, é preciso que se desenvolva uma competência intercultural (VALLADARES, 2010)

De outro lado, é preciso delinear mecanismos e dispositivos que facilitem a apropriação do conhecimento científico, contudo sem promover a manutenção da relação de poder e a perspectiva monocultural da produção de conhecimento. Neste contexto, como pode ser viável a garantia de direitos e a valorização de identidades do campo, e ao mesmo tempo a promoção da chamada alfabetização científica (SASSERON; CARVALHO, 2008) com vistas a formação do cidadão letrado cientificamente? É possível promover a interculturalidade dos processos educativos em seu plano epistemológico?

Antes de discutir tais questionamentos é relevante considerar a produção do campo da pesquisa em Educação em Ciências para o desenvolvimento de propostas e abordagens que indiquem caminhos para a relação profícua entre ensino e aprendizagem que intentem para a formação de um cidadão atuante e incluso nas tomadas de decisões da sociedade em que vive.

O presente texto traz a discussão dos elementos que envolvem o processo de apropriação do conceito de biodiversidade como recorte epistemológico para discutir aspectos da formação de professores de ciências do campo. Portanto, localiza suas discussões no campo da Educação em Ciências, e mais especificamente no campo da Biologia e no Ensino de Ecologia. Assim, a opção foi por analisar o contexto de pesquisa do ensino de Biologia, sendo possível identificar um montante considerável de produções e de pesquisadores que se dedicam a essa área do conhecimento.

No entanto, nas últimas décadas essa produção evidencia características que indicam potencialidades e lacunas a serem superadas pela comunidade acadêmica. Em um estudo realizado sobre artigos sobre ensino de ecologia no período de 2003 a 2011, em periódicos reconhecidos pela comunidade acadêmica, evidenciou que

o tema de estudo mais frequente estava relacionado às técnicas e métodos de ensino, no entanto não foram identificadas nas pesquisas um desenvolvimento conceitual que permitissem uma abordagem de ensino e aprendizagem condizente com a epistemologia da ciência ecológica, bem como com outras epistemologias envolvidas no processo educativo (KATO *et. al*, 2013).

Segundo Candela (2006), que analisa periódicos internacionalmente reconhecidos de pesquisa em ensino de Ciências/Biologia, há elevado número de trabalhos que investigam concepções de professores e estudantes, e que propõem intervenções didáticas na realidade escolar sob a égide dos principais pressupostos acadêmicos dessa área de ensino. No entanto, é escasso o número de investigações com enfoque na observação e descrição dos diálogos de saberes e culturas, considerando a pluralidade étnica configurada em uma sala de aula.

Com o significativo crescimento da produção acadêmica em ensino de Biologia nos últimos quarenta anos (TEIXEIRA, 2008), e significativa contribuição dessas pesquisas para a compreensão dos saberes profissionais docentes, infere-se que há demanda por investigações que descrevam com profundidade os diálogos entre o conhecimento científico sistematizado e os saberes cotidianos e tradicionais que ocorrem no contexto educacional. Para isso, a mobilização de temas socialmente agudos, urgentes e emergentes da sociedade podem apresentar potencialidades na promoção de tomada de posição, geração de interações e estreitamento das relações entre as dimensões biológicas, sociais, políticas e culturais do futuro professor (CONRADO, NUNES-NETO, EL-HANNI, 2014).

O professor de Ciências Naturais, em especial o de Biologia, deve superar algumas características de formação que marcam uma tradição do ensino que ainda prioriza a memorização de resultados acumulados pela Ciência (CONRADO, NUNES-NETO, EL-HANNI, 2014). A chamada racionalidade técnica, que fundamentou historicamente os cursos de formação de professores, preconiza uma ação docente menos crítica e reflexiva do professor, tendo como

enfoque a competência técnica de transmissão do conhecimento historicamente acumulado a partir de discussões teóricas que serão aplicadas na prática ao longo do estágio supervisionado (MARANDINO, 2003).

Assim, conhecer a fundo os saberes da cultura local é tomar consciência de uma identidade, da origem local do cidadão menos favorecido. Somente a partir dessa percepção é que será possível que os sujeitos professores possam promover um ensino pautado na autonomia intelectual e emancipação social, em outras palavras visando à formação do cidadão crítico. Sendo assim, quais processos educativos favorecem a formação de um professor de ciências do campo capaz de considerar a relação do conhecimento científico e o contexto do discurso hegemônico das commodities frente à demanda pela distribuição igualitária de terras e produção ecologicamente sustentável?

5. Os processos educativos e as práticas sociais: a perspectiva intercultural em discussão

Antes de delinear teoricamente a relação entre os processos educativos, as práticas socioculturais e a interculturalidade crítica, é fundamental anunciar o posicionamento enunciativo dos autores que compõem um coletivo que produz conhecimento científico a partir de um viés teórico e metodológico. O Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências está estruturado a partir de duas linhas de pesquisa: 1 - Formação de professores de Ciências/Biologia e interculturalidade; 2 - Relações entre o Ensino de Ciências e Biologia com a Pesquisa em Educação Ambiental. O líder do grupo trabalha como docente na Lecampo da UFTM e desde 2004 está inserido em discussões relacionadas à Educação Popular. As pesquisas produzidas pelo grupo buscam, em geral, discutir os processos de ensino e aprendizagem a partir de propostas metodológicas que partam de temas controversos

sociocientíficos para encontrar pontos ou zonas de contato entre diferentes subculturas (AIKENHEAD, 2009).

A interculturalidade, do ponto de vista teórico, é adotada como possibilidade de uma aprendizagem colateral sem a manutenção de aspectos de colonialidade cognitiva (eurocentrismo), racialização dos saberes e subalternização dos grupos culturais historicamente oprimidos. Partindo dos pressupostos de Paulo Freire (1921-1997) o GEPIC toma consciência da relevância da participação dos sujeitos no processo decisório da escolha dos conteúdos para a aprendizagem de forma dialógica, e avança em busca da compreensão dos processos de negociação de sentidos a partir das interações discursivas que ocorrem nos processos educativos contextualmente situados. A meta é identificar o processo de cruzamento de fronteiras culturais para propor mudanças curriculares e nas práticas dos professores.

Partindo dessa premissa o grupo passa a produzir investigações de diferentes aspectos culturais e a partir de suas epistemologias, em contato com a ciência escolar, possam estabelecer vínculos provisórios, de forma a não soterrar aspectos culturais do aprendiz, que promovam a apropriação do conhecimento científico de forma a evitar o silenciamento étnico que frequentemente ocorre no contexto educacional. Além de pesquisas sobre a realidade do sujeito do campo, há estudos sobre a capoeira como manifestação cultural afro-brasileira e suas aproximações com a epistemologia da ciência escolar, os atingidos por desastres ambientais, jovens urbanos em cursos populares, conhecimentos dos povos indígenas, dentre outros.

A partir deste contexto do grupo de pesquisa é possível anunciar que a Educação intercultural é entendida, e em especial na Educação em Ciências, como um modelo educativo que visa o intercâmbio de saberes culturais, partindo do reconhecimento e respeito à diversidade cultural característica da realidade brasileira. Essa abordagem educativa promove o enriquecimento cultural dos cidadãos a partir dos hibridismos culturais resultantes da relação

dialógica e horizontal entre os diferentes saberes. Além disso, tem por finalidade a participação ativa dos sujeitos fomentando uma posição crítica em relação as situações mais agudas e controversas que envolvem a vida em sociedade (SALES e GARCÍA, 1997).

O conhecimento científico escolarizado, bem como a ciência referência, são considerados aqui como cultura. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem pode ser visto como movimento de apropriação cultural e diálogos que propiciam o empoderamento do sujeito frente as possibilidades de tomada de decisão em uma sociedade caracterizada pela hipertrofia da Ciência em detrimentos de outros tipos de conhecimentos (AIKENHEAD, 2009; WALSH, 2010).

Para Medina (2007), a escola intercultural deve trazer para a sala de aula as condições de assimetrias socioculturais para o debate, mesmo que em um cenário de incertezas e controvérsias. Somente a partir da possibilidade de tomada de posição dos sujeitos é que será possível desenvolver competências para um projeto societário que considere as diferentes identidades, partindo de valores tais como equidade, democracia e justiça ambiental e caracterizando uma escola que possa ser considerada adequada para todos.

Para Aikenhead (2009) é necessário superar paradigmas tradicionais da Educação em Ciências em direção a um paradigma humanístico cultural da ciência escolar. Isso quer dizer que a escola deve estar centrada nas necessidades de todos, e por isso os conteúdos escolares devem partir de demandas reais e urgentes e que implicam a comunidade local em seu diálogo com estruturas globais. Essa abordagem só é possível colocando o sujeito frente a importância do protagonismo na tomada de decisões socialmente relevantes, a partir da busca pelo cruzamento de fronteiras culturais da ciência escolar e de seu próprio grupo cultural. Em outras palavras, uma educação em ciência e tecnologia para todos e todas.

Assim, quando a realidade do trabalhador rural ou do campo é trazida para a sala de aula inúmeras contradições e controvérsias podem ser tratadas como pontos de sutura entre as diferentes identidades culturais e o contexto político e social de vivências. As

formações discursivas circulantes tanto da cultura científica, quanto da cultura do cotidiano tocam em aspectos relevantes e que mobilizam os sujeitos frente à grandes dicotomias, tais como: campo/cidade; moderno/arcaico; produtivo/atrasado; tecnológico/ultrapassado; economia/ecologia, dentre outras.

6. O ensino e a aprendizagem de conceitos científicos: a apropriação a partir do protagonismo do sujeito do campo

A partir das discussões levantadas anteriormente neste capítulo, destacam-se nesta seção os resultados empíricos levantados em uma das pesquisas realizadas no grupo de pesquisa GEPIC. O trabalho insere-se em uma perspectiva intercultural de Educação Científica articulada ao contexto da LECampo da UFTM, cujo enfoque está na apropriação de conceitos científicos, em especial o conceito de biodiversidade, por futuros professores de ciências do campo, sujeitos socialmente excluídos, marginalizados e que necessitam de um empoderamento científico para tomada de decisão nas discussões que envolvam ciência tecnologia na sociedade.

A pesquisa denominada “A controvérsia agroecológica numa perspectiva intercultural de Educação Científica: a biodiversidade nos discursos de licenciandos do campo” teve o objetivo de identificar como se deu a apropriação do conceito de biodiversidade por licenciandos de uma turma da LECampo – UFTM dentro de uma disciplina de Ecologia desenvolvida a partir da temática agroecológica controversa e em meio às interações discursivas ocorridas entre licenciandos-licenciandos e licenciandos-professor na sala de aula (SILVA, 2017).

6.1 O processo de Investigação Temática como norte para elaboração curricular

Ao pensar nas especificidades do contexto formação de professores do campo, a busca do conteúdo programático a ser

desenvolvido entra em questão. O que ensinar? Como ensinar? Como formar professores, em sua maioria sujeitos ligados ao campo e, que vão atuar em escolas do campo? Para Freire (2011), tal busca pelo conteúdo programático deve ser pensada como o início do diálogo numa prática pedagógica, e, nesta perspectiva, deve-se investigar o pensar dos educandos com eles e educar junto com eles. Como alternativa às práticas descontextualizadas, o processo de Investigação Temática (IT)⁴ Freireana deve contribuir para a busca de temas geradores⁵, ou temas significativos, que são extraídos das relações entre os educandos e seu mundo.

Alguns estudos já têm apontado a importância das contribuições do método do uso dos temas geradores freireano na organização curricular na educação formal (PERNAMBUCO, 1993; DELIZOICOV, 2008; LINDEMANN, 2010), e outros dentro do contexto das pesquisas em ensino de ciências (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; SILVA, 2017).

Os temas geradores têm como critério de seleção as “situações-limites”⁶ em que os sujeitos estão imersos e que se percebidas devem engajá-los a criar argumentos na resolução de seus problemas. Eles são obtidos por meio do processo de IT (FREIRE, 2011) que é organizado em quatro etapas, nomeadas por Sousa e colaboradores (2014) como: 1) *Levantamento Preliminar da realidade local*, realizada pelo professor/pesquisador, na qual é feita uma sondagem das questões sociais do contexto da realidade local dos educandos, incluindo informações advindas pelos próprios

⁴ “Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.” (FREIRE, 2011, p.50).

⁵ Os temas geradores são oriundos de uma investigação sobre a realidade social e significativa para determinado grupo, e “se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.” (FREIRE, 2011, p.53).

⁶ As situações - limites são aquelas que emergem do enfrentamento do homem com sua realidade concreta, e que devem ser superadas para que os sujeitos possam transformar suas realidades. (FREIRE, 2011).

alunos acerca de situações-problema vivenciadas por eles; 2) *Análise da situação e escolha das codificações*, na qual ocorre uma apreensão do conjunto de contradições sociais do contexto, em que os educandos se reconheçam, e a elaboração das codificações, ou seja, de objetos que são cognoscíveis pelos educandos; 3) *Diálogos descodificadores*, na qual deve ocorrer uma legitimação das situações-problema levantadas e uma sintetização em temas geradores; 4) *Redução Temática*, em que deve ocorrer uma seleção de conceitos para se trabalhar o tema e o planejamento de ensino.

Nesta pesquisa, antes mesmo de iniciar as análises, a pesquisadora identificou, juntamente com o professor da disciplina de Ecologia do curso da LECampo, as etapas do processo de IT freireana (FREIRE, 2011) a partir de um relatório escrito pelo próprio professor da disciplina de Ecologia da LECampo juntamente com outros professores do curso, resultado das observações realizadas em caderno de campo por eles no Tempo Comunidade, em visita às comunidades de alguns licenciandos. Neste processo de IT, foram considerados também os aspectos inseridos no Projeto Pedagógico do Curso da LECampo bem como as ideias propostas em uma disciplina denominada “Seminário Integrador” cujo objetivo era o realizar o diagnóstico da comunidade, na qual todos os docentes são convidados a participar e, onde os estudantes, orientados por um roteiro comum, apresentam um relatório de seus diagnósticos.

Mediante a análise do relatório de caderno de campo dos professores da LECampo em visita às comunidades dos licenciandos a partir do processo de Investigação Temática, houve uma demanda da temática agroecológica em meio às observações suscitadas. A Agroecologia passou a ser um universo temático interessante a ser explorado na medida em que dialogava com os licenciandos em Educação do Campo bem como com os conteúdos científicos da Ecologia, visto que utiliza princípios e conceitos desta área (GLIESSMAN, 2008).

A Agroecologia é um tema polêmico e contraditório na medida em que divide a sociedade entre aqueles que apoiam os métodos

agrícolas tradicionais, e os que buscam por modelos alternativos e mais sustentáveis, como por exemplo, o caso da agricultura familiar. Sendo assim, a partir dela, seria possível surgir contradições que pudessem apresentar-se como controvérsias importantes no engajamento deste grupo de estudantes rumo à obtenção dos temas geradores, possibilitando a percepção de suas situações limites, ou seja, situações em que eles enxerguem-se e sintam-se mobilizados a agir e refletir sobre elas. Os temas geradores, portanto, seriam desdobramentos do contexto agroecológico que emergiriam do contato com os alunos.

O diagnóstico da temática agroecológica contribuiu para o planejamento da disciplina de Ecologia, evidenciando as relações entre o Tempo Comunidade e aquilo que foi elaborado para o Tempo Escola. Como parte da organização desta disciplina, foi elaborado pelo professor um caderno de atividades para os alunos com cinco subtemas ou temas que incluíram objetivos e conteúdos. Optou-se por eleger o conceito de biodiversidade na centralidade das discussões de todas as aulas, já que permite a relação com as contradições das situações codificadas construídas, bem como com os conceitos das ciências ecológicas.

A escolha do conceito de biodiversidade deveu-se, principalmente, ao seu caráter sociopolítico, que tem ganhado definições fora do campo do ensino de Ciências ou Biologia. Alguns trabalhos tanto no ensino de ciências (CASTRO; MOTOKANE; KATO, 2014) como na sociologia (LEITÃO, 2010) apontam uma dimensão social do conceito de biodiversidade, sendo definida uma nova categoria para o conceito, a biodiversidade cultural, que está atrelada às relações estabelecidas entre as diferentes culturas e o meio ambiente e, sendo assim, reflete as tensões sociais envolvidas nas discussões do uso sustentável dos recursos naturais, corroborando com a discussão acerca do universo agroecológico (GLIESSMAN, 2008).

Apesar de sua importância epistemológica, principalmente com relação à Ecologia e, por se tratar de um conceito unificador⁷ da biologia, o conceito de biodiversidade perpassou as discussões de cunho científico e ganhou a mídia e outras instituições, permitindo assim, dentro de um processo intercultural de formação e de apropriação de conceitos científicos, sua utilização nesta pesquisa (SILVA, 2017) como caminho de possibilidades interculturais (AIKENHEAD, 2009).

Dentro do material didático do aluno, a pesquisadora construiu um dos blocos de aulas em conjunto com o professor da disciplina de ecologia, denominado “Paisagem ou mosaico ambiental? A organização econômica e a produção de alimentos”, elaborado a partir de uma situação problema que envolvia a contradição entre os modelos agrícolas hegemônicos e alternativos, inserida no contexto agroecológico e das discussões que envolviam a perda de biodiversidade (GASTON; SPICER, 2004). Contudo, a contradição deveria instaurar-se na medida em que alguns licenciandos apoiarem os pressupostos agroecológicos e outros tomarem-nos apenas como utopia diante do modelo agrícola vigente.

Tal bloco de aulas foi organizado mediante as seguintes estratégias didáticas: Caso simulado; que envolvia uma problemática a ser solucionada pelos alunos que deveriam desempenhar papel de ecólogos; b) Palestra sobre Agroecologia: palestrante que defenda a Agroecologia enquanto modelo agrícola alternativo, o que deve potencializar a controvérsia agroecológica; c) Leitura da carta oficial de posse do cargo escrita pela ministra da agricultura: em defesa do modelo agrícola hegemônico a fim de estabelecer o embate e potencializar ainda mais a controvérsia. d) Apresentação das estratégias pensadas e elaboradas sobre o caso

⁷ Os conceitos unificadores são supradisciplinares e capazes de “aproximar as “várias ciências”, (dos cientistas, dos currículos, dos professores, dos alunos) preservados os níveis de formação e cognição” (ANGOTTI, 1993, p.96). O mesmo autor espera que “os conceitos unificadores sejam sistematicamente utilizados para que as transferências e as desejadas apreensões ocorram” (ANGOTTI, 1993, p.96).

simulado; e) Discussão dos aspectos ambientais e ecológicos relacionados à aula.

As estratégias adotadas na elaboração da aula foram pensadas para mobilizar as controvérsias e promover a reflexão dos licenciandos a partir de suas experiências de vida e no contato com o conhecimento científico por meio dos recortes temáticos propostos. A ideia de uma sequência de estratégias foi a de potencializar as discussões e toda a problemática pensada para a especificidade dos licenciandos, apontando para uma educação dialógica e problematizadora, tão difundida por Paulo Freire.

A questão do dialogismo e a valorização das visões de mundo dos estudantes de Freire (2011) muito se aproximam da perspectiva intercultural de Aikenhead (2009), na qual a cultura científica não deve ser imposta aos alunos, mas sim, entrar em constante diálogo com a cultura do aluno e suas demais subculturas (do campo, da família, dentre outras). Tais ideias também reforçam um compromisso com uma educação intercultural emancipadora e crítica, em que os indivíduos não somente reconheçam as diferentes culturas, mas que possam realizar cruzamentos de fronteiras culturais sem a manutenção da colonidade cognitiva que os oprime e os mantém na situação de oprimidos (WALSH, 2010).

A partir da intervenção didática planejada mediante o processo de IT, foi possível identificar interações discursivas que evidenciaram o uso do conceito de biodiversidade para a construção dos argumentos dos licenciandos, que foram tomando posição frente às contradições, negociando sentidos entre os diversos saberes, cruzando fronteiras rumo ao conhecimento científico escolar (AIKENHEAD, 2009; CANDELA, 1996; 1999).

Na seção a seguir, estão descritos os principais aspectos da pesquisa de mestrado (SILVA, 2017), que configuram tal engajamento dos licenciandos frente às estratégias adotadas na aula e às controvérsias emergidas no contexto agroecológico.

6.2. A perspectiva etnometodológica e a apropriação de conceitos por licenciandos do campo

Após o levantamento da Agroecologia enquanto temática controversa e norteadora na organização curricular da disciplina de ecologia e do material dos licenciandos do campo, a pesquisa foi orientada dentro de uma abordagem predominantemente qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2016), com observação – participante e cuja análise dos dados obtidos foi descritiva (FLICK, 2004). Sobretudo, partiu de uma perspectiva etnometodológica, com recorte na análise do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2005) e dos discursos das salas de aula de ciências (CANDELA, 1997; 1999; 2006).

A metodologia de análise de interações discursivas sob uma perspectiva etnometodológica (CANDELA, 1997, 1999, 2006), diferencia-se das outras que partem de categorias ou modelos pré-definidos para analisar as interações discursivas, pois leva em conta a perspectiva dos estudantes e o contexto em que estão inseridos, possibilitando observar como o conhecimento científico é negociado nas salas de aula.

Com relação às aproximações entre análise do discurso e o enfoque etnográfico, este último nos permite obter as informações relevantes sobre o contexto da sala de aula, o que facilita sua interpretação. Já o instrumento teórico da análise do discurso, por sua vez, nos permite realizar um detalhado estudo sequencial turno a turno, das interações discursivas, para descrever cada intervenção, sem perder o contexto geral de cada sala de aula (CANDELA, 1999).

Portanto, em razão desta perspectiva etnometodológica, houve toda uma vivência etnográfica no decorrer do trabalho, incluindo um acompanhamento tanto da organização da disciplina de Ecologia e estudo do meio da LECampo bem como de todas as aulas realizadas na disciplina durante o TE. Tal processo propiciou a imersão da pesquisadora no contexto do trabalho e sua acolhida pelos integrantes, principalmente pelos licenciandos.

O material empírico construído nesta pesquisa (SILVA, 2017) partiu das observações realizadas em 18 aulas da disciplina. Foi utilizado pela pesquisadora caderno de campo para registro das observações realizadas na sala de aula. Além disso, foi utilizada também câmera digital para filmagem em áudio e vídeo das interações discursivas ocorridas em 12 do total de 18 aulas. Gravadores de áudio também foram distribuídos nos momentos em que os licenciandos foram divididos em grupos. Foram gravadas somente as aulas do subitem foi desenvolvido pela pesquisadora em conjunto com o professor da disciplina. Foram esquematizadas todas as observações referentes tanto aos sujeitos da pesquisa (licenciandos) como aquelas relacionadas às aulas, em caderno de campo. Todas estas observações foram sistematizadas em arquivo do *Word* e, divididas no que chamamos de “momentos pedagógicos”, situações de ensino em que os conteúdos foram sendo retomados em diferentes situações.

Na sequência, todas as aulas gravadas foram assistidas e foram selecionados para transcrição somente aqueles trechos de interações discursivas em que se discutia o conceito de biodiversidade. Os trechos de ID selecionados foram agrupados no que denominados de episódios, nomeados de acordo tanto com as noções ecológicas dadas ao conceito de biodiversidade (relacionadas desde o indivíduo até uma visão ecossistêmica) como com a relação deste conceito com a controvérsia do embate entre o modelo agrícola convencional e os alternativos.

Todos estes passos metodológicos desenvolvidos na pesquisa (SILVA, 2017) tiveram a intenção de considerar o diálogo entre o contexto de vida dos licenciandos e seus saberes (do campo, de suas experiências - dentre elas a escolar anterior-, do trabalho, da família) e o cotidiano escolar e seus saberes (do professor, da instituição escolar, da ciência escolar, da ciência) (AIKENHEAD, 2009; CANDELA, 1996; 1999). Desta maneira, construir aos poucos uma interculturalidade crítica (WALSH, 2010) em que ocorra uma horizontalização dos saberes que permeiam a rotina de sala de aula.

Os principais resultados da dissertação de Silva (2017), em meio às análises das interações discursivas em aulas de ecologia de uma turma de licenciandos da LECampo, foram divididos em duas partes.

Na primeira delas, foram construídos quatro episódios resultados a partir das análises de seis horas/aula em que os estudantes foram divididos em grupos para solucionarem uma situação problema. Tal situação estava inserida subitem do material didático do licenciando que foi elaborado pela pesquisadora e o professor da disciplina, como já foi explicado anteriormente. As discussões deste subitem foram iniciadas por meio da exposição de duas imagens, como podemos observar na Figura 1, a seguir.



Figura 1. (a) Representação de uma paisagem de Sacramento (MG) antes das influências do homem. (b) Paisagem fragmentada de parte do território de Sacramento (MG), vista de cima, retirada do *Google Earth*. Círculo verde: pequena propriedade que desenvolve uma agricultura familiar; círculo vermelho: grande propriedade que desenvolve agricultura em larga escala; círculo branco: trecho de mata conservada. FONTE: (LECAMPO, 2015, p.11-13).

Partindo da Figura 1(a) para a 1(b), na aula construída foi feito um convite para os licenciandos pensarem na influência do ser humano na fragmentação das áreas verdes. Feito isso, foi apresentado um caso simulado como estratégia pedagógica, com objetivo de fomentar as discussões e o debate entre os licenciandos. Nele, havia uma situação problema na qual espécies de animais silvestres (porcos do mato, popularmente conhecidos como queixadas, e onças pintadas) provenientes de uma mata preservada (circulada em branco na Figura 1 (b)) invadiram uma pequena

propriedade (circulada em verde na Figura 1 (b)) e uma grande propriedade (circulada em vermelho na Figura 1. b). As queixadas estariam acabando com as plantações de milho das duas propriedades, e as onças, que iam à busca das queixadas, acabavam matando bovinos que também estavam presentes nas duas áreas. Sendo assim, propusemos uma divisão da sala em três grupos de “ecólogos”, e cada um deles tiveram que elaborar estratégias para solucionar o problema da invasão. Dois deles ficariam responsáveis por dar soluções ao dono da grande propriedade e o outro ao da pequena propriedade.

Após a apresentação da situação problema foram propostas algumas questões aos licenciandos: Quais são as características da paisagem em que a área agrícola está inserida? Quais os possíveis fatores que influenciaram a “invasão” dos animais silvestres nas propriedades? Quais conceitos da Ecologia devemos estudar para elaborar estas estratégias? Como impedir a invasão destes animais com enfoque na conservação e na biodiversidade? Estes animais devem ser encarados de fato como invasores? Sim ou Não? Por que? Tais questões foram propostas com o intuito de estimular os licenciandos a pensarem na situação problema tanto a partir tanto controvérsia agroecológica instaurada como dos conceitos científicos provenientes da ciência Ecologia. Os licenciandos deveriam pensar nestas questões e elaborar estratégias para solucionar tal problemática. Após isso, os grupos teriam que apresentar suas estratégias a fim de possibilitar o diálogo entre aquilo que os licenciandos sabem (cultura do cotidiano) com os conhecimentos científicos ecológicos explorados na aula (AIKENHEAD, 2009), bem como tomar decisões acerca de um problema sociocientífico (SANTOS; MORTIMER, 2001).

Quanto aos resultados destas discussões, na Figura 2 a seguir, é possível observar o movimento de apropriação do conceito de biodiversidade no decorrer das interações discursivas e sua relação com o engajamento dos alunos na controvérsia sociocientífica instaurada acerca do embate entre o modelo agrícola convencional

(das commodities) e o familiar (alternativos ou das pequenas propriedades).

Aumento do nível de complexidade da apropriação do conceito de biodiversidade proporcional ao engajamento dos estudantes frente à controvérsia agroecológica.

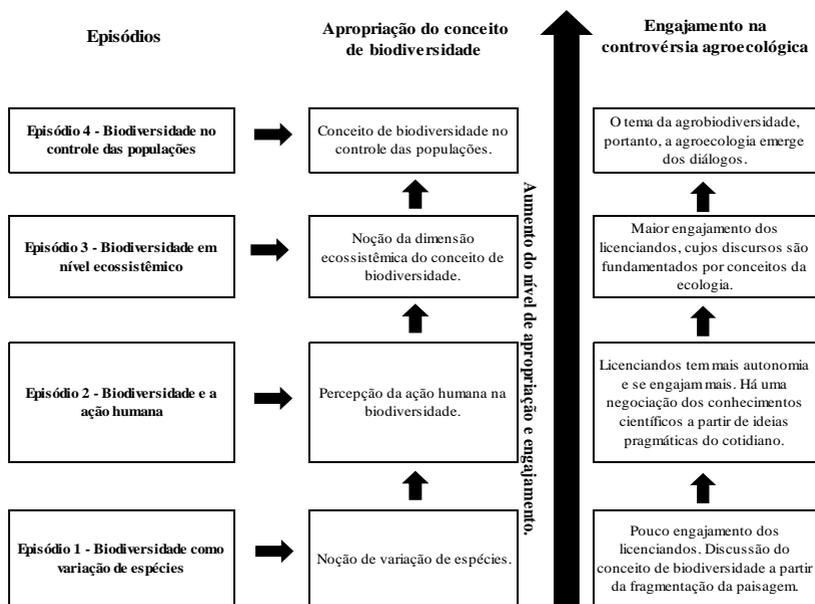


Figura 2. Relação entre apropriação do conceito de biodiversidade e engajamento dos licenciandos na controvérsia agroecológica no segundo dia de aulas da disciplina. Fonte: SILVA (2017).

Percebe-se que ao longo dos quatro episódios, que quanto mais os licenciandos se engajavam nas discussões, maior foi a apropriação do conceito de biodiversidade, que foi de uma percepção de variação de indivíduos a uma visão ecossistêmica e de controle de populações do conceito. Ou seja, o nível de engajamento e posicionamentos frente à controvérsia agroecológica foi proporcional ao nível de apropriação do conceito de biodiversidade, conforme esquematizamos na Figura 2.

Foi realizada uma inferência a partir deste resultado: partindo de uma das premissas deste trabalho de que a educação científica

precisa ser intercultural, pois os sujeitos do campo, marginalizados, precisam ser empoderados, de se apropriar da cultura científica, os dados apontados legitimaram com tal premissa intercultural. Corroboraram também com a premissa do uso de temas controversos sociocientíficos, visto que o contexto controverso agroecológico engajou os licenciandos na apropriação de conceitos científicos, principalmente o conceito de biodiversidade, posto como conceito central nas nossas discussões.

A segunda parte dos resultados da pesquisa de Silva (2017) partiu das análises de outras seis aulas, em sequência daquelas analisadas na primeira parte dos resultados. Nelas, houve um primeiro momento em que o professor trouxe um convidado para discutir sobre práticas agroecológicas vivenciadas em sua comunidade (argumento em defesa da agroecologia). Num segundo momento, o professor leu com os licenciandos uma carta de posse da ministra da agricultura (argumento do modelo convencional de produção). Num terceiro momento, os licenciandos teriam que rever suas estratégias adotadas anteriormente para o caso simulado e reelabora-las diante das discussões ocorridas na aula. A análise destas aulas culminou na construção de três episódios. Na figura 2 a seguir, é possível visualizarmos como se deu o movimento discursivo de apropriação do conceito de biodiversidade no decorrer das ID e sua relação com o engajamento dos alunos na controvérsia sócio-científica instaurada entre os modelos agrícolas de produção.

Aumento do nível de complexidade da apropriação do conceito de biodiversidade proporcional ao engajamento dos estudantes frente à controvérsia agroecológica.

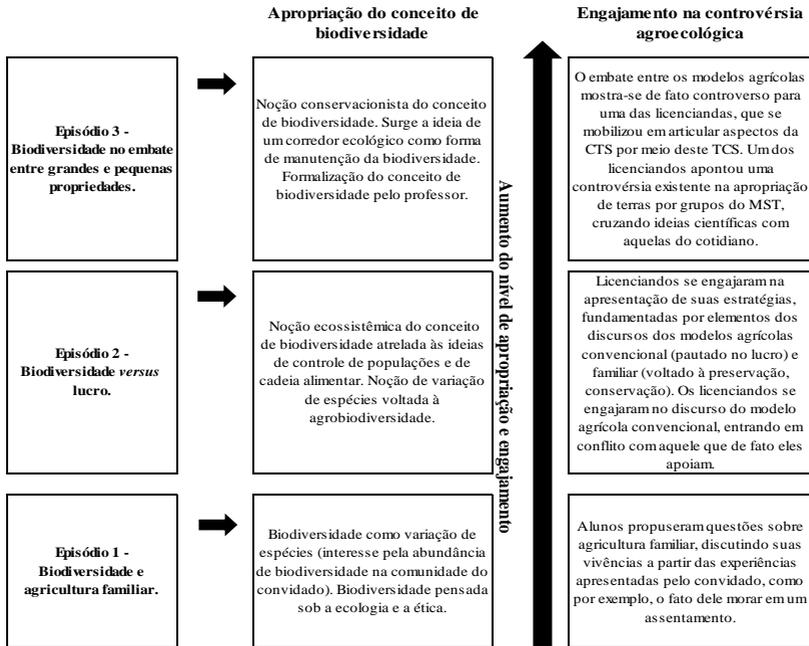


Figura 3. Relação entre apropriação do conceito de biodiversidade e engajamento dos licenciandos na controvérsia agroecológica no terceiro dia de aulas da disciplina.

No decorrer dos três episódios, foi possível notar que percebemos que quanto mais os licenciandos se engajavam nas discussões, maior foi a apropriação do conceito de biodiversidade e de outros elementos relacionados a ela, como o de equilíbrio, ecossistema, cadeia alimentar, que giraram em torno na noção ecossistêmica do conceito. Nota-se também que os movimentos discursivos rumo à apropriação da cultura científica (MORTIMER; SCOTT, 2002) foram guiados pela controvérsia agroecológica.

Assim como na Figura 1, na Figura 2, o nível de engajamento frente à controvérsia agroecológica também foi proporcional ao nível de apropriação tanto do conceito de biodiversidade como de outros elementos do discurso da ecologia, da agroecologia e do modelo agrícola convencional.

Ao partir de uma das premissas deste trabalho de que o uso de temas controversos sociocientíficos, que de fato sejam controversos para os estudantes, seja um princípio metodológico tanto para articular as discussões em Ciência, Tecnologia e Sociedade como para promover cruzamentos interculturais ou uma interculturalidade crítica, ou seja, o empoderamento científico dos estudantes, necessidade dos sujeitos marginalizados do campo, os resultados apresentados anteriormente corroboraram com ela. O contexto controverso agroecológico propiciou um engajamento dos discursos dos licenciandos do campo, que se apropriaram de conceitos científicos, incluindo o conceito de biodiversidade e outros conceitos e elementos atrelados a ele, fundamentando seus discursos.

7. A formação de professores de ciências do campo: entre demandas e desafios

O argumento apresentado neste capítulo é fruto de reflexões realizadas no âmbito do grupo GEPIC no sentido de pensar os grupos culturais historicamente marginalizados do acesso ao conhecimento científico escolarizado, bem como dos processos decisórios que os implicam em seu contexto sociocultural. Há quatro pontos principais que, em síntese, emergem como indícios de nossas análises empíricas e que apontam desafios e demandas para futuros estudos relacionados não só a população campesina, mas também outros grupos que não encontram espaço no contexto escolar.

O primeiro ponto é que a opção por uma perspectiva teórica e metodológica dos estudos de cunho etnográficos, mais especificamente as etnografias do cotidiano escolar ou ainda etnometodologias, são abordagens de pesquisa necessárias para a busca de competências interculturais no campo da formação dos professores de ciências. Como vimos, grande parte das pesquisas de intervenção não dão suporte ao contexto de vivências dos sujeitos. Assim, para o diagnóstico de diferentes contextos socioculturais e a identificação das contradições vividas pelos agricultores devem ser

investigados no âmbito do próprio sujeito para que reflitam a partir de suas situações-limite.

Outro ponto importante é que as situações controversas e os temas sociocientíficos são dispositivos metodológicos positivos para promover o engajamento do sujeito no processo de letramento científico. Contudo, essas controvérsias não estão garantidas a priori, mas precisam ser identificadas pelos próprios sujeitos durante o processo das interações discursivas, mediadas pelo professor, frente aos processos de codificação e decodificação das situações de aprendizagem. As relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade podem orientar a configuração do currículo e sua implementação depende da participação ativa dos sujeitos, de forma que suas contradições vividas possam ser levadas como ponto de partida e de chegada do processo formativo. Há ainda, dados que evidenciam que quanto maior é o nível de engajamento do estudante frente a controvérsia estabelecida, maior é o nível de apropriação de dimensões mais complexas dos conceitos científicos.

O terceiro ponto importante está vinculado a relação entre as questões de aprendizagem e as dimensões éticas no processo de construção de conceitos científicos. O caso dos sujeitos do campo evidenciam que o desempenho de papéis como atores sociais com posições antagônicas e imersos em situações de relações de poder, promovem o engajamento no processo argumentativo e a prática persuasiva como mobilizadora das aprendizagens. No entanto, é preciso que os professores possam produzir seus próprios materiais didáticos em consonância com especialistas da área do Ensino, sendo esta parceria um caminho para promoção de pedagogias críticas em uma abordagem intercultural que visa a transformação das estruturas sociais e a superação da colonialidade dos saberes.

Por fim, os resultados da pesquisa sobre as interações discursivas em uma LECampo evidenciam a relevância da mediação dos professores para a renegociação de sentidos atribuídos ao conhecimento da ciência escolar. Sendo assim, ao pensar a formação de professores do campo, é imprescindível o desenvolvimento de

competências interculturais, em outras palavras, buscar a superação dos processos educativos centrados na prática de transmissão de informações e hierarquização de diferentes culturas, para uma visão dialógica e intersubjetiva em contexto pluriétnicos. Assim, a busca de fronteiras culturais, colocadas em contato por pontos específicos e temporários de sutura podem promover uma relação mais horizontal entre os sujeitos em situações de aprendizagem. A expectativa é de superação das relações de opressão e ao mesmo tempo de empoderamento da ciência escolar por parte dos trabalhadores camponeses.

8. Referências

- AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos**. Trad. Maria Teresa Oliveira. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2016.
- ANGOTTI, J. A. P. Conceitos unificadores e ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol.15, nºs. (1 a 4), p.191-198, 1993.
- BEGON, M; TOWNSEND, C. R.; HARPER, J. L. **Ecology from Individuals to Ecosystems**. United Kingdom:Blackwell Publishing, 2006.
- BIRKLEN, S; BOGDAN, R. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.13-37.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. Trabalho, **Educação e Saúde**, v.7, n.1. Rio de Janeiro: Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- CANDELA, A. A. **La necesidad de entender, explicar y argumentar**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1997.

- ____. **Ciência en aula:** los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós, 1999.
- ____. Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol.11, n.30, jul-sept, p.797-820, 2006.
- CASTRO, R. G.; MOTOKANE, M. T.; KATO, D. S. As concepções de biodiversidade apresentadas por monitores de projeto envolvendo atividades de trabalho de campo. **Revista da SBEnBio**. n.7, p.6234-6244, 2014.
- CONRADO D. M., NUNES-NETO N. F., EL-HANNI, C. N. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol.14, n.2, 2014.
- CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998, p.211-225.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. Alexandria - **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, jul. 2008, p.37-62.
- DRIVER, R et al. Construindo o conhecimento científico em sala de aula. Trad. Eduardo Fleury Mortimer. **Química Nova na Escola**, n.9, maio, 1999.
- GASTON, J. K; SPICER, J. **Biodiversity an introduction**. Malden: Blackwell Science Ltd, 2004.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia:** Processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- INEP - Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991 a 2010**. <Http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em 18/05/2017 as 05h303min.

KATO, D. S; MOTOKANE, M. T; FERREIRA, J. H. Al. O ensino de ecologia: uma análise dos temas dos artigos científicos publicados entre 2003-2011. **Enseñanza de las Ciencias**, v.extra, p.1827-1832, 2013.

LEITE, S. B. Refletindo sobre o significado do Conhecimento Científico. **Em Aberto**, Brasília, n.58, p.23-29, abr-jun. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/853/765>. Acesso em: 18 de maio de 2017.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: Processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LEITAO, C. S. Biodiversidade cultural e imaginário do desenvolvimento: políticas públicas para a valorização e proteção integradas do patrimônio cultural e natural brasileiros. **Políticas Culturais em Revista**, v.1, n.3, p.5-22, 2010.

LIMA, A. V. Educação do campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v.2, n.6, p.46-60, set.-dez. 2012. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/...no-07-ano-iii> Acesso em: 01set. 2014.

LINDEMANN, R. H. **Ensino de Química em Escolas do Campo com Proposta Agroecológica**: Contribuições a partir da Perspectiva Freireana de Educação. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MARANDINO, M. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Pesquisa em Ensino de Ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.20, n.2, p.168-193, 2003.

MEDINA, J. A. V. **Enfoque Intercultural Para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe**. 2007 Disponível em: <http://interculturalidad.org/numero04/0202dfo.htm>. Acessado em: 18 de maio de 2017 as 06hs52min.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. 2014. Disponível em: <www.mst.org.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2017 as 05hs18min.

- OVIGLI, D. F. B. A formação de professores para educação do campo: uma experiência na disciplina “Campos Numéricos”. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, v.4, n.2, 2014. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1466>>. Acesso em 3 de novembro de 2015.
- PEREIRA, D. M; KLEPKA, V; PINHEIRO, J. Licenciatura em Educação do Campo na UFTM: algumas experiências em tempo-escola e tempo-comunidade. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, v.4, n.2, 2014. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1465>> Acesso em: 3 de dezembro de 2015.
- PERIPOLLI, O. J; ZOIA, A. **O Fechamento das Escolas do Campo**: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. Disponível em: <http://projetos.unematnet.br/revistas_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273>. Acesso em: 18 de maio de 2017, as 05hs23min.
- PERNAMBUCO, M. M. C. Quando a troca se estabelece – a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, N. (org.). **Ousadia no diálogo**: Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, p.19-36, 1993.
- POZO, M. J. I; GÓMEZ, C. M. Á. **Aprender y Enseñar Ciência**. Madri: Ediciones Morata, 1998.
- PRINCE, J. R. El reconocimiento de las ideas previas como condición necesaria para mejorar las posibilidades de los alumnos en los procesos educativos en ciencias naturales. **Revista Xictli**, México, n.54, p.2, abr-jun, 2004. Disponível em: <<http://www.unidad094.upn.mx/revista/xictli.htm>>. Acesso em: 26 de Fevereiro de 2013.
- SALES, A. C. y GARCÍA, R. **Programas de Educación Intercultural**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.
- SANTOS, S. **Conhecimentos prévios dos alunos do ensino médio sobre estrutura de ecossistema**: um estudo sobre cadeia alimentar. 2006. 81 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2006.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.36, p.474-550, set-dez. 2007.

SCHLIEMANN, A. D. Escolarização formal versus experiência prática na resolução de problemas: Um estudo com marceneiros e aprendizes de marcenaria. **Psicol., Teori., Pesqui.**, Brasília, v.2, n.3, p.233-244, set-dez, 1986.

SILVA, D. K. **A Controvérsia Agroecológica em uma abordagem intercultural de Educação Científica**: A Biodiversidade nos discursos de Licenciandos do Campo. 2017. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004)**: um estudo baseado em dissertações e teses. Campinas/SP. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Educação), 2008. UFTM. Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Uberaba - MG, 2014.

VALLADARES, L. (2010). La educación científica intercultural y el enfoque de las capacidades. **Revista Iberoamericana CTS**, 6 (16), p.39-69.

VENDRAMINI, C. R. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO? **Educ. rev.**, *Belo Horizonte*, v.31, n.3, p.49-69, Sept. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300049&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126111>.

WALSH, C. (2010). **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. Acessado em: <<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanas/Diseno/Archivos/Old/interculturalidad%20critica%20y%20pedagogica%20decolonial.pdf>>. Em 18 de maio de 2017 as 05hs50min.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set-dez, 2007.

Capítulo 4

Gestão em discussão: contributos do atendimento educacional especializado nos processos de inclusão escolar

Solange Vera Nunes de Lima D'Água¹

Andrezza Santos Flores²

1. Introdução

A educação e suas questões têm sido socialmente objeto de discussão e reflexão entre muitos profissionais que se ocupam das humanidades. Reconhecer o humano em sua singularidade a partir de sua subjetividade tem sido o grande desafio da escola da atualidade. Diante deste cenário, o espaço da gestão escolar, suas formas de organização, sobretudo as qualidades das relações estabelecidas podem se tornar fortes aliadas para que ações coordenadas e intencionalmente planejadas possam subsidiar possibilidades inclusivas na escola.

Se no passado as pessoas com deficiência eram consideradas hereges e endemoniadas, sendo em muitos casos queimadas nas fogueiras, ou mesmo confinadas em instituições, segregadas de qualquer convívio ou relação com o entorno social, com o passar do

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), integra o Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas”. soldagua@uol.com.br.

² Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas”. andrezzaflores6@gmail.com

tempo esse estatuto de ‘anormalidade’ cunhado secularmente, foi perdendo sua força (D’ ÁGUA, 2007).

Ainda segundo Kassar e Rebelo (2011), tais procedimentos de isolamento não foram restritos aos séculos XV e XVI, pois ao analisarem a literatura e a legislação dos séculos XIX e XX observaram que os espaços especializados e ou particularizados ainda se apresentavam como lócus preferencial para o atendimento das pessoas com deficiência. Afirmam ainda, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 4.024 de 1961, indicava “educação para os excepcionais”, sendo ainda considerada a excepcionalidade, em detrimento a “normalidade”.

No ano de 1971, com a segunda LDB n.º 5.692 (BRASIL, 1971) a referência “educação de excepcionais”, é substituída por “tratamento especial”, no ano de 1976 por meio da Portaria n.º 186 inaugura-se o termo “atendimento especializado” e somente dez anos depois em 1986 aparece especificamente a denominação “atendimento educacional especializado”, por meio da Portaria n.º 69, criada pelo Centro Nacional de Educação Especial, responsável na época pela Educação Especial no Brasil.

Inicialmente, a atenção às pessoas com deficiência foi relacionada há um discurso clínico, ligado à medicina e as questões da saúde; tais acepções variavam de acordo com o diagnóstico ou o prognóstico de um determinado “tratamento”, que nem sempre envolviam ou se relacionavam com a educação escolar. Assim, a educação especial foi constituindo-se durante muitos anos, como um sistema paralelo ao sistema educacional geral e, com o passar do tempo surgiu as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006).

No decorrer do século XX, mais precisamente na década de 1990, após a Convenção de Jomtien na Tailândia, complementada em 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha e de certa forma ratificada pela LDB n.º 9.394/96, finalmente se considera a Educação Especial como uma modalidade da Educação Escolar. A partir desse período se ampliam as discussões relacionadas a

educação formal, diante de novos paradigmas, a educação escolar é reapresentada como um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência (KASSAR; REBELO, 2011).

Desta feita, Mendes, Silva e Pletsch (2011) explicitam que a educação inclusiva foi ganhando espaço na área educacional com a ampliação das discussões, bem como na elaboração de políticas educacionais e sociais pautadas na proposta de “educação para todos”, constituindo assim possibilidades e alternativas para compreender e estudar como atender as diferentes demandas dos alunos que chegavam ao espaço escolar.

Entre o ano de 2007 e 2008 a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, reuniu pesquisadores que apresentaram um estudo denominado: “Política Nacional de Educação Especial perspectiva da Educação Inclusiva”, por meio da Portaria n.º 848/2008, onde define:

[...] **modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades**, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16 – grifos nossos).

Tal definição contribuiu sobremaneira para a compreensão da Educação Especial na transversalidade, indicando que a presença de alunos especiais deveria ser reconhecida desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e seus derivados. Encaminhamentos como esses foram progressivamente corroborando a constituição e a organização de espaços educacionais por meio de subsídios legais e garantia de direitos.

Além disso, a política proposta insere na Educação Especial o “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) espaço de atendimento específico das necessidades especiais de alunos com deficiência. Kassar e Rebelo (2011) afirmam que esse atendimento pode ser considerado meio privilegiado ao desenvolvimento das

potencialidades de alunos com deficiência, contribuindo para o atendimento de suas necessidades e concomitantemente oportunizando a interação entre os profissionais da sala de aula regular e da sala do AEE.

Assim, o AEE, definido também por meio da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos definidos:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

No ano de 2009 foi publicada a resolução n.º 4, a qual institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” considerando, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, como público alvo para ter acesso a este atendimento, como especificado abaixo:

[...] a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p.02).

A constituição do espaço do AEE no ambiente escolar, bem como o ingresso de um “novo público” acabou por implicar a necessidade de uma reorganização do espaço educacional, envolvendo diretamente a gestão da escola e toda sua comunidade gerando, por conseguinte discussão em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Dessa feita, concepções, princípios, valores, pautados na educação inclusiva, discussões didático-pedagógicas, relacionadas à escola inclusiva começaram a fazer parte dos estudos do PPP por ocasião de encontros e reuniões dos profissionais da escola. Para além dessas questões, fazia-se necessário o planejamento do atendimento desses alunos nas respectivas salas do AEE, assim como o recebimento de profissionais de outros segmentos no espaço escolar, a promoção de agrupamentos intersetoriais (saúde, assistência), requisições de recursos e aquisições de materiais, articulações de projetos, discussões sobre acessibilidade, foram algumas demandas que acabaram por tornarem-se imprescindíveis à organização e consecução da vivência inclusiva na prática escolar e na agenda do PPP.

Segundo as Diretrizes, a oferta do AEE no ensino regular deve ser organizada levando em conta:

- [...] a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula dos alunos no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das

atividades a serem desenvolvidas, cronograma de atendimento dos alunos;

d. Professor para o exercício do AEE;

e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p.03).

Nesse sentido, o PPP tornou-se o instrumento principal que viabiliza a organização e a exequibilidade do desenvolvimento de um plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades (ROPOLI *et al.* 2010). Assim, justifica-se a necessidade de ser construído por pessoas envolvidas no contexto a partir da realidade escolar, com a elaboração de objetivos exequíveis, tendo a mediação da equipe gestora para que seja validado.

Além disso, a partir de 2010, os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente, no repasse financeiro realizado no âmbito da FUNDEB quando pertencentes ao quadro da educação inclusiva.

Conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP são contempladas as seguintes modalidades de matrícula:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, Art. 8).

Registros evidenciam um substancial aumento de matrículas de alunos com deficiência na escola regular após a implementação das políticas inclusivas, assim como do direcionamento financeiro proposto para tal processo por meio do valor 'per capto'; conforme dados publicados no documento, "Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", explicita-se o crescimento de 270% de matrículas em escolas públicas em um período de 13 anos, envolvendo o que tange as matrículas de estudantes.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013 (2015 p.33).

Outro aspecto que merece destaque na Resolução Nº 4 de 2009 é a possibilidade de o AEE ser ofertado em Sala de Recursos Multifuncionais, localizadas nas unidades escolares e ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, Art. 1). Tal indicativa expande a abrangência espacial do AEE, podendo ser a escola ou outros lugares, que se comprometam a implementar e realizar o trabalho.

Ao ampliar esse atendimento à comunidade externa, podemos derivar duas possibilidades, a expansão do atendimento as pessoas com deficiência e ao mesmo tempo a delegação do 'Estado' a outros setores/ instituições as quais possam trabalhar na suplência de sua efetividade no setor público.

Segundo Nascimento (2013), nos últimos 20 anos tivemos muitos direcionamentos para definição do AEE, desta feita, a própria demanda trazida pelos alunos foi delineando a condução para que vários municípios brasileiros pudessem se organizar e constituir as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) a fim de atender as especificidades dos diferentes sujeitos.

O programa implantação de sala do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Conforme Alves (2006) a denominação SRMs se refere ao espaço utilizado para o atendimento de diferentes necessidades educacionais especiais, que de acordo com orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem se caracterizar para o desenvolvimento das “complementações ou suplementações” curriculares e devem ser desenvolvidas no contra turno escolar.

Suplementa mais especificamente, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, ao investigar a partir das necessidades especiais, quais oferecimentos no atendimento especializado podem contribuir com o desenvolvimento desse sujeito e complementa ao fomentar práticas e trabalhos que possam auxiliar nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas ou não à deficiência.

Por outro lado, cabe à gestão da escola e dos respectivos sistemas educacionais disponibilizar demais recursos (quando necessários) dentro da classe comum, desenvolvendo métodos/estratégias que auxiliem na aprendizagem na construção de conhecimentos pelos alunos a exemplo: os serviços de tradutor e intérprete de libras, tecnologias assistivas e a disponibilidade das ajudas técnicas e, entre outras (ALVES, 2006). Tais preocupações colaboram para que o espaço das SRMs sejam organizadas com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e sobretudo ofereçam possibilidades formativas para que os profissionais da educação, de forma que possam realizar trabalhos significativos no atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FELICIO; FANTACINI, TOREZAN, 2016).

Conforme destacado por Silva (2009), as SRMs nos últimos anos teve uma significativa expansão no Estado de São Paulo e nos dias atuais esse tipo de serviço nas escolas públicas estaduais é o que mais atende as necessidades dos alunos com deficiência no decorrer de seu período de educação escolar. No entanto, para que isso ocorra é fundamental a elaboração de um plano de formação e trabalho da gestão escolar com os professores, compreendendo a importância de sua participação e de seu protagonismo a partir da experiência e da vivência de suas realidades. Um projeto de educação inclusiva, passa necessariamente pela discussão do PPP, envolve a construção coletiva onde haja participação e o respeito à alteridade.

Nesse caminho, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) destacam que não basta implementar uma política de AEE sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, tais como na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, nas estratégias de avaliação para atender a diversidade e especificidades das pessoas, dos alunos.

As mudanças de comportamento e postura exigem tempo e pausa, espaços fundamentais para reflexão e possíveis reorganizações de *'modus operandi'*. É necessário que ocorra um planejamento das práticas curriculares: Arnoni (2012) destaca que a práxis educativa deve ser planejada, onde o professor antecipa mentalmente o que irá realizar em sala de aula, antes mesmo de sua chegada. Deste modo, isso se aplica não apenas aos professores do ensino regular, mas também para o professor do AEE, visto que ao planejar, o professor deve estabelecer expectativas e criar oportunidades concretas para atingir os objetivos de aprendizagem de seus alunos, incluindo todos em suas diferenças (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016).

Em contrapartida, o planejamento das práticas curriculares depende do trabalho colaborativo entre os professores da AEE,

professores da sala comum, mediados pelo trabalho da gestão escolar. Assim, a responsabilidade desse planejamento é evidenciada na Resolução Nº 4 (Art. 9), onde além do planejamento o professor da AEE também deve cumprir as seguintes atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art. 13).

Embora tais atribuições sejam delegadas, segundo a resolução para os professores do AEE, é visível o equívoco dessa interpretação linear, ao se compreender a complexidade da educação e suas decorrências, essa responsabilização se expande na escola, envolvendo, sobretudo a equipe de gestão, em tese responsável pela organização de trabalhos parceiros e coletivos nesse espaço educacional.

O AEE constitui garantia legal nos sistemas de ensino, mesmo que a opção por participar dos atendimentos seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis, tal atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (da educação infantil ao ensino superior) justamente pelo fato de ser o ambiente apropriado para oportunizar a realização de processos de ensino e de aprendizagem aos alunos com deficiência, estimulando possibilidades interativas que beneficie o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo (FÁVARO; PANJOTA; MANTOAN, 2007).

Mesmo que a unidade escolar a qual o aluno estiver matriculado não ofereça esse atendimento ele poderá ser atendido na escola mais próxima a sua residência, que tenha sala de recursos multifuncionais, oportunizando que o aluno com deficiência aprenda a lidar com os saberes apresentados pela escola e desse modo, tenha uma participação ativa e efetiva no ensino regular, cabendo nesse caso, a essencial presença do professor do AEE, como sujeito mediador entre essa sala e a escola. (MATOS, 2012).

Entretanto, mesmo o AEE sendo opcional, a escolaridade para todos alunos é obrigatória. Dessa forma, se os pais ou responsáveis não matricularem seus filhos na escola podem estar sujeitos às penas referentes ao crime de abandono intelectual, segundo artigo 246 do Código Penal, do mesmo modo a instituição por meio de seus responsáveis que se absterem dessa providência poderão também ser igualmente penalizadas (FÁVERO; PANJOTA; MANTOAN, 2007).

Para Bezerra e Oliveira (2016) o AEE é caracterizado como acréscimo e não como alternativa, nas escolas, tais atendimentos realizados nas Salas Recursos Multifuncionais, funcionam como a efetivação do direito à educação. Para esses autores trata-se de trabalho adicional e imprescindível no apoio ao aluno com deficiência que se inclui na sala regular de ensino, assim como favorece sobremaneira ao professor desta sala de aula que muitas vezes ainda não está familiarizado com tais vivências.

Outros estudiosos como, Felício, Fantacini e Torezan (2016) concordam com as argumentações referendadas acima,

acrescentando que o AEE é apontado como uma proposta de atendimento que tem tudo para dar certo, desde que alguns pontos sejam repensados e rediscutidos com maior profundidade, podendo se destacar nesse caso, o perfil do professor que atua nesta sala.

As discussões e questões relativas a educação inclusiva se atrelam as próprias evidências das relações estabelecidas na escola entre as pessoas, muito mais do que propor políticas de atendimento as pessoas com deficiência, é necessário promover envolvimento, conscientizações, reconhecimentos, para subsidiar e propor em fases posteriores, processos formativos.

As práticas curriculares propostas pelos professores devem atender e contemplar a comunidade escolar, suas operacionalizações devem mais que explicitar conhecimentos, abrigar intenções sobre e na realidade, forma da qual se constrói relações de respeito e alteridade, possibilitando aos docentes conhecimentos que subsidiem práticas curriculares que atendam as especificidades de alunos com deficiência inseridos no sistema regular de ensino (MENDES; SILVA; PLETSCH, 2011).

É bom lembrar que o AEE e as SRMs, são alguns dos espaços possíveis a promoção da inclusão de alunos, mas não são os únicos espaços responsáveis pela organização das estratégias de ensino para os alunos com deficiência. Contudo, podem e devem se caracterizar a partir de uma atuação colaborativa entre professores e equipe de gestão na elaboração de processos formativos para a aprendizagem do aluno, tanto em momentos específicos como no AEE, quanto no cotidiano da sala de aula (BRAUN; VIANNA, 2011).

A colaboração de todos os membros da escola inclusiva é substancial para somar esforços e valorizar a participação de cada um, permitindo o desenvolvimento de ações proativas no avanço da aprendizagem compartilhada por todos os alunos da escola, deficientes ou não. Com isso, articulação do AEE e a sala regular passam pelos desafios da escolarização, visando a ampliação do conceito de inclusão, que vai além do paradigma de deficiência (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016).

2. Formação para Inclusão

É consenso que a formação docente é um dos alicerces da educação de um país, ao se tratar de questões relativas a inclusão dos alunos com deficiência essa discussão parece se potencializar, visto que seus processos se apresentam ainda incipientes e fragmentados.

Em 2008 por ocasião do anúncio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a formação de professores para esse atendimento e demais profissionais para a inclusão, foi destacada indicando sua importância, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada passaram a serem campos de estudos relevantes, dada a complexidade da temática.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.17-18).

Na Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tal preocupação foi explicitada no artigo 8º “[...] I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p.02), questão essa também ratificada na Resolução nº 4/2009 em seu artigo 12º quando registra: “Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.03).

A resolução ainda complementa, “Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados [...]” (BRASIL, 2001). Assim sendo, são considerados capacitados

§ 1º [...] para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências [...] (BRASIL, 2001, p.05).

Embora possamos contemplar políticas públicas que há muito indicam e abordam processos relacionados a formação de professores, é sabido que na prática os problemas são recorrentes, a ausência de formação dos professores para trabalhar com esses alunos é considerado um sério problema para a real implantação das políticas. Todo esse anseio vivido pelos professores é evidenciado quando D’Água (2003) menciona que, perante a formação deficitária, os docentes sentem-se leigos e despreparados, afastando de si a possibilidade de inserção nessa área da educação.

Dessa feita, o despreparo dos docentes, segundo Mendes (2010) passa a ser um dos temas mais discutidos, compondo um cenário complexo envolvendo não apenas os professores da escola regular e do AEE, mas a escola e sua comunidade, incluindo sobretudo, os gestores educacionais os quais ocupam papel estratégico nesse processo. Tal questão se caracteriza com efeito cumulativo, quando

Nota-se que grande quantidade de professores não teve formação inicial e continuada para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Por consequência, esses professores que lecionam em cursos de graduação em licenciatura não preparam seus alunos para incluir adolescentes ou crianças com deficiência (REIS; EUFRÁZIO; FAZON, 2010, p.08).

Os autores enfatizam ainda, sobre a importância da introdução de disciplinas sobre educação inclusiva na grade curricular de alunos que cursam licenciatura, não desconsiderando o incentivo para formação continuada, seja pelas possibilidades disponibilizadas pelo governo ou pela própria instituição de ensino.

Na mesma linha, Diniz (2011) relata que nos discursos dos profissionais da educação no que tange aos processos de formação, essa constatação tem sido recorrente quer seja relacionado as licenciaturas, quer seja envolvendo a formação continuada. O fato é que nem o ensino superior, nem os sistemas de ensino, apesar de todas as indicativas legais trazidas pelas políticas públicas, tem suprido essa necessidade formativa relacionada à Educação Inclusiva. Tais aspectos acabam por concorrer para que os profissionais não se sintam preparados para lidar com essas questões, embora já coexista no imaginário social da atualidade um discurso muito mais relacionado a construção de uma sociedade inclusiva.

Para além desse processo de construção na formação continuada, a formação docente não pode se caracterizar como evento isolado, limitando a participação em cursos eventuais, mas contrariamente é necessário se constituir por meio de projetos de formação/capacitação realizados de forma integrada e permanente, preferencialmente no espaço escolar, onde as vivências fazem parte do real (SANT'ANA, 2005).

Nesse contexto, Glat e Nogueira (2003), destacam também a necessidade de projetos de capacitação e acompanhamento diário exercido pela equipe de gestão no sentido de orientar o trabalho docente de maneira que a escola de forma gradativa participe da construção de espaços inclusivos.

É preciso ainda reconhecer o papel fundante da gestão escolar nos processos de inclusão realizados na unidade escolar, assim D'Água (2015) em seus estudos sobre a temática gestão e inclusão indica a necessidade de um trabalho parceiro e colaborativo de modo que o individualismo seja superado mediante a soma e a troca

entre os pares. Prescindir o trabalho em equipe significa abrir mão de uma educação dialogada concepções tão caras à constituição de uma escola inclusiva. Segundo D' Água:

A diversidade, a diferença ainda são conceitos e concepções carregados de preconceitos e, muitas vezes, ao considerar-se uma deficiência, o modelo médico é reconhecido como único para todos os casos. Desta forma, os sujeitos são generalizados, desconsideram-se as diferentes trajetórias de vida, as oportunidades, e possibilidades com as quais as pessoas se constituem (2011, p.11).

Assim, a diversidade, ao mesmo tempo em que requer a necessidade do respeito à individualização, necessita consolidar uma rede de relações que possibilitem aos sujeitos seu reconhecimento como membros de uma comunidade social (D' ÁGUA, 2003).

Favéro, Panjota e Mantoan também abordam a inclusão de todos no ambiente escolar, destacando que:

A constituição garante a todos o direito a educação e ao acesso à escola. Toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência, ou ausência dela (2007, p.20).

Dessa forma, grandes partes das modificações deverão estar na organização do currículo, na avaliação, na pedagogia, onde o aluno passa de objeto para um sujeito constituído por diferenças (DINIZ, 2011). Além disso, é essencial que a escola e seus membros, criem oportunidades para a convivência real com os sujeitos, investindo nas relações interpessoais onde a diferença seja, antes de tudo, reconhecida como um atributo humano (D' AGUA, 2011).

Nesse contexto, a escola como representação do entorno social na educação e na inclusão das pessoas com deficiência, passa a constituir-se como um lócus privilegiado de observatório e estudo para a realidade. O AEE nos espaços educacionais pode inscrever de certa forma as necessidades oriundas das pessoas com deficiência,

ao habilitar um trabalho inclusivo mediante parcerias construídas com demais profissionais da educação (equipe de gestão, professores da sala regular e professores especializados), certamente poderá contribuir para melhorar e qualificar o desenvolvimento e as relações das pessoas deficientes com o mundo.

3. Considerações finais

A inclusão de pessoas com deficiência na escola certamente durante os últimos anos tem se instituído como um espaço legítimo dos diferentes sujeitos com necessidades especiais. O reconhecimento desse direito tanto no âmbito social, como no âmbito educacional tem sido garimpado progressivamente por meio de movimentos e reivindicações sejam elas de pessoas diretamente envolvidas com situações de exclusão, seja por meio de estudos e pesquisas que derivam teorizações e legislações reconhecidas na sociedade.

Tais movimentos cartografam territórios e comprometem sistemas de ensino e seus derivados, aqui entendidos como espaços educacionais diversos, a constituírem-se como ambientes inclusivos de acesso e permanência para a socialização e a realização de processos de ensino e de aprendizagem de todos, incluindo pessoas com deficiência.

Nesse esteio as Salas de Recursos funcionam como espaço físico e material de acesso as pessoas com deficiência e o Atendimento Educacional Especializado pode ser caracterizado como um conjunto de estratégias e metodologias organizadas a partir da singularidade de cada sujeito atendido, compreendidos como aparelhamentos complementares e/ou suplementares ao processo inclusivo na escola regular.

A gestão escolar e seus desdobramentos na escola configura-se como espaço preponderante para a mediação de tal processo, visto que imbuída da envergadura de suas atribuições tem possibilidades de acompanhamento, intervenção e planejamento.

4. Referências

- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v.5, n.2, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br>> Acesso em: 04 jan. 2017.
- BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. **Escola Inclusiva**: Articulação Curricular. Id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal, v.10, n.31. Supl 3, 2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/564/768>>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 1994. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 07 nov. 2016.
- _____. MEC. INEP. LDBEN 4.024/61. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961.
- _____. MEC. INEP. **Lei Educacional 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- _____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.
- _____. MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jan. 2017.

- ____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- ____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf> Acesso em: 04 jan. 2017.
- BRAUN, P. VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011.
- D'ÁGUA, S. V. N. L. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino: análise da experiência da diretoria de ensino regional de Franca-desafios e possibilidades**. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC – São Paulo. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cpo40517.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- ____. **A formação docente frente a diversidade e a inclusão: desafios a serem repensados**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011, p.4713-4725. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/139693>>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- ____. **Diversidades e inclusão na educação infantil: aspectos envolvendo a formação docente**. In: MELO, J, C. (Org) A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens. Maranhão: EDUFMA, p.123-134, 2015.
- ____. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão**. 2003. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC – São Paulo.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.14, n.18, p.39-55, dez. 2011. Disponível em: <<http://200.239.128.16/handle/123456789/4905>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

FÁVERO, E. A. G., PANTOJA, L. M. P., MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. MEC/SEESP. São Paulo: 2007. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo04881.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FELICIO, N. C.; FANTACINI, R. A. D.; TOREZAN, K. R. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.3, p.139-154, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508/519>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações, Ano10, n.1, p.134-142, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em 05 jan. 2017.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial - prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado, 6, 2011, Nova Almeida. 2011. Anais... Nova Almeida: SNPEE, 2011, v.1, p.1-17, 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

MATOS, I. S. **Formação continuada de professores do AEE** – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola. 2012. 220f. Dissertação (Título de Mestre em Formação de Professores). Centro de Educação da Universidade Estadual do Paraná. Fortaleza, Ceará. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Izabeli.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Carlos, v.11, n.33, p.387- 559, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2016.

____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; SILVA, F. T. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v.11, n.3, p.255-265, 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

NASCIMENTO, A. P. D. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2400/1/tese_7278_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Alice%20Pilon%20do%20Nascimento%20%20finalizada20140709-170404.pdf>. Acesso em: 03 jan.2017.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. **A formação do professor para o ensino superior**: Prática docente com alunos com deficiência visual. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.111-130, 2010.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva. In: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010, p.52.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva**: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2016.

SILVA, R. S. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em escolas estaduais. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1747/1/Rosana%20Sebastiao%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

Capítulo 5

Quando o documentário reinventa as lutas sociais e o ensino de História: diálogos entre a estética documental de Eduardo Coutinho, a historiografia marxista britânica e o mundo dos trabalhadores no Brasil¹

Rodrigo Ribeiro Paziani²

Aparecida Darc de Souza³

1. Coutinho e documentários: diversidade, memória e protagonismo dos sujeitos sociais

Considerado um dos maiores documentaristas brasileiros, Eduardo Coutinho (1933-2014) dedicou quase toda a sua vida a refletir, na prática, os potenciais éticos e estéticos do cinema na “criação” de novas formas de conhecer a “realidade” e o “outro”,

¹ Trata-se de uma versão adaptada de um artigo publicado em 2015 na Revista “Espaço Plural” – Unioeste, Campus Marechal Cândido Rondon/PR. Apesar de algumas mudanças e alterações, decidimos por manter a essência do texto publicado no referido periódico.

² Professor Adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon) e do Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa CNPq “História e Poder” (UNIOESTE). rpaziani@yahoo.com.br.

³ Professora Adjunta do Colegiado do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Marechal Cândido Rondon) e do Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado) pela mesma instituição. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais” e membro do grupo de pesquisa (CNPq) “História Social do Trabalho e da Cidade” (UNIOESTE). aparecidadarcsoouza@hotmail.com.

especialmente o cotidiano de homens e mulheres tornados “comuns” em contextos e situações aparentemente anódinas.

Os contatos, entre os anos de 1950 e 60, com a estética fílmica da Nouvelle Vague (caso de Jean Rouch) e a proposta do Cinema Novo – quando membro do Centro Popular de Cultura (CPC) – sem deixar de mencionar a importante passagem (reconhecida por Coutinho) pela televisão entre 1975 e 1984, quando integrou a equipe do programa “Globo Repórter”, foram cruciais para forjar sua experiência cinematográfica dentro da “escola” de documentários (RIDENTI, 2000; BERNARDET, 2003, LINS, 2004, RAMOS, 2010).

A conversa, as vezes descontraída, as vezes tensa, estabelecida junto aos sujeitos da filmagem aparece em vários de seus filmes como a principal estratégia para que falem e vivam suas verdades naquele momento diante das câmeras.

Seus documentários notabilizaram-se pela capacidade de trazer homens e mulheres comuns como sujeitos sociais de sua própria história, muitas vezes trágica, miserável, solitária, mítica, violenta, contraditória (OHATA, 2013). Neste sentido, seus filmes apresentam-se com um documento valioso para ser trabalhado no ensino de história.

A proposta central deste artigo é a de problematizar as interfaces entre ensino de História, lutas sociais e protagonismo de sujeitos oriundos da classe trabalhadora brasileira através um diálogo (de certo modo conflituoso) entre a estética documental de Eduardo Coutinho – voltada essencialmente para a diversidade e a alteridade – e as contribuições teóricas e historiográficas da corrente marxista inglesa. Para lidar com este diálogo, vamos analisar detidamente duas de suas produções fílmicas: “Boca de Lixo” (1992-93) e “Peões” (2004): por meio da análise destes dois filmes, veremos a possibilidade de discutir o lugar da produção cinematográfica na representação e na experiência social de diferentes sujeitos da classe trabalhadora.

O que não se constitui, desde já, em tarefa fácil.

Não é estranha a “saturação” de imagens e discursos veiculados diariamente pela mídia e a multiplicidade de programas e produções audiovisuais com o propósito de captar/representar a dura “realidade social” de crianças, jovens e adultos pertencentes às camadas pobres e trabalhadoras em diferentes lugares do país e como as “durezas” da vida desembocam em criminalidade, prostituição e marginalidade social. Para além das funções político-ideológicas exercidas pela televisão ou o cinema na moderna indústria cultural capitalista, o que nos chama muito a atenção é o fato da mídia produzir – mais do que “reproduzir” – conteúdos manipulatórios, despolitizadores e acrílicos acerca da história e do cotidiano social vividos pelos trabalhadores (FERRO, 1983).⁴

Porém, nem tudo o que foi (e continua sendo) (re)produzido pelos meios de comunicação pode ser considerado nocivo à consciência social. Na contramão destas práticas autoritárias marcadas pela estetização da vida cotidiana, pela violência simbólica (mas também física) e pela exploração da tragédia social, o cinema brasileiro (e, em particular, os documentários) tem, há várias décadas, participado da construção de canais comunicativos de reflexão e debate democrático.

Neste sentido, os documentários produzidos por Eduardo Coutinho representam uma outra tradição. Isto pode ser explicado por duas características comuns a todos os seus filmes. A primeira é o fato dele, como diretor, mergulhar no universo linguístico, sociocultural e mesmo “cênico” dos trabalhadores (no caso deste artigo, de um vazadouro e do setor metalúrgico). A segunda refere-se à qualidade estética e política com que Coutinho problematiza o conceito de filmagem do “real”, bem diferente do percebido nos programas televisivos e filmes de ficção.

⁴ No caso do Brasil, basta pensar nas filmagens da “realidade” potencializadas pelas lentes das câmeras em programas televisivos que têm explorado diariamente os dramas sociais vividos pelos pobres e trabalhadores, numa clara tentativa de despolitização e desqualificação “pedagógica” do universo sociocultural e linguístico experienciado por estes sujeitos sociais.

Em relação à primeira característica, vale sublinhar uma espécie de “atitude metodológica” de pesquisa adotada por Coutinho no tratamento de seus protagonistas – atitude esta que leva em consideração os “mundos” de homens e mulheres comuns e que assemelha-se com a postura metodológica defendida por Yara Khoury ao falar dos trabalhadores:

Lidando com as problemáticas do trabalho e do trabalhador, das cidades e do viver urbano, refletindo sobre a cultura e a memória, vamos refazendo nossa noção de sujeito histórico. Isto requer ter em mente a perspectiva de lidar com homens e mulheres não como indivíduos compartimentados, mas fazendo-se socialmente, compartilhando experiências e memórias, moldando a realidade ao tempo em que são moldados por ela [...] (KHOURY, 2006, p.27)

Para Coutinho, os trabalhos com a memória, a experiência e a cultura das pessoas que povoam seus filmes eram indissociáveis da perspectiva de repensar cinematograficamente o conceito de sujeito e de entender que os homens e mulheres filmados por ele e sua equipe atribuíam uma variedade de sentidos e significados (sociais, políticos, religiosos etc.) às suas trajetórias não apenas “antes” ou “através” do vídeo, mas “durante” as filmagens: à medida que os filmava e fomentava o diálogo, ele percebia esses sujeitos “fazendo-se socialmente”, “compartilhando experiências e memórias”, numa dinâmica cultural onde o tempo é condicionante e condicionado.

Um de seus métodos de trabalho mais instigantes (e desafiadores) era o de não adotar o uso de roteiros pré-estabelecidos ou “prontos”. Ao contrário, Coutinho postulava que a narrativa fílmica deveria ser socialmente construída pelos sujeitos nela envolvidos em tempos e espaços históricos determinados – exceção feita, talvez, pela própria operação de selecionar e escolher aqueles sujeitos (e não outros).

Tal procedimento tinha um objetivo bem delineado. As narrativas orais dos “protagonistas anônimos” captados por sua

câmera não representavam elementos “externos” ao vídeo, mas, inversamente, modulavam a narrativa do próprio documentário. A força dessas narrativas, que emergiam no próprio processo de fazer cinema, era indissociável de duas “artes” consideradas por ele: a escuta e a conversa. Portadoras de sentidos múltiplos, elas eram atribuídas a sujeitos capazes de lembrar e contar-lhe (extraordinárias) histórias reveladoras de uma certa verdade pronunciada perante a câmera. Assim, mesmo reconhecendo a troca desigual entre os sujeitos e o “poder” da câmera, Coutinho defendia o uso do termo “conversa” (menos formal) ao invés de “entrevista” quando referia-se aos seus interlocutores – o que remete ao “dialogismo” abordado por Mikhail Bakhtin (1986).

A segunda característica, dialeticamente articulada à primeira, diz respeito ao método de filmagem de Coutinho, sua qualidade estética e política de “reescrever” o real filmado. Para Mesquita e Lins (2008), se “filmar o real” pressupõe a existência de uma “realidade” a ser lida e re-construída pelo cinema, tal procedimento é inseparável das escolhas, seleções, hesitações, fabricações, montagens e subjetividades da equipe de filmagem, e, por que não, dos cenários e personagens filmados.

Essa é uma das principais virtudes de seus documentários. Sabedor de que era impossível ao cinema reproduzir a realidade, Coutinho “filmava” o real como quem desejasse encontrar criar canais de diálogo junto aos lugares e aos sujeitos filmados e, na interação com eles, construir um conjunto de significados – históricos, sociais, políticos, estéticos – marcados pela força do encontro de produzir experiências únicas (FIGUEROA, BEZERRA & FECHINE, 2003).

Assim, o documentário não seria um produto da ficção (imaginação, fantasia), nem a “filmagem da verdade” (isto é, a crença na “objetividade” do real filmado), mas constituiria aquilo que ele chamou de “verdade da filmagem” – ou seja, a revelação de situações e momentos em que a verdade se “faz” e todo o acaso e

aleatório que pode acontecer e intervir nela (COUTINHO, 1997, p.167). Consuelo Lins explica que:

[...] É um movimento que desloca teorias, crenças, interesses, preconceitos, pontos de vista prévios, sentimentos piedosos, culpas e toda a sorte de clichês visuais e sonoros que aderem a nossa percepção e nos fazem acreditar que conhecemos o mundo. Trata-se de uma prática que se atém, na medida do possível, ao material oferecido pelo universo a ser filmado – uma favela, um prédio, um morro, um depósito de lixo –, imprimindo aos filmes uma espécie de imanência radical, em que ética e estética se articulam de modo inextricável (LINS, 2004, p.12).

De conjunto estas duas características se apresentam como elementos articuladores entre a abordagem fílmica documental e a abordagem histórica da experiência social dos trabalhadores e pessoas comuns numa perspectiva que preza a diversidade, a alteridade, a subjetividade e o agenciamento humano. Trata-se, sobretudo, de uma concepção epistemológica que reconhece os trabalhadores como sujeitos de sua própria experiência, e também porque se traduz num experimento singular.

Em seus documentários Coutinho foi capaz de expressar não apenas a maneira como estes trabalhadores representam a si mesmo e a(s) sua(s) história(s), mas as circunstâncias e as conjunturas de suas expressões e sentimentos revelados no momento da entrevista e da edição do próprio filme. Pois é aí que encontramos o diálogo estabelecido por Coutinho com os sujeitos que povoam seus documentários. Nesta perspectiva, entendemos que existem mediações significativas (embora nada intencionais) entre algumas de suas produções fílmicas e as contribuições da historiografia marxista inglesa no que tange ao modo como analisam a classe trabalhadora.

Mas vai aqui um parêntesis: páginas atrás dizíamos que a relação entre produção filmográfica de Coutinho e o marxismo é bastante polêmica. O cineasta, quando mais maduro, nunca escondeu certa irritação e (até) ojeriza em relação ao que ele

entendia ser um legado “marxista” (na verdade, “esquerdista”) na história do cinema brasileiro. Destaque para uma crítica à concepção sociologizante dominante em filmes produzidos no país até os anos 1960 e 1970 (BERNARDET, 2003) – caracteristicamente hierárquico, intelectualista e autoritário – e uma visão ácida das ingerências “militantes” na produção de documentários, pois via nelas uma estética narrativa empobrecida (os sujeitos “falam” o que a militância induz e quer) e uma proposta política vitimizadora dos pobres e oprimidos (os sujeitos são sempre “fracos” e precisam de “esclarecimento”).

Feita essa ressalva (o que para nós consiste num equívoco formativo do cineasta) vamos agora tentar articular o documentário de Coutinho ao marxismo de origem britânica – um diálogo possível...

2. Um diálogo possível (mas determinado): a estética documental de Coutinho sob o ângulo da história marxista inglesa

... mas determinado. É neste âmbito, por sinal, que podemos encontrar nexos que coloquem em aproximação teórica a estética documental de Coutinho e as abordagens da historiografia marxista britânica. Começemos por uma análise conjuntural-estrutural.

Podemos afirmar que, nos últimos cinquenta anos, o avanço solapador do capitalismo num contexto histórico de crescente mutação do regime de acumulação, pautado numa lógica de flexibilização e desregulamentação dos mercados aliada a reprodução da ordem e da desigualdade social, sublinha a necessidade de recuperarmos no campo da reflexão, da pesquisa e do ensino de História o conjunto da experiência social dos trabalhadores. Deixada de lado por modismos acadêmicos, o fato é que a condição efetiva dos trabalhadores dentro da ordem capitalista se constitui num campo de investigação fundamental para aqueles que buscam avaliar e discutir o significado histórico da sociedade

capitalista. Muito desta reflexão tem sido monopolizada pela sociologia do trabalho.

Apesar de reconhecermos a pertinência das análises que têm abordado as metamorfoses no mundo do trabalho nos últimos 40 ou 50 anos ⁵ – reconfigurações na função pública do Estado, confiscos de direitos da classe trabalhadora, modalidades “sutis” de exploração do trabalho, desemprego estrutural – e quanto elas geram a intensificação de relações alienantes e desrealizadoras do sujeito, nosso enfoque pauta-se na dialética entre o mundo do trabalho e os “mundos” dos trabalhadores problematizada pelos historiadores de formação marxista na Inglaterra e Reino Unido, casos de Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm e Raymond Williams.

Afora as peculiaridades formativas dos estudiosos pertencentes a esta historiografia, suas perspectivas teóricas e metodológicas de análise possibilitaram entendimentos mais ricos do passado e do próprio presente da história social do trabalho e dos trabalhadores no sentido de tomar o presente (histórico e vivido) enquanto mote problematizador de seus estudos. Não aceitaram a concepção de estrutura social “pré-determinada” e anterior aos sujeitos; ao contrário, as relações dos sujeitos com as estruturas sociais (econômicas, políticas, culturais) se dão de forma dialética, pois os homens em sua unidade e multiplicidade criam e recriam estruturas que, por seu turno, os condicionam.

Por pensar os trabalhadores como sujeitos que em diferentes processos históricos (com)partilham, (re)constroem e (res)significam simbólica e socialmente suas trajetórias em meio às contradições e tensões inerentes aos discursos e práticas hegemônicas do capitalismo, a história marxista inglesa tem levado em consideração o protagonismo (nada) anônimo destes homens e mulheres na história através de suas memórias e experiências de

⁵ São os casos, dentre tantos, de André Gorz, Claus Offe, David Harvey, István Mészáros e Ricardo Antunes.

classe, materializadas em diversos contextos históricos de embates, resistências e lutas nos “mundos” do trabalho. (CHALHOUB & TEIXEIRA, 2009, p.42)

O exercício de pensar “experiência” e “cultura” como categorias históricas de valor heurístico e empírico – contra modelos teoricistas e/ou idealistas – tornou-se pedra fundamental para uma explicação dos modos de vida e trabalho de homens e mulheres pobres indissociável das experiências/relações de classe e das memórias identificadas aos costumes herdados, compartilhados e vividos em comum pela classe trabalhadora. (THOMPSON, 1998)

No Brasil, as contribuições da história marxista britânica aportam durante a década de 1980 num contexto político-institucional de redemocratização do país, de reivindicações e lutas sindicais contra o autoritarismo do regime militar e as condições de vida e trabalho e da emergência de novos personagens que entravam em cena naquele período (PAOLI, SADER & TELLES, 1983; SADER, 2001). Desde então, uma miríade de pesquisas e publicações na área de Ciências Humanas tem fomentado outras perspectivas de abordagem teórica e metodológica dos trabalhadores no Brasil. (CHALHOUB & TEIXEIRA, 2009)

Tais produções têm se caracterizado por posturas históricas, políticas e socioculturais vinculadas ao paradigma da “agência”, concepção de mundo que não analisa os sujeitos enquanto espectadores passivos das mudanças e impasses na sociedade brasileira, nem os compartimentaliza em sujeito individual e coletivo, mas, segundo Khoury, trata de “processos sociais subjetivados e construídos pelos sujeitos, na experiência compartilhada” (KHOURY, 2006, p.36). Ancorados em estudos e problemáticas lançadas pelos marxistas britânicos, grupos de historiadores sociais no Brasil têm enfatizado que noções como experiência e cultura são fundamentais no trato com pesquisas sobre trabalho e trabalhadores:

Isto tem significado, para nós, lidar com a experiência social e com a cultura em toda a sua complexidade, observando como processos e memória criam significados e se expressam por meio de tendências em disputa na realidade social, sempre em movimento. Tem também significado explorar e apreender melhor de que modo lutas sociais se forjam na cultura e pela cultura e tornar mais visível a potência dos sujeitos sociais pouco destacados ou reconhecidos, com cuja experiência dialogamos (IDEM, p.27)

Khoury destaca que um dos objetivos primordiais desta perspectiva de análise consiste no “desafio de disputar hegemonia na construção do pensamento histórico” (IDEM). Ao lado da ampliação das fontes documentais e dos procedimentos técnicos, teóricos e metodológicos possíveis à interpretação histórica (caso da história oral), tal disputa envolveria ainda a escolha de temas de dissertações e teses, bem como de projetos e grupos de pesquisa.⁶

Nesta direção, é possível afirmar que a trajetória desta abordagem é bastante sólida do ponto de vista das reflexões teórico-metodológicas e da pesquisa historiográfica propriamente dita. No entanto, não encontramos referências consistentes desta quando focalizamos o espaço das experiências, memórias e narrativas dos trabalhadores seja na produção documental, seja no ensino de História.

Nestes campos, a história do trabalho e dos trabalhadores baseada na perspectiva dos marxistas britânicos parece (ainda) ter pouco espaço⁷. Visando desenvolver melhor a proposta deste

⁶ A professora Yara Khoury, em artigo citado, elenca as linhas e grupos de pesquisa “Cultura, Trabalho e Cidade” (PUC/SP) e “Trabalho e Movimentos Sociais” (UFU) que reúnem iniciativas e reflexões sobre questão ligadas ao mundo do trabalho e dos trabalhadores e a dimensão crítica e política da formação do historiador. Ao lado destes grupos, gostaríamos de incluir um terceiro grupo, radicado há anos na UNIOESTE (Campus de Marechal Cândido Rondon), intitulado “História Social do Trabalho e da Cidade” (Linha de Pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais”), cujos membros mantêm vínculos estreitos com as reflexões dos dois grupos anteriores.

⁷ Tem surgido algumas publicações (mais na área da Pedagogia) sobre os conceitos thompsonianos e sua importância em estudos sobre condições de trabalho, experiências e práticas sociais, o conceito de cultura e como tais perspectivas têm auxiliado a repensar o mundo dos trabalhadores da educação. Nunca esquecendo, porém, das contribuições de Dea Fenelon e Maria do Rosário Peixoto em várias produções acadêmicas voltadas para pensar a formação de professores, o ensino de História e as

capítulo, vamos abordar “Boca de Lixo” (1993) e “Peões” (2004), dois dos documentários nos quais Coutinho mergulhou no universo simbólico e concreto de trabalhadores.

Tomando por base o diálogo possível entre a historiografia marxista britânica e os materiais fílmicos produzidos por Eduardo Coutinho, perguntamos: como os usos de documentários podem se transformar em instrumentos qualitativos de abordagem de conteúdos curriculares no ensino de História vinculados aos temas do trabalho e dos trabalhadores no Brasil?

É o que veremos a seguir.

3. Os trabalhadores põem suas “bocas de lixo” no mundo

“Boca de Lixo”: representação (in)desejada de mais um desses “lugares malditos” esquecidos pelas autoridades através de seus “discursos competentes”, suas “histórias-monumento” e memórias oficiais ou expressão singular de um “canto” repleto de experiências humanas, cujas “vozes” encarnadas num contexto espaço-temporal específico (re)constroem, num adverso (e cruel) cotidiano, suas próprias “leituras de mundo”?

O dilema inscrito nestas linhas – aliás, um drama humano impossível de ser traduzido (reduzido?) a um simples exercício de retórica textual – parece adquirir um potencial crítico, radical e imaginativo (porém não menos concreto) quando dirigido e produzido pela “lente” cinematográfica de Eduardo Coutinho. Por esta vereda fílmica encontra-se o documentário “Boca de Lixo”. Como aponta José Carlos Avellar:

reivindicações por mudanças na realidade social. No campo cinematográfico, também é necessário reconhecer a existência de várias produções fílmicas que abordaram as condições de vida e trabalho de sujeitos trabalhadores no Brasil: para indicar bons exemplos, podemos citar “O homem que virou suco” (João Batista de Andrade, 1981), “Linha de Montagem” (Renato Tapajós, 1982) e “ABC da Greve” (Leon Hirszman, 1979) até os recentes “CarneOsso” (Caio Cavechini e Carlos Juliano Barros, 2011), “Batalhadores” (Ministério Público do Trabalho, 2015) e “Linha de Corte” (Beto Novaes, 2013).

O que primeiro aparece é a relação quase impossível entre a câmera (mais exatamente: o homem com a câmera) e o que ela vê, o lixo (mais exatamente: as pessoas que vivem no lixo). Como filmar quem não quer ser filmado catando latas, papéis, panos, plásticos, cacos de vidro, madeira, sapatos, restos de comida? [...] como filmar o infilmável? Como ir além do imediatamente visível nas imagens quando as imagens não bastam para documentar o cotidiano dos catadores de lixo? [...] (AVELLAR, 2013, p. 537).

Produzido em três etapas por Coutinho durante o primeiro semestre de 1992⁸, o documentário procurou abordar frontalmente as condições de vida e trabalho de várias pessoas e famílias da classe trabalhadora num dos vazadouros ou “lixões” clandestinos até então existentes no Rio de Janeiro – o vazadouro de Itaoca, que se localizava no município de São Gonçalo (vazadouros desativados pelo Governo do Estado em 2011).

As filmagens iniciais de Coutinho exploravam ao máximo a figura de homens, mulheres e crianças misturadas às várias cenas com montanhas de detritos orgânicos despejados por caminhões, e aos porcos e urubus, companheiros e rivais na luta pela sobrevivência – filmagens essas que, segundo Mesquita e Lins (2008, p. 29), apontavam para um confronto imagético com a “espetacularização” da pobreza e da miséria humanas, característica das imagens-clichê comercializadas pela grande mídia e consumidas por milhões de espectadores (e nós, historiadores e/ou cineastas, não estamos “de fora”). Confronto este que faz da câmera de Coutinho (e de quem visualiza aquele mundo por meio dela) uma ferramenta “protagonista”, pois “interfere, desequilibra, provoca, instiga uma reação – de aceitação ou rejeição – da pessoa filmada” (AVELLAR, 2013, p.541).

Porém, ao lado desta postura “típica” do espectador e das questões postas por José Carlos Avellar, é possível dizer também que, ao vermos o documentário “Boca de Lixo” pela primeira vez,

⁸ COUTINHO, Eduardo. *Boca de Lixo*. Ano de produção: 1992. 48 min.

torna-se praticamente impossível não lembrar do famoso poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira:

Vi ontem um bicho/ Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos. / Quando achava alguma coisa, / Não examinava nem cheirava: / Engolia com voracidade. / O bicho não era um cão, / Não era um gato, / Não era um rato. / O bicho, meu Deus, era um homem (BANDEIRA, 1986, p.179).

Aliás, de modo subliminar, Consuelo Lins parece fazer alusão ao poema de Bandeira logo nas primeiras frases argumentativas referentes ao tema do documentário. Apesar de relativamente extenso, o trecho (que trata das cenas iniciais do vídeo) é bastante revelador do afirmado acima:

O tema desse documentário não poderia ser mais difícil, porque lida com o clichê da pobreza brasileira: restos da civilização industrial do Ocidente, periferia dos países ricos, quinto mundo, fim do mundo. As primeiras imagens se assemelham a um filme de ficção científica, daqueles em que o futuro é apenas a intensificação do que há de mais caótico no presente: porcos atolam em restos, um cachorro esquelético revolve detritos, um cavalo branco mastiga alguma coisa em meio a uma névoa que paira sobre um deserto de lixo, um bando de urubus voa sobre o lixo. No plano seguinte, defrontamos o pior, na imagem e também no som – até então praticamente inexistente: o “bicho-homem” entra em cena, em bando, todos falando ao mesmo tempo [...]

Esse começo de filme aponta para muitas direções: exploração da pobreza e, por tabela, da culpabilidade do espectador; sensacionalismo, voyeurismo, comercialização da miséria. Tais imagens lembram as que são exibidas na televisão para serem consumidas em forma de espetáculo. Não há indícios nessas seqüências iniciais de qualquer “humanização” dos catadores; nenhum vestígio de tentativa de extrair um ser digno desse “bicho-homem” [...] (LINS, 2004, p.87)

Assistir “Boca de Lixo” significa, num primeiro plano, enfrentar o desafio de analisarmos a nós mesmos, seres humanos,

as abjetas situações de vida daqueles trabalhadores e as explícitas contradições históricas do capitalismo industrial e consumista que marcam (a ferro e fogo) a trajetória da sociedade brasileira. Tal desafio é reforçado pelo tom denunciante e de crítica social do filme – caso, por exemplo, do final da película quando um texto informa que, no Brasil, existiam “centenas de vazadouros como este, onde trabalham dezenas de milhares de catadores”.

Essa perspectiva radical de apresentar um “país sem futuro”, tendente a incomodar os olhos de quem assiste, pode ser compreendida através da proposta de filmar “em off” paisagens e trabalhadores no vazadouro. Coutinho parte, intencionalmente, daquilo que ele mesmo denominou de “filmagem da verdade” (1997). Exemplo disso: num certo momento das filmagens, a lente da câmera “caminha” pelo lixão a procura de elementos simbólicos ou metafóricos que representem a dita “verdade”; de repente, a câmera capta e fixa momentaneamente uma miniatura do globo terrestre em meio aos detritos, como a nos dizer que a questão do lixo e da própria condição humana são problemas globais do capitalismo contemporâneo, embora vistos a partir de um lugar específico.

Porém, o que nos chama atenção na abordagem “social” (e “marxista”) de Coutinho em vários de seus documentários (“Cabra Marcado para Morrer”, “Santa Marta, Duas Semanas no Morro” e, claro, “Boca de Lixo”) é a construção de uma narrativa geradora de uma relação dialética entre os diferentes “mundos” (dos espectadores, dos catadores, da câmera, dele próprio) chafurdados numa determinada (e situada) “boca” do mundo. Contradições afloram, tensões e mal-estares, também. Segundo Avellar (p. 537-538), em “Boca do Lixo” não há a curiosidade ingênua de quem quer ‘aparecer’ para a câmera, nem a certeza do sujeito que filma e sabe de que modo deve comandar a entrevista (práticas bastante comuns no noticiário jornalístico). Existe uma relação assimétrica de poder (provocada pela câmera, “mídia”) e Coutinho está ciente disto. A

única maneira de “filmar o infilmável” é elaborar uma filmagem sem saber como e o que vai acontecer.

Tal operação, contudo, é mediada pela conversa aparentemente “descompromissada” e, em particular, pela força das narrativas orais – não as consagradas no imaginário elitista ou nos discursos oficiais, mas aquelas consideradas “à margem”, lá onde o vivido encontra-se permeado cotidianamente por (contraditórias) experiências de luta, tensão e solidariedade social⁹. Para Coutinho, neste momento surge um “feliz” paradoxo: a câmera, desejosa por explorar o vivido em toda a sua inteireza (ou em sua aparente “essência”), consegue tão somente captar a “verdade filmada”, isto é, a busca da “verdade” existe, porém é constantemente entrecruzada pelos domínios do possível, do acaso, do inesperado.

É o caso de uma das filmagens iniciais do documentário, quando a câmera, “passeando” pelo lixão, focaliza trabalhadores a vasculhar os detritos orgânicos. À medida que a câmera os capta, alguns decidem correr, enquanto outros vedam seus rostos – gestos reveladores da recusa de ser transformados em “objetos” do espetáculo midiático. Segundo Lins: “Os catadores de lixo conhecem bem a idéia negativa que os telejornais deles fornecem e não querem reiterá-la” (2004, p.88).

Mas, o âmago da “verdade filmada” emerge quando a câmera focaliza dois meninos, que, mesmo incomodados, decidem questionar a equipe de filmagem. Um deles (um garoto negro), pergunta acintosamente: “que que vocês ganham com isso? Pra ficá botando esse negócio na nossa cara?” Ao que Coutinho, disposto a aproximar-se do mundo vivido pelos meninos, responde: “para mostrar como é a vida real de vocês...”. Eis que o garoto negro, num surpreendente ato de “quase-crítica” social e “quase-contextualização” histórica da sociedade em que vivia, retruca sem peias: “Sabe pra quem o senhor devia mostrar? Devia mostrar pro

⁹ Operação semelhante foi levada a cabo pelo documentarista Evaldo Mocarzel em seu “À margem da imagem”, de 2003.

Collor”. A cena é brutalmente cortada pela câmera (que, “incomodada”, retoma seu “passeio” pelo lixão), numa estratégia bastante semelhante à dos telejornais (intencionalmente adotada por Coutinho).

Todavia, as palavras ditas pelo menino logo na abertura do documentário são corrosivas e penetrantes, não somente porque expõe a nu o que “qualquer brasileiro” gostaria de dizer (e nem sempre ver), mas também por re-inserir, em meio ao efêmero das imagens, uma importante dimensão constitutiva da experiência de classe dos trabalhadores no Brasil: o direito social de quem insiste em não se calar.

Partindo desta cena, cabe analisar em outras filmagens de “Boca de Lixo” um enfoque que privilegia a (re)construção das experiências vividas e compartilhadas por alguns dos trabalhadores do (e no) antigo vazadouro clandestino do Rio de Janeiro, com o objetivo de entender quais os nexos entre o documentário de Coutinho e as experiências dos trabalhadores em um contexto espaço-temporal específico.

Cinco são os catadores de lixo “entrevistados” durante a película: Nirinha, Lúcia, Cícera, Jurema e o velho Enock (o único homem). Coutinho faz questão de usar os nomes deles como “séries” a dividir o documentário. Tal escolha não chega a ser novidade. Contudo, ao tomá-la como método de investigação “microsocial” (sem negar a dimensão “macro”) dos mundos da vida e do trabalho daqueles protagonistas “quase anônimos”, o diretor parece fazer coro a afirmativa de Ginzburg: “[...] As linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido” (1989, p.175)

Tomando por base esta abordagem, é possível afirmar que a intencionalidade das filmagens produzidas por Coutinho faz emergir a ideia de que o vazadouro de Itaoca deve ser visto menos como um espaço a determinar a vida das pessoas do que um lugar determinado, re-elaborado e experienciado pelos catadores.

Pensamos aqui em Jurema, a negra desconfiada e um pouco nervosa que diz a Coutinho trabalhar no lixão há 30 anos (portanto, desde a década de 1960). Mesmo encabulada, ela faz uma revelação: “Nasci aqui dentro, no vazadouro”. E aponta onde teria nascido (em meio a um monte de papelão). “Daí me largaram aqui memo”. Quase impossível não imaginarmos um espectador a se perguntar: destino cruel, divina providência ou contradição social?

Coutinho (a câmera?) parece lançar um problema (a nós?): de que forma o cinema pode contribuir no processo de ressignificação das experiências de “bocas” quase sempre caladas pela memória social de um país? Ao que tudo indica, no caso de “Boca de Lixo” a tática utilizada foi a de sensibilizar as memórias dos catadores (e o lugar onde viviam e trabalhavam) no objetivo de reconstruir nexos de identidade social. Vários são os indícios.

Um deles é a prática (recorrente) de Coutinho em fotografar as pessoas no local onde elas vivem e/ou trabalham – caso da cena no qual mostra a um grupo de trabalhadores uma sequência de imagens de homens e mulheres conhecidos do lixão. Ou quando Coutinho, ao conversar com Nirinha (primeira entrevistada), mostra-lhe fotografias e nelas reconhece sua irmã, seu pai e ela própria. Temos ainda o diálogo com o velho Enock. Coutinho lhe entrega uma foto. “Foto minha?”, ele diz. Coutinho dá um passo além: “Qual o nome do senhor?”. “Enock Pereira Santos” e segue-se todo o descortinar de sua experiência de vida e trabalho naquele lixão e em vários lugares do país. As conversas “em aberto”, entrecortadas pelo silêncio e o “corte” para imagens do lixão, desvelam “o instante do conhecimento, o encontro de duas pessoas; uma das pessoas traz uma câmera, olha para a outra -, olhos nos olhos, mas através de uma câmera” (AVELLAR, 2013, p. 538).

Para Coutinho, não cabia apenas à narrativa fílmica dar “voz” a personagens que, de outra maneira, tornar-se-iam “esquecidos” da memória; era preciso garantir-lhes “margens” de protagonismo em seu próprio tempo e lugar. Suas “vozes” não eram modeladas ao sabor dos interesses da produção; pelo contrário, eram elas que,

abordadas por Coutinho, modulavam a narrativa do filme e emprestavam novos sentidos e significados ao roteiro (jamais pré-estabelecido).

Como no momento da conversa do cineasta com um jovem recém-desempregado, que há dois meses trabalhava no lixão. Questionado sobre o hábito das pessoas de esconder o rosto e não querer falar à câmera, o jovem, sem rodeios, responde: “Eu não tenho medo de nada... Eu não tenho medo pelo seguinte: eu acho que sou brasileiro, eu sou um humano, então eu sou livre. Eu tenho direito de falar o que eu quero e o que eu penso”. Ser brasileiro, acima de tudo, é ter a coragem de realizar-se na vida e no trabalho como um ser humano livre: para muitos, isto não passa de mera retórica abstrata, mas, na “boca” do jovem imerso na sordidez do vazadouro tal afirmação adquire, pela lente de Coutinho, uma dimensão concreta, viva.

Outra vezes, estes sujeitos “constroem” o próprio título do documentário. Em certa passagem, a equipe adentra uma das “casinhas” existentes no vazadouro. Lá dentro, uma mulher é interrompida por Coutinho. Após ser informado por ela de que preferia trabalhar em casa de família do que no lixão, Coutinho pergunta a ela: “Como se chama esse lugar?” Ao que responde: “Sabe que num sei lhe dizê como se chama esse lugar... chamam de ‘boca de lixo...”.

As diferentes experiências de lugar – dentro do mesmo lugar – podem surpreender a equipe de filmagem ao modificar comportamentos e refazer práticas sociais. Foi o caso de Lúcia, uma das catadoras entrevistadas. Lúcia tinha o hábito de gritar, brincar, criar algazarra no meio do lixão. Lá se sentia à vontade e livre de melindres. Quando Coutinho sugere que a conversa seja feita dentro de sua casa (é o que nos parece), então ela muda de feições. “Mais fácil falar lá né” diz Coutinho. “É... lá todo mundo grita... uma bagunça... todo mundo ali é amigo”.

Neste diálogo, percebemos duas experiências de mundo distintas (porém em constante interação): a de Coutinho e a de

Lúcia. Enquanto o cineasta faz uso do advérbio de lugar “lá” como quem pretende separar o discurso de Lúcia entre o lado “de fora” (o lixão, o público, a algazarra) e do lado “de dentro” (a casa, o privado, o silêncio), a catadora, na vívida ambiguidade de mulher que mora e trabalha no vazadouro, utiliza dois advérbios de lugar com sentidos diferentes (“lá”/“ali”) para atribuir significado ao mesmo referente (o lixão). Ao falar de dentro da casa (imaginando estar fora dela), a narrativa de Lúcia promove uma dupla ação: ela “apaga” os sinais da vida privada, enquanto “ilumina” os da vida pública. É no lixão que Lúcia se faz sujeito – mesmo que sob condições históricas determinadas...

Paralelamente, as experiências revelam também peculiaridades da trajetória de um sujeito. Sem que Coutinho a interpelasse, Lúcia começa a desenrolar alguns fios de sua memória: fala de sua experiência de sociabilidade e trabalho em usina de cana no interior do Paraná na década de 1980.

Numa perspectiva ‘ortodoxa’ marxista, torna-se evidente que a trabalhadora vai narrar acerca das péssimas condições de trabalho, da super-exploração da mão-de-obra e da dura labuta diária decorrentes do processo brutal de internacionalização capitalista (“globalização”) nas áreas de produção rural e agrícola no Paraná (e no Brasil). No entanto, não é isto o que ouvimos de Lúcia. Segundo ela, na lavoura de cana “todo mundo se conhecia”, “na hora de ir embora todo mundo se conhecia... na hora do almoço todo mundo era uma festa”, mas “no final de semana ficava triste porque não tinha com quem conversá ou bagunçá, mesma coisa é aqui (no lixão)”. Sabemos que Lúcia não desconhece as contradições e cruezas do trabalho na lavoura canavieira, porém, mais uma vez (e com maior força), sua narrativa “insiste” em destacar uma experiência coletiva (“todo mundo se conhecia”/“todo mundo era uma festa”) compartilhada justamente em meio ao ritmo/ambiente cruel de trabalho.

Dois lugares diferentes, dois contextos históricos distintos. Em meio a eles, temos a memória da catadora a narrar não uma

experiência fragmentada e individualizada, mas a identidade de classe (os trabalhadores do lixão) através das experiências históricas e dos valores culturais herdados e compartilhados pelos sujeitos sociais (representado por Lúcia) em diversos lugares e contextos históricos (THOMPSON, 1998; KHOURY, 2006).

Visando abarcar pedagogicamente a análise de trechos selecionados do documentário “Boca de Lixo”, nos perguntamos: quais seriam as interfaces possíveis entre o cinema produzido por Eduardo Coutinho, a temática das experiências de trabalhadores (tão cara à historiografia social marxista inglesa) e o ensino de História?

Inicialmente, estamos cientes de que as críticas sociais inerentes ao filme configuram-se como eixos fundamentais de uma aula de História problematizadora, com um enfoque que desnude as contradições históricas do capitalismo contemporâneo a partir de um lugar determinado. Pobreza, miséria, condições subumanas de vida, a situação de uma fração da classe trabalhadora, a urbanização excludente, dentre outros, são temas (re)correntes e atuais para analisar a história urbana do Rio de Janeiro (ou de outra localidade) em articulação com a história recente do país.

Porém, entendemos que uma das principais contribuições do documentário de Coutinho para os atuais paradigmas do ensino de história e, em particular, de historiografia marxista britânica (na senda, por exemplo, de E. P. Thompson), seja o de reconfigurar as experiências de vida e trabalho dos trabalhadores (e de outros segmentos sociais oriundos das camadas populares) num lugar específico e como este lugar modifica e é modificado pelas relações e tensões sociais, tomando por base problemas e questões “gerais”. Tal reconstrução permite ressignificar as experiências do lugar (sociabilidades, solidariedades, conflitos, lutas, identidades) e os lugares de experiência (fábricas, latifúndios, bairros, ruas, escolas) sem dissociar as relações dialéticas entre o micro e macro-histórico.

Cabe ressaltar, por sua vez, que as experiências re-elaboradas pelos sujeitos sociais em suas várias dimensões cotidianas (trabalho,

sociabilidades, moradia, comportamentos, atitudes, crenças) também podem ser vistas como indícios do desvelamento de problemas “gerais”, desde que optemos pela redução da escala de análise e pelo enfoque nas singularidades dos sujeitos (LEVI, 1992; ESPADA LIMA, 2006). Ao nomear cinco dos catadores de lixo e mergulhar em suas vidas, Coutinho permite problematizar uma série de questões amplas (afirmadas acima) circunscrevendo-as ao universo específico daqueles homens e mulheres, protagonistas (anônimos?) da história.

Uma das perspectivas teóricas, metodológicas, pedagógicas e curriculares que procura atender a essa questão é aquela vinculada ao ensino de História por “eixos temáticos”. Para não confundir com a “História Temática” – a que os historiadores trabalham em suas pesquisas acadêmicas – Circe Bittencourt alude bem essa diferença ao enfatizar as características principais dos “eixos temáticos”:

Os eixos temáticos ou os temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos... O tema gerador ou eixo temático, não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço [...] (2004, p.126)

É importante dizer que a problematização de conteúdos históricos por eixos temáticos (ou temas geradores) permite ao professor e seus alunos partirem de um tema norteador – por exemplo, trabalho e trabalhadores no Brasil – para criar subtemas por onde eles podem aprofundar os conhecimentos históricos a serem apreendidos sobre o tema em diferentes sociedades e contextos espaços-temporais, inclusive a dos próprios alunos – como o caso da transversalidade no ensino de História (NETO, 2010).

“Boca de Lixo” pode ser utilizado em atividades de ensino de história dentro das salas de aula através de abordagens dos conteúdos históricos veiculados pelo documentário, com o objetivo de fomentar o diálogo crítico com o tema (e subtemas), a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000) e a relação ativa do tempo presente com as experiências “passadas”, de modo a entender as continuidades, mudanças e rupturas históricas.

Nas Diretrizes Curriculares do Paraná foram criados os “Conteúdos Estruturantes” – “Trabalho”, “Poder” e “Cultura” – que representam conhecimentos amplos que auxiliam na estruturação (descrição, problematização, análise) de um objeto de estudo (SEED/PR, 2008). Assim, se tomarmos as experiências de vida e trabalho de trabalhadores enquanto objeto temático de estudo, torna-se possível (e viável) estruturar os conteúdos das aulas em torno de subtemas (cotidiano, crenças, sentimentos, visões) e de problemas gerais (a organização do trabalho, as relações sociais de produção e a construção das subjetividades).

Uma outra proposta de ensino de história baseada no tema aludido, mais voltada a elaboração de reflexões críticas articuladas às práticas educativas, consiste naquela que, ao invés de privilegiar os conteúdos históricos de um filme, investiga como o cinema pode ser capaz de produzir história/conhecimento e reconstruir “histórias”/experiências.

Neste sentido, existem alguns motivos para dizer que “Boca de Lixo” é obra fílmica seminal. Primeiro, porque uma boa dose de acaso permeou as filmagens e as conversas com os catadores (Coutinho não havia marcado encontro prévio). Segundo: diferentemente de outras de suas produções, e mais ainda das costumeiras abordagens jornalísticas, a equipe de Coutinho (trabalhando de graça) esteve várias ocasiões no lixão, não apenas com o intuito de habituar-se ao local e “ganhar” a atenção dos catadores, mas também para perceber mudanças de tempo, de lugar e de vivências. E, em terceiro, a tática de investir na oralidade dos sujeitos e na escuta sensível do “outro” permitiram a Coutinho

produzir uma narrativa que se nutre das (e recria as) narrativas dos trabalhadores, de maneira que estes sujeitos parecem literalmente “fazer parte” da produção do documentário.

Estas formas de se debruçar sobre um tema de estudo (filme) são extremamente ricas em sugestões para atividades de ensino de história, com enfoque em história social, tendo por eixo norteador o tema “trabalho e trabalhadores no Brasil” embasado pelo documentário de Coutinho.

Uma delas consiste em analisar os conceitos e categorias históricas presentes em “Boca de Lixo” – tempo, sujeito, lugar, experiência, narrativa – e como ambos, refigurados pela produção fílmica, permitem-nos conhecer os processos de exploração do trabalho e de espoliação urbana por um viés menos “teoricista”: as diferentes evidências que marcaram (e ainda marcam) a trajetória dos trabalhadores no Brasil, incluindo os familiares dos alunos (e os próprios alunos), em suas mediações com os mundos do trabalho, da cultura e do poder.

Outra sugestão seria investigar as fontes e linguagens utilizadas por Coutinho (explícita e implicitamente), quais as suas intenções na escolha destes recursos “didáticos” e de que modo articulou o uso das linguagens dos próprios trabalhadores do lixão na produção narrativa do documentário. Trata-se, aliás, de mote interessante para se pensar com os alunos o quanto o cinema é capaz de refigurar saberes e experiências.

Enfim, nem “lugar maldito”, nem “canto”: para Coutinho, filmar o cotidiano de trabalho no vazadouro de Itaoca representou a criação de um canal possível – e não menos “real” – por onde os trabalhadores colocaram as “bocas de lixo” no mundo e fizeram sua própria história.

4. Peões: um encontro com os trabalhadores

Se no documentário “Boca de Lixo”, por meio dos relatos orais feitos por catadores, Coutinho transforma o espaço em lugar,

conferindo-lhe um sentido social e histórico, em “Peões” (2004) são os sujeitos que carregam a força da memória.

Neste documentário, Eduardo Coutinho traz para a tela uma seqüência de conversas feitas com vários trabalhadores que participaram das greves do ABC¹⁰ paulista ocorridas entre os anos de 1979 e 1980. Diferente de muitos filmes feitos por Coutinho, o documentário *Peões* guarda algumas especificidades na sua realização. Tudo começou com um convite de João Moreira Salles para filmar a campanha presidencial do ano de 2002. Neste projeto, cada um acompanharia os dois candidatos ao segundo turno das eleições presidenciais. Entretanto o trabalho que resultou desta proposta inicial foi diferente. Salles fez “Entre Atos”, um filme sobre a campanha de Lula, e Coutinho fez “Peões”, um filme sobre os operários do ABC paulista.

De acordo com Lins, estas alterações se devem, em parte, ao fato de que Coutinho trouxe à tona ao projeto um interesse antigo: “[...] filmar os operários do ABC paulista, companheiros de Lula que haviam participado das grandes greves nessa região de São Paulo no final dos anos 70” (LINS, 2004, p.169). Coutinho fez convergir um projeto antigo com a proposta de Salles, uma vez que poderia filmar os operários e, ao mesmo tempo, abordar o tema das eleições presidenciais. Ele tocaria no tema das eleições tangencialmente, pois faria entrevistas com antigos companheiros do então candidato à presidência da República. Assim, a ideia de acompanhar um segundo candidato foi abandonada e Salles organizou uma equipe para acompanhar a campanha de Lula e Coutinho foi para o ABC filmar os operários.

Este preâmbulo sobre o amadurecimento das ideias que levaram a realização deste filme é muito importante para entender a complexidade da história narrada na película. Se, por um lado, o tempo presente e a campanha de Lula para presidente constituem o

¹⁰ Esta sigla refere-se a um grupo de cidades do interior de São Paulo onde estavam concentradas inúmeras indústrias: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema.

ponto de partida para o filme, é sobre a memória dos trabalhadores acerca das greves que o filme se debruça. Centrado nos depoimentos dos operários, o filme destaca o modo como estes operários se sentiam e avaliavam os acontecimentos das greves do final dos anos de 1970 e o lugar de Lula neste processo. Coutinho se preocupou em realizar um filme que trouxesse para tela a memória de homens e mulheres comuns que participaram e realizaram as greves, mas que tinham permanecido no anonimato.

Ele não queria conversar com lideranças alçadas a cargos públicos, "estas tinham muito a perder" (IDEM, p.174). Por outra via ele buscou conversar com os anônimos que fizeram parte dos 140 mil operários que protagonizaram as grandes greves do final dos anos de 1970. Tratava-se de uma inversão no olhar e na abordagem dos acontecimentos, pois em suas próprias palavras:

Todo fato histórico tem uma dimensão cotidiana, das pessoas que estão na massa, se dissolvem na massa. Você pode jogar esta idéia em qualquer fato histórico: pega, virando 180 graus, um comício do Hitler, com cem mil carinhas: quem são esses caras? Festejos do fim da Segunda Guerra Mundial e você vê aqueles anônimos; quem eram? O que me interessa é esse lado (IBIDEM, p.169).

Perseguindo esta ideia, Coutinho, dentro do pouco tempo que teve para realizar o filme (a filmagem precisava ser feita dentro período da campanha do segundo turno) recorreu a uma estratégia interessante para encontrar os operários. Entrou em contato com os sindicatos e reuniu vários sindicalistas e lideranças do movimento. Mostrou-lhes fotografias¹¹ e filmes¹² que foram feitos sobre as greves daquele período. Pediu-lhes que assistissem aos filmes e observassem as fotografias selecionadas e tentassem identificar colegas,

¹¹ As fotografias apresentadas foram selecionadas a parti do livro Mercadante, Aluísio (coord) *Imagens da Luta (1905-1985)*. São Bernardo do Campo, Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de São Bernardo do Campo e Diadema, 1987.

¹² Coutinho exibiu trechos dos seguintes documentários: *ABC da Greve (1979-1980)* de Leon Hirszman; *Greve de Março (1979)* e *Linha de Montagem (1982)* de Renato Tapajós; *Greve (1979)* de João Batista de Andrade; e *ABC Brasil* de Sérgio Péo, José Carlos Asbeg e Luiz Arnaldo Campos.

preferencialmente os anônimos. Assim, a partir desta seleção, a equipe procurou localizar os trabalhadores para realização do filme.

Esta perspectiva de abordagem do fato histórico e as estratégias de investigação das memórias dos trabalhadores que participaram das greves de 1979 e 1980 que fundamentam a estrutura narrativa deste documentário tornam “Peões” um excelente material para ser utilizado na sala de aula para debater os caminhos de investigação social da memória e da história dos trabalhadores.

Coutinho coloca no horizonte do estudo do fato, o interesse pela experiência social que o teceu, trazendo para o campo das evidências os sujeitos e suas vivências. Esta postura nos permite reconhecer neste filme uma condição privilegiada para debater, a partir de uma situação concreta, os caminhos teóricos e metodológicos de abordagem da experiência dos trabalhadores no campo da pesquisa histórica.

De modo geral, em nossos cursos de graduação, nos limitamos a discutir textos e visões consagradas dos acontecimentos. Quando há tempo, interesse e bibliografia disponível discutimos abordagens divergentes. Todavia, de modo geral a maneira como conduzimos o processo remete irremediavelmente um conhecimento que já está lá, pronto para ser consumido. Dentro deste tipo de relação, os fatos históricos e as greves do ABC podem ser exemplos disto, pois aparecem como um conteúdo que deve ser estudado sem que haja qualquer significação no presente, particularmente para os jovens que frequentam os cursos de graduação.

Todavia, se começamos não pelo conhecimento consolidado sobre o acontecimento, mas pelo contato com a experiência de quem o viveu constitui um outro caminho que revela o saber a se construir e não apenas a ser reproduzido. Assim, ocupando a função de *situação-problema* (BITTENCOURT, 2004)¹³, o filme “Peões”, pode ser utilizado

¹³ Por “situação-problema”, Circe Bittencourt (2004, p.330) entende um uso específico de determinados documentos históricos no qual ele pode servir não como ilustração ou informação de

numa aula para provocar uma discussão sobre os caminhos de abordagem do fato histórico conhecido como as greves do ABC.

A partir do filme e das indagações que ele pode provocar, nós todos podemos nos dirigir ao estudo e análise das greves com questões e não apenas para entender o que cada autor diz disto ou daquilo. Recupero para mim e para o outro, o estudante, a condição de sujeito que se dirige ao texto historiográfico e ao passado informado por problemáticas e questões presentes. A análise deste documentário como uma *situação-problema* pode nos permitir, assim do ponto vista prático, um ponto de partida para realizarmos junto com os alunos o exercício de reflexão histórica a partir de uma relação ativa com o passado (CHESNEAUX, 1995).

Em termos metodológicos trata-se de realizar um outro percurso, no qual as explicações não estão dadas, mas de trazer o filme para provocar indagações e perguntas que nos levem a questionar: o que foram as greves, quem eram os homens e mulheres que dela participaram, quais foram os significados deste movimento na vida destes trabalhadores, como eles avaliam suas próprias ações, quais são as memórias produzidas sobre este evento?

Certamente o uso deste documentário não oferece possibilidades infinitas de debate sobre as greves dos metalúrgicos na virada dos anos 70 aos anos 80. Ele dificilmente serviria àqueles que buscam analisar este momento a partir de uma visão linear e estrutural do movimento operário e da organização sindical. Caminhando no sentido contrário, o filme nos leva às dimensões particulares das greves e seu sentido na vida dos trabalhadores que dela participaram diretamente.

Voltemos ao momento em que Coutinho se reuniu com as lideranças sindicais para começar a identificar os trabalhadores anônimos. Este momento do filme é o ponto a partir no qual

algo considerado “maior”, mas o mote problematizador para introdução de um tema de estudo, com o objetivo de que o estudante identifique o objeto ou tema a ser estudado.

podemos identificar sua lógica interna. Recusando, a narrativa linear e cronológica da evolução dos acontecimentos o filme opta por apresentar as greves operárias ocorridas no Brasil na virada da década de 1970 para 1980 pelo caminho complexo dos tempos das memórias dos operários entrevistados. Deste ponto de vista, no filme, as greves, vão se delineando, não como uma sequência de fatos que se encadeiam, mas como um quebra cabeça, cujas peças vão sendo trazidas por cada um dos entrevistados a medida que articulam suas lembranças e avaliam o passado vivido.

Quando conversava com os trabalhadores o interesse fundamental de Coutinho era conhecer como os trabalhadores significavam as greves de 79 e 80. Vistas de longe por seus protagonistas, as greves se tornavam objeto de leitura e explicação do passado, a partir da fala de homens e mulheres comuns. Ao mesmo tempo, as experiências de viver e trabalhar emergiam das narrativas dos trabalhadores que faziam algo diferente da descrição sucessiva dos acontecimentos que marcaram o movimento do qual participaram.

Suas narrativas orientam-se por uma outra lógica que não é cronológica, seus relatos não tinham a pretensão de explicar a totalidade dos acontecimentos, mas noutra direção em suas narrativas eles buscavam localizar-se como sujeitos da história num tempo distinto, diferente daquele em que os eventos foram vividos. Falando num presente distante, já no ano de 2002, mais de vinte anos depois de terem realizado as greves, os trabalhadores ao conversarem com Coutinho se importavam mais em conferir sentido a sua própria trajetória de vida, confundida e imiscuída com o trabalho e a luta por direitos. Está aí a maior riqueza deste documentário como “situação-problema”.

Em “Peões”, as greves de 1979 e 80 – eventos de grande importância social e política – revelam sua dimensão pessoal, na voz, nos relatos e avaliações apresentados pelos trabalhadores entrevistados. O caminho escolhido por Coutinho neste filme foi o de ouvir os trabalhadores narrarem suas idas e vindas, o estado atual de suas vidas, o sentido das experiências vividas. Nesta perspectiva, a

forma como Coutinho se aproximou dos trabalhadores para compor os personagens do filme, como observou Lins:

[...] recusa a transcendência que envolve 'o operário', os lugares-comuns do pensamento de esquerda a respeito de sua 'missão histórica'. Coloca em campo perguntas sobre o cotidiano na fábrica, na relação com as máquinas, a vida afetiva e o envolvimento prático com as paralisações (2004, p.180).

Aos poucos, à medida que ouvimos cada pessoa entrevistada, as greves vão ganhando significados particulares. Quando ouvimos as explicações de *Socorro* que não participou das greves de 1979 e 1980, as greves se apresentam como o sonho de luta contra os poderosos com o qual ela se identificava. Para Elza, as greves representam seu legado particular para as novas gerações, para seus sobrinhos verem que ela não fugiu à luta. Tê, assim como Elza, associa as greves deste período a um marco, um ato de coragem. Ela lembra da greve de 1980, como uma experiência desejada, pois em 1979 ela ainda não trabalhava como metalúrgica, mas sentia de perto o calor do movimento, pois seu irmão era metalúrgico. O significado atribuído à greve remete diretamente ao processo de explicação de sua própria trajetória de vida, de definição de sua identidade.

Mas, os relatos trazidos pelo filme revelam também as dimensões contraditórias das greves na vida dos trabalhadores. A partir das falas de Nice e Januário, por exemplo, as greves simbolizam um sacrifício pessoal. A participação nas greves e nas lutas operárias deixou uma ferida, onde subsiste uma dor por não ter podido cuidar dos filhos. A forma como os trabalhadores falam da greve como parte de sua vida, não apenas na sua dimensão pública, do sindicato, das assembléias, apresenta indícios dos dilemas e contradições experimentados pelos trabalhadores que escolheram participar da luta.

Sob este ponto de vista, envolver-se na construção das greves representou uma escolha difícil, mesmo porque, para Nice e Januário, esta escolha impôs a renúncia ao convívio familiar nos

termos socialmente estabelecidos. Assim, também as greves são lembradas pela filha de Antonio. Ao lado do pai, Maria Angélica lembra do medo que sua mãe e de sua revolta, porque seu pai parecia gostar mais de política, de sindicato do que da esposa e da filha. O equilíbrio entre a luta e a vida familiar era muito difícil. Bitu lembra que o dia do nascimento de sua filha coincidiu com uma passeata. "*Eu não podia perder aquela passeata*", disse Bitu, e então, na mesma Kombi que organizou para transportar os trabalhadores para passeata ele levou a esposa a quem ele deixou no hospital sob recomendações da enfermeira. Ela pediu que voltasse logo com as roupas da filha que iria nascer. Ele, porém, apenas retornou ao hospital sete horas depois.

Sob este ângulo as greves são desmistificadas, não são essencialmente boas ou ruins. O mesmo movimento que foi capaz de unir 140 mil operários, também provocou cisões entre os trabalhadores e suas famílias e entre os próprios trabalhadores. Afinal, a construção e manutenção da greve não tinham que enfrentar apenas a polícia e os patrões. Aqueles que aderiam e construíam a greve tinha que enfrentar os fura-greves e espiões que entregavam companheiros. A relação era tensa, os confrontos eram físicos, pois para tomar as portarias das fábricas e fazer piquete os operários em greve recorriam invariavelmente à violência e como afirmou Miguel: "Eu levei muita porrada e dava muita porrada também".

Todavia, as singularidades das memórias dos trabalhadores sobre o evento não deixam de explicitar o sentido social da experiência vivida, da luta empreendida durante um acontecimento que mudou suas vidas e representou um marco histórico da organização dos trabalhadores em todo o país. Ao longo do documentário, em meio às histórias pessoais que narram trajetórias de vida e trabalho emergem a experiência social. Voltemos à narrativa de Nice, que mesmo sabendo das implicações da greve em sua vida particular, em sua relação com os filhos avaliou positivamente sua participação no movimento sindical.

Isso não foi ruim para mim e, para eles, também não. Acho que queira ou não eu participei um pouquinho da História, eu dei a minha eu dei minha participação para que as pessoas possam ir para a rua, possam criticar, possam opinar, né? Porque na época não podíamos né? (PEÕES, 2004, 00,31,09-00:31:21).

Assim como Nice, em outra entrevista, na fala de Socorro, o sentido da greve emerge como um fenômeno social à medida que ela narra sobre seu sonho de ser metalúrgica. Nesta época ela ainda morava em Várzea Alegre (CE) e ouvia pelo rádio as notícias sobre as greves de 1979 e 1980. Tudo aquilo lhe emocionava e parecia muito bonito, pois dizia ela:

[...] quando alguém tava lutando para conseguir alguma coisa né, porque naquele tempo, lutar, brigar por seus direitos era proibido né? E a gente só via os poderosos mandar nos mais fracos e ninguém podia dizer nada e nem fazer nada. Quando eu via aquilo eu pensava, meu Deus, será que um dia eu vou tá neste lugar e participar destas lutas também? E aí em 81 eu fui para São Paulo. Eu fiquei como metalúrgica lá de 85 a 94. [...] Em 93 eu tive meu filho. Eu só aguentei trabalhar mais um ano. Ele era muito apegado a mim era doentinho, eu precisava cuidar dele, na firma não tinha creche, botei ele na escolinha ele não se adaptou, aí eu preferi sair. Na época, eu era até ... fazia parte da direção do sindicato dos metalúrgicos do ABC (PEÕES, 2004, 00.01.1-00.02.01 min).

Muito embora o recurso da escrita e da análise exija que nós separemos cada um destes momentos nas falas dos trabalhadores é preciso destacar que em suas narrativas a dimensão pessoal e social das greves estão imbricadas, articuladas. Justamente porque é assim que eles a viveram e é assim que se lembram.

Diferente de outros documentários produzidos sobre este evento, nos quais a fala e as ações dos trabalhadores ilustram uma leitura feita externamente pelo diretor do filme sobre as greves, este documentário privilegia as falas dos trabalhadores. Esta opção não é uma técnica ou estratégia, é, antes de tudo, um ato político de afirmação da condição de sujeito social dos entrevistados.

Ao abrigar-se na fala do outro, Coutinho evita a abstração dos conceitos, rejeita a explicação exógena apoiada em visões pré-estabelecidas do que é ou não ser um operário. O mundo dos trabalhadores, suas ideias, seus sentimentos, sua ideologia são algo que se quer descobrir. Porque o filme não busca mostrar o que é ser um operário em termos conceituais, como um tipo ideal. O filme trata de entender como estão estes homens e mulheres que de alguma forma participaram das greves e como lêem seu passado e lidam com ele. Este itinerário que começa sempre pela relação atual entre entrevistador e entrevistado nos permite aos poucos ir construindo os contornos destes personagens da história brasileira. O operário emerge, não só como generalização, mas também como sujeito impregnado de valores, de crenças e ideologia.

Neste sentido, o documentário “Peões” pode se constituir num instigante material para debatermos os limites e as possibilidades dos conceitos no exercício da pesquisa social. Coutinho se distancia, em certa medida, da generalização que conceitos como “classe operária”, “operário” representam, sem, contudo, negá-la. Por outro lado, ele busca fazer o caminho inverso quando busca na pessoa, na fala de cada homem em mulher refazer o trajeto que indica a construção deste sujeito social que é o operariado.

Este sujeito social, todavia, não corresponde necessariamente às definições exteriores. Apoiados em uma linguagem própria produzida no caldo de suas próprias experiências de trabalho e vida, o documentário traz a fala dos peões. Realizando uma analogia com o peão, um brinquedo de criança, que gira sempre em torno de seu próprio eixo indo de uma direção a outra sem se fixar em um lugar, os trabalhadores constroem as definições de sua condição social. Não por acaso, Coutinho escolheu este título. Ele expressava a maneira como os próprios trabalhadores se definiam.

Todas estas questões elencadas até aqui buscaram ressaltar como o documentário dirigido por Coutinho pode se constituir num poderoso experimento de reflexão cujo propósito é provocar a necessidade de discutir as greves do ABC como um campo de

investigação aberto. Deste ponto de vista é simbólico, que o documentário se encerre com uma questão feita por Geraldo, coincidentemente o ultimo entrevistado do filme, quando ele inverte as posições e pergunta a Coutinho: "cê já foi peão?". Colocada no contexto de uma fala que revela sentimentos contraditórios de orgulho e pesar, Geraldo parece lançar uma provocação a Coutinho e todos nós, sobre a nossa capacidade de compreender explicar a condição social dos trabalhadores.

Considerações finais

Como nos ensinou Chesneaux (1995), os conhecimentos produzidos pela História (e o ensino de História) devem não apenas problematizar as relações diacrônicas entre o presente e o passado das ações humanas (BLOCH, 2001), mas, principalmente, nos coloca a tarefa primordial de tornar a História em “práxis”, isto é, um conhecimento “útil”, concreto. Para tanto, as experiências humanas do “passado” apenas fariam sentido quando pensados à luz do tempo presente, vivido, cujo objetivo consiste em transformar a realidade social e criar novos horizontes de expectativa, especialmente aos pobres e trabalhadores deste mundo.

Esta perspectiva, indissociável das contribuições teóricas, metodológicas e axiomáticas do materialismo histórico e dialético, parece recolocar (a revelia das classes dominantes) o interesse em debater as diferentes concepções de produção e as formas de experenciação do conhecimento histórico no tempo presente, vivido, seja dentro e/ou fora das salas de aula (SILVA, 1984). É o que aludia Dea Fenelon:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto

significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas (2008, p.23-24).

É o que caracterizou a obra cinematográfica de Eduardo Coutinho, que, mesmo não sendo professor, compreendia a relevância do documentarista de “assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido”, ao posicionar sua câmera na problematização de temas e questões do tempo presente (do seu e dos sujeitos filmados por ele) e pensar a si mesmo e aos outros como “produtores” de conhecimentos na sociedade.

Mas não apenas isso: ao dar proeminência à força (inesperada, imprevisível) da “filosofia do encontro”, Coutinho apenas conseguia refletir suas experiências e práticas fílmicas na mesma medida em que atribuía importância a sensibilidade da escuta e aos diálogos que entabulava com seus personagens – a ponto de “deslocá-los” do anonimato para o primeiro plano. Enfim, ficava evidente em seus documentários a carga dramática da palavra oralizada do “outro” enquanto “[...] expressão original, uma maneira de fazer-se personagem, narrar, quando é dada ao sujeito a oportunidade de uma ação afirmativa” (XAVIER, 2004, p.181).

Assim, tomando por referenciais analíticos os documentários de Coutinho, bem como a própria maneira do diretor pensar a relação do cinema com a sociedade ao qual vivia, nossa proposta pedagógica consiste em convidar professores e alunos a experimentar práticas de ensino de história renovadoras e corajosas que, longe de descartar o viés de crítica social e de desvelamento de ideologias das classes dominantes, partam de reflexões e ações sobre aprendizagens em História que levem em consideração o enfoque do trabalho e dos trabalhadores no Brasil – tão caro a estudiosos da história social marxista. Em nosso entender, os documentários “Boca de Lixo” e “Peões” parecem reforçar este convite não apenas

por focalizar as experiências e as memórias dos trabalhadores sendo re-construídas no presente vivido e “filmado”, como também por consistirem em materiais didáticos capazes de tornar a História um conhecimento útil e transformador na vida dos filhos e filhas de trabalhadores matriculados em escolas públicas do país.

5. Referências

- AVELLAR, J. C. O lixo na boca In: OHATA, M. (org.) **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac-Naify, 2013, p.537-542.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BERNARDET, J.-C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.
- CHALHOUB, S. & SILVA, F. T da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, Campinas, Arquivo Edgard Leuenroth, v.14, n.26, p.42, 2009.
- CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Trad. Marcos A. Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. **Projeto História**, São Paulo, PUC, n.15, v.1, p.167, abr./1997.
- FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Cascavel, Edunioeste, v.12, n.º.01, p.23-24, jan./jun. 2008.

- FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação:** a história dos dominados em todo o mundo. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FIGUEROA, A.; BEZERRA, C. & FECHINE, I. O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho. **Galáxia**, São Paulo, PUC, n.6, p.216-217, out. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios.** Trad. António Narino. Lisboa: DIFEL, 1989.
- KHOURY, Y. A. Historiador, as fontes orais e a escrita da História In: MACIEL, Laura; Paulo R. de Almeida & KHOURY, Yara A. (orgs.). **Outras histórias:** memórias e linguagens. São Paulo: Olho d'Água, 2006, p.22-43.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). **A Escrita da história:** novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.133-162.
- LIMA, H. E. **A Micro-História italiana** – escalas, indícios e singularidades. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho:** televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MESQUITA, C. & LINS, C. **Filmar o real:** sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- NETO, J. A. F. A transversalidade e a renovação no ensino de História In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p.57-74.
- OHATA, M. (org.) **Eduardo Coutinho.** São Paulo: Cosac-Naify, 2013.
- PAOLI, M. C.; SADER, E.; TELLES, V. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico (notas de uma pesquisa). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v.1, n.6, p.129-149, set. 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História**. Curitiba: SEED, 2008.

RAMOS, A. F. João Batista de Andrade e Eduardo Coutinho: aspectos estéticos, políticos e éticos da luta contra a ditadura militar In: RAMOS, A. F.; CAPEL, H. & PATRIOTA, R. (orgs.). **Criações artísticas, representações da História**: diálogos entre arte e sociedade. São Paulo: Hucitec; Goiânia: PUC/GO, 2010, p.13-28.

RIDENTI, M. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SILVA, M. (org.). **Repensando a História**. São Paulo, Marco Zero, 1984.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. Trad. Rosaura Reuchemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

XAVIER, I. Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v.7, n°.2, p.180-187, jul./dez. 2004.

Fontes – Documentários:

BOCA do lixo. Direção Eduardo Coutinho, Brasil, Cecip,1992, 1 DVD, (50 min), son., color.

PEÕES. Direção Eduardo Coutinho, Brasil, Vídeofilmes, 2004, 1 DVD, (85 min), son., color.

Capítulo 6

A face da superdotação

*Denise Rocha Belfort Arantes Brero*¹

*Victor Alexandre Barreto da Cunha*²

*Sandro Caramaschi*³

*Carina Alexandra Rondini*⁴

1. Introdução

De acordo com o Relatório de Marland (1971) estima-se que de 3% a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação (AH/SD), no entanto, observa-se que esse ainda é um grupo que permanece marginalizado nas escolas, conforme dados do censo

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). Participa do Grupo de Pesquisa CNPq "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento". drbarantes@gmail.com

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). Participa do Grupo de Pesquisa CNPq "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento". Victor_comex@hotmail.com

³ Doutor em Psicologia pela USP. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), integra o Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP) e faz parte dos Grupos de Pesquisa CNPq "Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia da Psicologia (UNESP) e Sexualidade, Educação e Cultura - GEPESEC (UNESP)". sandro.caramashi@unesp.br

⁴ Pós-doutoramento em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), integra os Programas de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP). Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq "Formação Docente e Práticas Educativas". carondini.pos@gmail.com.

escolar, que apontavam, em 2014, 13.308 alunos cadastrados como superdotados (INEP, 2014).

No Brasil, superdotação ainda é vista como um fenômeno raro, pois muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular (ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2013; SMITH; CAMPBELL, 2016), sendo que os mitos e estereótipos podem dificultar a correta identificação e a efetivação do processo inclusivo desses estudantes nas escolas e na sociedade (WINNER, 1998, PÉREZ; FREITAS, 2011; BAUDSON; PRECKEL, 2016).

Essas pessoas apresentam um modo peculiar de estar no mundo, sendo que as relações sociais, familiares e escolares, são influenciadas pelo seu modo de lidar com sua inteligência e pelo modo como as pessoas as enxergam, muitas vezes, sugestionadas ainda por estereótipos e mitos presentes no imaginário delas (ARANTES, 2011).

De modo geral, considera-se o indivíduo com altas habilidades/superdotação como aquele que apresenta um desempenho acima da média, em determinadas áreas do conhecimento (acadêmico, artístico ou psicomotor). São aquelas que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Esse conceito está baseado no aporte teórico de Joseph Renzulli, psicólogo norte americano e criador da Teoria dos três Anéis. Renzulli (1985) refere à existência de três “ingredientes” para que se possa definir um comportamento superdotado: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Para compreender altas habilidades/superdotação é preciso se debruçar sobre o conceito de inteligência, que vem sendo modificado ao longo do tempo. O primeiro estudo foi desenvolvido

por Galton, em 1869, e buscava explicações genéticas para as aptidões naturais das pessoas, por meio de medidas psicométricas.

Hoje, a inteligência é entendida como um fenômeno multidimensional, não podendo ser medida apenas por testes psicométricos. Para Gregory (1996, p.23), pensar a inteligência com base no QI foi “uma das noções mais prejudiciais do século XX, tanto em termos pessoais como sociais”, pois existem vários tipos de inteligência e não somente a dimensão mensurada pelos testes.

A inteligência é uma função cognitiva, que reflete nossa capacidade de aprender e está sempre em crescimento, sendo influenciada pela riqueza e variedade de percepções possíveis para a pessoa num dado momento (SANTOS, RONDINI, SILVA, 2016). Para Gardner, a inteligência “é uma habilidade que permite ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (GARDNER, 1994, 1995, 1997 apud VIRGOLIM, 2007, p.54).

Zebrowitz et al. (2002) afirmam que é possível correlacionar inteligência e atratividade, sendo que os componentes da atratividade poderiam ser usados para julgar com precisão a inteligência, além disso, apontam que comportamentos de pessoas mais inteligentes levam ao desenvolvimento de maior atratividade ao longo do tempo. Os autores descobriram que múltiplos mecanismos podem produzir correlações entre inteligência e atratividade e isto deve servir de alerta para os psicólogos do desenvolvimento, pois na infância e na puberdade esta correlação foi apoiada pelo que os autores chamam de “bons genes”, mas na adolescência e idade adulta foram observadas contribuições das profecias autorrealizadoras⁵ desta forma, a correlação entre atratividade e qualquer característica adaptativa, como a inteligência, deve considerar as contribuições não apenas de "bons

⁵ "Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (ROSENTHAL, 1966, p.196).

genes", mas também dos fatores ambientais, escolhas comportamentais e expectativas sociais.

De acordo com as profecias autorrealizadoras, as expectativas dos professores poderiam auxiliar ou dificultar o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de seus alunos (BRITTO; LOMONACO, 1983). Nesse contexto, um dos grandes problemas da não identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação são os mitos que circundam o tema, dentre eles o de que o aluno tira 10 em tudo (WINNER, 1998) é “bonitinho”, faz tudo o que o professor pede, é considerado como gênio, sendo privilegiado apenas o desempenho acadêmico deixando de lado outras áreas de desempenho não contempladas pela escola. Estes mitos estão fundamentados em uma imagem idealizada do bom aluno, que é desejado em escolas que seguem um modelo tradicional e que avaliam de modo quantitativo exigindo um desempenho equilibrado em todas as disciplinas para que o aluno seja aprovado (PÉREZ, 2003; 2011).

Ao relacionarmos inteligência e atratividade é possível observar que há uma tendência em considerar a pessoa mais atrativa como mais inteligente e competente do que as outras, inclusive no ambiente escolar em que o julgamento da aparência feito pelo professor está associado positivamente com a aprendizagem desse estudante, uma vez que essa aparência informa muito sobre a criança (OMOTE, 1992). Segundo o autor:

As crianças atraentes podem ser julgadas por seus professores ou até mesmo por psicólogos escolares como sendo academicamente mais competentes que crianças não atraentes. Podem também ser alvos de interações mais favoráveis por parte de seus professores. Talvez como consequência disso, pelo menos em parte, as crianças atraentes parecem ser, de fato, mais competentes e adequadas que crianças não atraentes (OMOTE, 2014, p.32).

Quando a criança menos atraente apresenta bom desempenho no ambiente escolar, ela não é discriminada, porém,

quando seu desempenho diminui, passa a receber mais reprovações do que a criança mais atraente (KNAPP; HALL,1999).

Omote (1991) afirma que a Atratividade Física Facial (AFF) traz elementos informativos, que influenciam a percepção em relação às pessoas, sendo que uma face atrativa chama a atenção do observador por alguma característica específica (SILVA, 2005).

Britto e Lomonaco (1983) concluíram em seus estudos que as expectativas formadas pelos professores em relação aos seus alunos afetam seu julgamento sobre o desempenho escolar deles.

Partindo da premissa de que as profecias auto-realizadoras podem interferir no sucesso ou fracasso de um aluno, é importante investir na formação dos professores para que possam reconhecer adequadamente os indicadores de AH/SD de crianças e adolescentes, pois esta tarefa acaba sendo atribuída ao professor, que tem uma formação deficitária sobre o tema (LÔBO, 2016), gerando um enorme obstáculo para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada aluno. Assim, a formação em serviço, ou continuada, deve oportunizar condições para que o professor perceba indicadores de altas habilidades/superdotação por meio da oferta de conceitos teóricos e práticos, bem como o conhecimento dos instrumentos disponíveis para essa identificação (SOARES; CHACON, 2016).

Em uma pesquisa realizada nas bases de dados nos periódicos CAPES, SciELO e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações defendidas no período de 2012 a 2016, com os descritores *atratividade e expressões faciais*, foram encontrados apenas 2 artigos brasileiros sobre essa temática (PERIN et al, 2014; OLIVEIRA; MENDES, 2014). Apesar das contribuições desses estudos, ainda há uma escassez de pesquisas sobre esse tema no Brasil.

Ao pesquisar os descritores *atratividade facial e inteligência* foram encontrados 10 artigos, no entanto, após a leitura dos resumos, verificou-se que nenhum deles se enquadra no tema pesquisado neste artigo indicando que estudar se há ou não uma

relação entre atratividade facial e inteligência é uma lacuna a ser investigada.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi avaliar em que medida inteligência e atratividade se relacionam a partir da observação de fotos 3x4 cm de crianças com e sem altas habilidades/superdotação.

2. Método

Compuseram a amostra por conveniência, 20 estudantes de graduação em Pedagogia, que tinham entre 21 e 52 anos, com média de idade de 28 anos ($dp = 9,53$ anos) ($W^6 = 0,7432$ $p = 0,0086$), sendo 17 do sexo feminino, matriculados na disciplina Educação Inclusiva, oferecida pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp - campus Bauru, no segundo semestre letivo de 2016, no período noturno.

A pesquisa utilizou-se de fotografias 3x4 cm com sorriso e com fundo claro de 6 crianças de ambos os sexos, com idade entre 7 e 11 anos, residentes em cidades do interior do Estado de São Paulo. Os responsáveis pelos estudantes autorizaram o uso das imagens para a coleta dos dados, por meio de termo de consentimento. Das 6 crianças, 3 tinham altas habilidades/superdotação e participavam de programas escolares específicos destinados a esse público e as demais não tinham esse diagnóstico.

Para coletar as fotos, foi solicitado ao professor da única sala de recursos voltada para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação existente no Estado de São Paulo até o momento, que funciona em uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo, a indicação de 3 crianças identificadas como tendo altas habilidades/superdotação.

Para completar o conjunto de fotos, os pesquisadores solicitaram aos seus familiares e/ou colegas de trabalho fotos de

⁶ Teste de normalidade de Shapiro-Wilk com nível de significância de 5%.

crianças que não tivessem altas habilidades/superdotação. Nesse caso também foram adotados todos os procedimentos éticos recomendados para a utilização de imagens em pesquisa.

Antes da coleta dos dados, os participantes foram convidados a fazer parte da pesquisa e após uma breve explicação sobre seus objetivos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido pelos pesquisadores na sala de aula em conjunto com os participantes.

As fotos foram organizadas em uma apresentação de slides e projetadas de modo coletivo aos 20 estudantes universitários. Os estudantes ficaram expostos a cada foto por 15 segundos.

Após a apresentação das fotos, os participantes precisaram responder a uma escala construída pelos pesquisadores contendo 3 informações básicas: na questão 1, o participante assinalava se considerava a criança inteligente (sim/não). Na segunda questão o participante assinalava, o quanto ele considerava a pessoa da foto inteligente e na terceira o quanto a considerava atrativa. As questões 2 e 3 eram respondidas em uma escala *Likert* de 5 pontos, que variava entre pouco e muito, sendo que 1 significava pouco e 5 muito. Esse procedimento foi repetido com as 6 fotos.

Os Programas BioEstat 5.3 e SPSS v.24 foram utilizados para efetuar as análises estatísticas dos dados. A correlação de Spearman foi empregada a fim de verificar se existiriam associações entre inteligência e atratividade. O teste de Fredman foi utilizado para comparar os escores obtidos por superdotados e não superdotados em relação à inteligência (Questão 1) e o teste Kruskal-Wallis foi utilizado para analisar os graus de inteligência e atratividade atribuídos a cada foto. Para estas análises, foi adotado o nível de significância de 0,05.

3. Resultados discussão

Os dados coletados foram organizados e analisados quantitativamente e serão apresentados de modo a contemplar cada foto utilizada neste estudo.

Para caracterizar os dados apresentados, foi elaborada a Tabela 1 com dados gerais das fotos que serão analisadas a seguir.

Tabela 1 – Conjunto de fotos utilizadas para atribuição de atratividade e inteligência composto por crianças do sexo masculino (M) e feminino (F) com presença ou ausência de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

FOTO	SEXO	IDADE (anos)	DIAGNÓSTICO	ATRATIVIDADE	INTELIGÊNCIA
1	M	8	Com AH/SD	4	4
2	F	8	Com AH/SD	4	3
3	F	11	Com AH/SD	4	4
4	M	7	Sem AH/SD	4	4
5	M	8	Sem AH/SD	4	3
6	F	7	Sem AH/SD	4	4

Ao analisar os dados relativos a Foto 1, observou-se que todos participantes consideraram o garoto inteligente e atribuíram grau de inteligência de 4 pontos ($h = 1,25$) e de atratividade de 4 pontos ($h = 2,00$), havendo uma correlação forte e positiva entre inteligência e atratividade ($r_s = 0,60$; $p = 0,00$), nesse caso.

Em relação a Foto 2, 18 participantes consideraram a menina inteligente e 2 assinalaram que ela não parece inteligente. Para essa foto foi atribuído grau de inteligência de 4 pontos ($h = 2,00$) e de atratividade de 3 pontos ($h = 2,00$) havendo uma correlação forte e positiva entre inteligência e atratividade, ($r_s = 0,60$; $p = 0,00$), nesse caso.

Na Foto 3, 100% dos participantes consideraram a menina inteligente, além disso, atribuíram um grau de inteligência de 4 pontos ($h = 1,00$) e de atratividade de 4 pontos ($h = 1,00$) não havendo correlação entre essas variáveis ($r_s = 0,29$; $p = 0,20$).

O menino apresentado na Foto 4 foi considerado inteligente por 19 participantes. Para ele foi atribuído um grau de inteligência de 4 pontos ($h = 1,25$) e de atratividade de 4 pontos ($h = 1,25$), sem correlação significativa ($r_s = 0,20$; $p = 0,37$).

Dos 20 participantes, 18 consideraram o menino da Foto 5 como inteligente, sendo atribuído um grau de inteligência de 4 pontos ($h = 1,25$) e de atratividade de 3 pontos ($h = 1,00$), havendo uma correlação forte e positiva entre inteligência e atratividade ($r_s = 0,49$; $p = 0,02$), nesse caso.

Em relação a Foto 6, observou-se que 19 participantes consideraram a menina inteligente, com grau de inteligência de 4 pontos ($h = 2,00$) e de atratividade de 4 pontos ($h = 2,00$), havendo uma correlação forte e positiva entre inteligência e atratividade ($r_s = 0,4935$; $p = 0,02$), assim como nas Fotos 1, 2 e 5.

De forma geral, no que diz respeito à atribuição de características em fotografias verifica-se o chamado efeito “halo” em que pessoas bonitas normalmente recebem também atribuição de outras características socialmente favoráveis (COUTINHO, 2017). No caso específico das altas habilidades/superdotação sabe-se que na perspectiva da população geral existe uma grande valorização de tal característica, dessa forma, embora não haja qualquer evidência da associação de beleza e inteligência tal fenômeno é bem conhecido, caracterizando-se numa preconceção no julgamento social.

Em suma, observa-se que nas Fotos 1, 2, 5 e 6 verificou-se correlação entre atratividade e inteligência. Esse dado corrobora os achados da literatura que apontam que as crianças tidas como mais atraentes costumam ter prognósticos mais favoráveis, sendo vistas como socialmente mais competentes e mais inteligentes recebendo notas melhores ou superiores quando comparadas às crianças tidas como menos atraentes (OMOTE, 1997, 2014; KNAPP; HALL, 1999;

OLIVEIRA; MENDES, 2014; PERIN et al, 2014; ZEBROWITZ et al 2002).

Somente nas fotos 3 e 4 não houve uma correlação significativa entre inteligência e atratividade. Nesse caso, é importante destacar que a criança 3 possui altas habilidades/superdotação e a criança 4 não.

Ao analisar os resultados apresentados em cada uma das 6 fotos, é possível notar que as crianças consideradas mais inteligentes foram as mostradas nas Fotos 1 e 6 e as mais atrativas foram as das Fotos 3 e 6. Deste modo, verifica-se que a menina da Foto 6 foi considerada a mais inteligente e atrativa, no entanto, cabe ressaltar que ela não possui altas habilidades/superdotação. Tal fato difere de apontamentos feitos na literatura específica.

Lima e Machado (2011) realizaram um estudo sobre a representação social “do bom aluno” em professoras da rede municipal de Recife e os resultados demonstram que as características curioso, questionador e participativo foram as mais citadas pelos professores como sendo relacionadas aos bons alunos.

Cupertino e Arantes (2012) apontam uma série de características sobre as altas habilidades/superdotação, no entanto, todas elas estão no campo da subjetividade, estando relacionadas com aspectos intelectuais, afetivos, sociais, criatividade, motivação e liderança, não havendo evidência de traços físicos que auxiliem sua identificação.

Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2008) afirmam que a representação de bom aluno pelos professores não contempla aqueles que são diferentes, principalmente quando se trata de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Os professores demonstram pudor nessa rotulação demonstrando que apesar das discussões sobre inclusão estarem presentes em sua formação, o respeito pelas diferenças só é assimilado em termos de discurso, não afetando a representação que as professoras fazem dos seus alunos.

Esse dado é relevante, pois é “a partir desta representação que as professoras constroem suas expectativas sobre o futuro escolar e

profissional de seus alunos” (CORDEIRO; DONADUZZI; SCHLINDWEIN, 2008, p.160)

No tocante à existência de diferenças com relação ao sexo das crianças das fotos, ao analisar os resultados da questão 1, “Você considera essa pessoa inteligente?”, os dados mostram que, dentre os grupos de meninos e de meninas, não houve diferença significativa ao comparar os escores obtidos por superdotados e não superdotados ($Fr = 0,22$; $p = 0,89$).

Isto também ocorreu em relação ao grau de inteligência atribuído, ou seja, não houve diferença significativa entre as meninas superdotadas e não superdotadas ($Fr^7 = 2,02$; $p = 0,36$), bem como entre os meninos superdotados e não superdotados ($Fr = 0,40$; $p = 0,81$).

No entanto, ao analisar o grau de atratividade atribuído, observou-se uma diferença significativa entre os meninos ($Fr = 9,97$; $p = 0,00$), sendo que a Foto 1 foi considerada mais atrativa que as fotos 4 e 5. Em relação às meninas, também foram observadas diferenças significativas ($Fr = 30,77$; $p=0,00$), sendo que a Foto 2, de uma garota superdotada, foi considerada menos atrativa que as Fotos 3 e 6.

Esse dado difere do estudo de Oliveira e Mendes (2014), que afirmou que somente nas fotografias de meninas foi encontrada significância estatística, evidenciando que a variável sexo teve efeito sobre o julgamento dos participantes do estudo.

4. Conclusões

Esse artigo teve como objetivo avaliar em que medida inteligência e atratividade se relacionam a partir da observação de fotos de crianças com e sem altas habilidades/superdotação.

Quanto ao grau de inteligência atribuído, foi possível afirmar que não houve diferença significativa entre as meninas e os meninos

⁷ Teste de Friedman.

superdotados e não superdotados. Em relação ao grau de atratividade, observou-se uma diferença significativa entre os meninos e as meninas.

Os dados obtidos apontaram que a criança considerada mais inteligente e atrativa não possui altas habilidades/superdotação.

Tais achados poderiam indicar que não há características físicas ou faciais que possam auxiliar na identificação de crianças com altas habilidades/superdotação. Dessa forma, não é possível afirmar que haja relação entre inteligência, atratividade e altas habilidades/superdotação. Na literatura não foram encontrados estudos que mencionem a existência de características ou traços físicos que possam auxiliar na identificação dessa população.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à representação que os professores fazem dos bons alunos, como sendo curiosos, questionadores e participativos, não cabendo aqueles que são diferentes. Esta informação é importante, pois o modo como os professores veem seus alunos pode impactar no futuro deles, sendo que as crianças consideradas mais atraentes acabam tendo prognósticos mais favoráveis em comparação às tidas como menos atraentes.

Tais resultados sinalizam para a importância de estudos aprofundados para investigar a relação entre altas habilidades/superdotação e atratividade facial, com vistas a compreender em que medida essa relação percebida por professores pode favorecer ou dificultar o processo de identificação e de oferta do atendimento educacional especializado para esse público alvo da educação especial no contexto escolar.

PERIN et al (2014) ressaltam a importância de realizar estudos mais aprofundados sobre as diferenças individuais que podem influenciar o julgamento da atratividade facial, tendo em vista, que há poucos estudos sobre este tema na literatura. Além disso, é necessário realizar novos estudos que correlacionem atratividade, inteligência e altas habilidades/superdotação,

verificando se é possível identificar ou não traços faciais que auxiliem nessa identificação pelos professores.

De acordo com Wechsler e Suarez (2016), os professores necessitam conhecer as altas habilidades/superdotação para poder atuar estimulando os potenciais existentes nesses alunos. No entanto, seus estudos realizados com graduandos que estão finalizando a licenciatura, apontaram que os futuros professores ainda possuem muitas dúvidas sobre o tema e suas implicações educacionais.

Dessa forma, a formação (inicial e continuada) de professores para desconstruir estereótipos e compreender as características de crianças com altas habilidades/superdotação, é fundamental para que elas sejam atendidas plenamente em suas necessidades (LÔBO, 2016) e esse trabalho se faz urgente nas escolas.

5. Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, v. 01, p.13-24, 2007.
- ARANTES, D. R. B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades / superdotação**: dialogando com Marion Milner. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 108 p, 2011.
- BAUDSON, T. G.; PRECKEL, F. Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 3, p.212-225, 2016.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008.

- BRITTO, V. M. V; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.3, n.2, p.59-79, 1983.
- CORDEIRO, M. H.; DONADUZZI, A.; SCHLINDWEIN, S. M. Psicologia e educação: Representação social do bom aluno: implicações éticas na educação. In: PLONER, K. S. et al., org. **Ética e paradigmas na psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p.152-162.
- COUTINHO, T. V. **Impressionantes** – A Ciência da Primeira Impressão. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017.
- CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: SEE, 2012.
- GREGORY, R. Vendo a inteligência. In: KHALFA, J. (Org.) **A natureza da inteligência**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1996, p.19-32.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Resultados do Censo de Educação Básica, 2014.
- KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Comunicação Não-Verbal na Interação Humana**. São Paulo: JSN, 1999.
- LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. O bom aluno: conteúdo e estrutura das representações sociais de professoras. **Educação Unisinos**. v.15, n.1, p.40-50, 2011.
- LÔBO, T. N. N. **Perfil do aluno superdotado**: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília- DF, 2016.
- MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

- OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.1, p.21-36, 2014.
- OMOTE, S. Avaliação de atratividade física facial: delineamento de um procedimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.7, n.3, p.285-294, 1991.
- _____. **Atratividade Física Facial: Percepção e Efeitos sobre Julgamentos**. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista, UNESP - Marília, 1992.
- _____. Atratividade física facial e prognóstico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.13, n.1, p.113-117, 1997.
- _____. **Aparência e Competência: Uma relação a ser considerada na educação especial**. Curitiba: Appris, 2014.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, n.41, p.109-124, 2011.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n.22, p.45-59, 2003.
- _____. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia Argumento**, v.29, n.67, p.513-531, 2011.
- PERIN, C.; PERILLA-RODRIGUEZ, L. M.; FUKUSIMA, S. S. Diferenças individuais em mulheres na avaliação da atratividade facial: uma revisão. **Psicologia Reflexão e Crítica**. [online], v.27, n.3, p.531-538, 2014.
- ROSENTHAL, R. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton – Century – Crofts, 1966.
- SILVA, L. M. **Simetria e atratividade facial**. Dissertação (Mestrado em Ciências, Área de Concentração: Psicobiologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

SANTOS, A. L. M. dos; RONDINI, C. A.; SILVA, A. G. A. Mãos de uma mente inteligente. In: RONDINI, C. A. (Org.). **Domínios de Capacidade Humana pela Ótica do Cinema**. Curitiba: Juruá, 2016, p.47-55.

SMITH, L. M.; CAMPBELL, R. J. So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. **Journal Teachers and Teaching**, v.22, n.2, p.255-267, 2016.

SOARES, A. A. S. CHACON, M. C. M. Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores. **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e 13ª Jornada de Educação Especial**, Marília, 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v.1, n.1, 2013.

____. Desenvolvimento do autoconceito. In: FLEITH, D. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, vol.02, p.35-53, 2007.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v.34, n.1, 2016.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

ZEBROWITZ, L. A.; HALL, J. A; MURPHY, N. A; RHODES, G. Looking Smart and Looking Good: Facial Cues to Intelligence and their Origins. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.28, n.2, p.238-249, 2002.

Capítulo 7

Interações discursivas em aulas de Ciências: desejos e dificuldades manifestos nos discursos de alunos e seu professor

*Rosemary Rodrigues de Oliveira*¹

*Ângela Coletto Morales Escolano*²

*Filipe Perez de Beraldino*³

1. Introdução

Em forma de metáfora, Stenhouse citado por Lüdke, diz que o professor está na mesma situação do artista na medida em que, do mesmo modo que este último, escolhe diferentes cores, formas, texturas e linguagens buscando àquelas capazes de atender suas necessidades criativas. Na perspectiva do autor o professor poderia experimentar, através dos diferentes materiais disponíveis, possibilidades para o enfrentamento das dificuldades pelas quais passam os seus alunos. Desse modo a sala de aula poderia ser para o professor um espaço no qual se sentisse livre para experimentar

¹ Doutora em Ensino de Ciências, Professora Assistente na Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAV), Departamento de Economia, Administração e Educação, UNESP, Jaboticabal-SP e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos Unesp. rosemary.oliveira@unesp.br

² Doutora em Psicologia, Professora Assistente na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), Departamento de Biologia e Zootecnia - UNESP, Ilha Solteira-SP. angela.cm.escolano@unesp.br

³ Curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAV) - UNESP, Jaboticabal-SP. filipe_pb1997@hotmail.com

estratégias diversificadas com a intenção de que os alunos atingissem uma aprendizagem significativa (STENHOUSE, 1975 apud LÜDKE, 2001).

O aluno pode ter diferentes níveis de envolvimento com o que está sendo estudado dependendo da disciplina, do conteúdo, da relação estabelecida com o(a) professor(a) e da metodologia (compreendendo-se metodologia, no recorte desse trabalho, como a forma através da qual conteúdos podem ser abordados em sala de aula). Portanto, tanto o tipo de relação estabelecida entre professor e aluno na sala de aula durante o processo de ensino aprendizagem, bem como os conteúdos e a forma como são abordados e ensinados, se tornam os principais influenciadores no grau de envolvimento do aluno durante as aulas.

A relação professor-aluno é complexa e constituída de muitos fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes. Rego (2010), apoiada na teoria histórico cultural, afirma que o indivíduo se constitui através das interações sociais, das trocas estabelecidas com os outros membros da sociedade que pertence. Sendo assim *“construir conhecimento implica numa ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.”* (REGO, 2010, p.110). Se empregadas em contextos escolares, as interações sociais ganham uma resignificação. Elas passam a ser compreendidas como vantagem para a produção de conhecimento por parte dos alunos, principalmente se for caracterizada pelo diálogo, pela cooperação entre os membros de um grupo e divisão de tarefas onde cada aluno tem responsabilidade e objetivos comuns que desejem alcançar conjuntamente.

A ideia central da teoria vygotskyana compreende que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada. O homem, sendo assim, só aprende a partir da mediação com sistemas simbólicos socialmente construídos, apropriando-se do conhecimento por meio de representações do mundo real (SILVA, 2011). Ou ainda como destaca Oliveira:

[...] em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...] de ensino aprendizagem incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas (OLIVEIRA, 2010, p.59).

Desta forma, podemos dizer que a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente conectados, desde a mais tenra idade os adultos tentam transmitir para as crianças os seus modos, seus pensamentos, suas experiências e sua cultura, e conseqüentemente os processos cognitivos e psicológicos mais complexos vão desenvolvendo-se (OGASAWARA, 2009). Sobre isso, Vygotsky explica que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas (1978, p.57).

Retornando ao contexto escolar, Rossasi; Polinarski (2011) enfatizam em seu trabalho que a metodologia utilizada pelo professor, seu domínio do conhecimento específico e sua relação com os educandos, são elementos decisivos no processo de ensino aprendizagem. Evidenciando que a motivação e o interesse do aluno, bem como a sua compreensão sobre os conceitos trabalhados, estão relacionados com a significância dos conteúdos, ou seja, na capacidade de estabelecimento de relações, pelo aluno, entre o conteúdo que está sendo trabalhado e a sua realidade.

Para Feuerstein (1997) é o mediador o responsável por trazer significado aos assuntos abordados, deste modo o professor assume um papel fundamental nessa metodologia (GOLÇALVES; VAGULA, 2012), interferindo na ação com o propósito de direcionar a

aprendizagem (CENCI; COSTAS 2012), partindo do pressuposto que não há limites para o desenvolvimento psicológico e para a aquisição de conhecimento (TURRA, 2007).

Borges; Lima (2007) enfatizam a necessidade de uma reorganização dos conteúdos trabalhados e das metodologias empregadas, afim de se obter uma nova organização na forma como se ensina Ciências, em vista das atuais necessidades dos alunos que vivem em uma sociedade em constantes transformações econômicas e, principalmente, tecnológicas.

O educador deve buscar fontes variadas para fundamentar teoricamente o que vai ensinar e deve ainda ter como pressuposto, na hora de planejar suas aulas, a diversidade da turma, o contexto social dos alunos e o que eles sabem sobre o conteúdo a ser ministrado. Construindo ambientes de aprendizagem em que se oportunizem discussões aluno-aluno, professor-alunos a partir de situações nas quais os sujeitos sejam instados a usar argumentos convincentes, estabelecer relações entre as suas ideias e a do outro e esclarecer alguns pontos do conteúdo escolar que não compreendera através de exposições diárias.

Fazendo referência ao papel do professor, Vygotsky reitera que o bom ensino é aquele que baseia suas intervenções pensando na zona de desenvolvimento proximal do sujeito, onde o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 1994, p.130), partindo assim da perspectiva de que o mediador auxilia na formação dos conceitos científicos. Assim, para a internalização deste, deve-se promover o aprendizado de uma forma que permita diversidade de problematizações e mediações, possibilitando ao aluno poder assimilar seus processos da forma mais natural possível (MARTINS, 1997; NEVES, 2006; OGASAWARA, 2009).

Considerando o exposto acreditamos que a opção metodológica do professor se configura um importante elemento para romper com o ensino memorístico, visando o aprendizado significativo, despertando o interesse e a curiosidade do aluno no

processo ensino aprendizagem dos conteúdos. Baseado no pressuposto da necessidade de reorganização metodológica do ensino de Ciências e na necessidade da promoção de uma aprendizagem científica significativa para uma convivência social e cidadã adequada, a presente pesquisa teve por objetivo identificar os elementos que proporcionam maior envolvimento entre professores e alunos durante aulas de Ciências, as principais metodologias utilizadas pelo professor e as principais dificuldades, apontadas por ambos os sujeitos, na tentativa de vivenciar práticas que possibilitem interações discursivas (professor-aluno e aluno-aluno).

2. Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que envolve o procedimento de “*buscar a informação diretamente com a população pesquisada*”. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações de aulas de um docente da disciplina de Ciências, supervisor PIBID de uma escola pública do interior paulista, bem como entrevistas semiestruturadas com o mesmo docente e cinco alunos de diferentes turmas escolhidos aleatoriamente.

Durante as observações foram realizadas notas sobre as ações e falas, bem como o padrão de relação entre professor-aluno no diário de campo, sendo esta uma importante ferramenta de registro.

Os dados oriundos das entrevistas transcritas e das anotações do diário de campo foram analisados através da análise textual discursiva (MORAES, 2003), que consistiu na união de coincidências entre os dados obtidos em categorias que foram definidas *a posteriori* e, a partir destas, foi realizada análise e compreensão do fenômeno estudado, relacionando os dados obtidos com referencial teórico pertinente.

3. Resultados e Discussão

Quando questionados sobre os fatores que influem de modo negativo nas aulas, os estudantes, sem se referir especificamente a aulas de Ciências, destacam como motivo de desinteresse e/ou não gostar de algumas disciplinas; a indisciplina que ocorre durante algumas aulas e a não compreensão do conteúdo.

Quadro 1 - Fatores apontados pelos alunos que interferem negativamente no interesse e envolvimento dos alunos durante as aulas

Categoria	Exemplos de falas
Interesse pela disciplina	<p>“A pessoa não gostar de aprender as coisas e não se interessar também pelo corpo humano, pelo universo e pelos animais” (Aluna 6º Ano).</p> <p>“A matéria não interessa para ele [...] São matérias que eles não gostam” (Aluno 8º Ano).</p>
Indisciplina durante as aulas	<p>“É que é muita bagunça na sala de aula” (Aluna 8º ano).</p> <p>“Tem uns professores que eles gritam, porque minha sala é bem bagunceira” (Aluna 8º Ano).</p> <p>“Que ficam falando na minha cabeça, ficar pegando meu material, dá um nervoso” (Aluno 7º Ano).</p> <p>“Quando ele fica bravo (se referindo aos professores de modo geral)... E começa a gritar. Isso atrapalha um pouco” (Aluno 7º Ano).</p> <p>“Quando ele (se referindo aos professores de modo geral) fica com raiva dos alunos” (Aluno 8º Ano).</p>
Não compreensão dos conteúdos	<p>“Às vezes tem umas matérias que eu não entendo” (Aluno 7º Ano).</p>

O fator que mais compareceu no discurso dos alunos entrevistados foi a indisciplina. Ao dizer sobre a falta de organização da turma, os alunos evidenciaram que são nas relações (aluno-professor, aluno-aluno e aluno-objeto de conhecimento) que se encontram os fatos considerados desconfortáveis, e que podem tornar o ambiente da sala de aula insalubre, no que diz respeito a promoção de um ambiente propício para que possa haver um

processo ensino-aprendizagem fluido e eficaz. Sendo assim, algumas considerações são fundamentais para discutir e iluminar tais questões. Um aspecto que deve ser levado em consideração diz respeito a importância dos afetos mobilizados nas relações entre os sujeitos na sala de aula e a forma como isso influi no interesse e envolvimento durante as aulas.

O papel do professor é decisivo na qualidade do envolvimento dos alunos com os objetos de conhecimento, uma vez que esta relação, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, depende do processo de mediação que é vivenciado pelo aluno, sendo esta relação não limitada ao aspecto cognitivo, mas sendo marcadamente afetiva.

Assumindo, então, a mediação pedagógica como sendo de natureza afetiva, a forma como ela é desenvolvida pode gerar impactos também afetivos, que podem ser positivos ou negativos, ou seja, de aproximação ou de afastamento entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). As relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador, provocando considerações afetivas internas e subjetivas nos sujeitos, é que irão determinar o tipo de relação afetiva que é estabelecida entre o aluno e um determinado conteúdo escolar (LEITE, 2012). Para tanto, se faz necessário que além das observações de regras, que os estudantes sejam incluídos na construção das mesmas. A elaboração das normas que nortearão as interações sociais auxiliará os alunos no processo de interiorização, frente à reflexão e à aceitação de valores e de atitudes que favorecem o convívio e o funcionamento do grupo.

Neste contexto, além de conceitos, fatos e procedimentos, o professor deverá criar situações para a construção de conteúdos atitudinais durante suas aulas. Tais conteúdos são compreendidos como atitudes, normas e valores. Compreendendo a disciplina como um resultado a ser buscado, o ambiente escolar – enquanto ambiente social no qual são construídos conceitos e valores – deve oportunizar situações para que crianças e adolescentes conheçam os

comportamentos e as posturas que são considerados corretos (disciplinados) na nossa cultura e que os mesmos possam construí-los e interiorizá-los. Assim, a prática educativa também deve voltar-se para a instrumentalização dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de seu autocontrole para que frente às diferentes situações sociais os estudantes possam refletir e decidir por si só quais comportamentos são adequados (REGO, 1996).

Ainda neste sentido, é fundamental que o professor busque coerência entre a conduta que espera de seus alunos e seu próprio comportamento, visto que a aprendizagem também ocorre por meio da imitação de modelos que lhes são oferecidos. Se o professor deseja que seus estudantes desenvolvam valores como a tolerância, o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade, a justiça, entre outros, é necessário que o docente não somente verbalize seu desejo, mas que também se viva em um ambiente em que tais valores permeiem as interações sociais, sendo este alcançado através das imagens e comportamentos que o professor transmite aos estudantes. Neste aspecto, o professor auxilia na construção do conceito de (in)disciplina pelo seu próprio exemplo (VYGOTSKY, 1984; ZABALA, 1998).

Desse modo as falas dos estudantes: *“Quando ele fica bravo (se referindo aos professores de modo geral)... E começa a gritar. Isso atrapalha um pouco”* e *“Quando ele (se referindo aos professores de modo geral) fica com raiva dos alunos”*, denotam que as atitudes tomadas por alguns professores frente aos comportamentos de seus alunos não são os mais adequados, no sentido de auxiliá-los na construção e na interiorização de valores e atitudes que conduziriam ao conceito de disciplina desejado. Ao perder o controle frente às conversações e às inquietações dos alunos, esses docentes afastam-se da figura de professor mediador em dois aspectos: (1) diante da agitação dos estudantes, não buscam por meios que os auxiliem na construção e na internalização de atitudes e de valores, de modo que estes possam refletir sobre suas condutas e como estas interferem negativamente no trabalho do

grupo; e, (2) ao elevar excessivamente o tom de voz com os estudantes, na tentativa de serem ouvidos, os professores deixam de ser o modelo (o parâmetro) de condutas desejáveis para os estudantes, demonstrando incoerência entre o discurso (os comportamentos desejados no aluno) e a prática (a conduta dos docentes).

Conforme dados apresentados no quadro, além da indisciplina e da afetividade os alunos entendem que o gosto pelas aulas está associado à curiosidade/interesse que estas aulas podem despertar. Os dados das entrevistas dos estudantes coincidem com os dizeres do professor, que também destaca a motivação advinda do gosto pessoal pela disciplina como fator que influencia no seu envolvimento durante as aulas.

Claro que passa também por questões de motivação, em que o aluno não gosta da disciplina por conta de muitos nomes que aparecem. [...] é tanto nome difícil que eles aprendem por aula que muitos acabam desistindo ao longo do caminho (Professor).

A fala do professor evidencia ainda barreiras a serem ultrapassadas pelo estudante, como é o caso do vocabulário. A literatura revela que o vocabulário das Ciências naturais se configura como um fator dificultador do aprendizado dessa disciplina, na medida em que apreender a linguagem das Ciências é equivalente a aprender um idioma novo (KRASILCHICK, 2011). A dificuldade em atribuir sentido aos conteúdos foi um dos fatores revelados pelos estudantes.

O professor, assim como a metodologia, são fatores chave do processo ensino-aprendizagem. Sendo que o professor deve fazer o papel de facilitador em detrimento do detentor do conhecimento inquestionável do ensino tradicional. Além disso, a contextualização estabelecida, pelo mesmo, durante a abordagem dos conteúdos é fundamental, sendo necessário se utilizar de uma linguagem acessível ao entendimento dos alunos.

A linguagem utilizada durante a explicação dos conteúdos foi outro fator coincidente entre as entrevistas dos alunos e a do professor. O professor afirma que:

E eu acho que, outra coisa que atrapalha, [...], é a questão de muitos termos científicos. Tem alguns que a gente imagina que os alunos já saibam, que eles tragam ou das séries dos anos anteriores, se eu não fui professor deles ou mesmo do fundamental I. [...] Eu imagino que eles já tenham visto aquilo que os meus alunos já viram em anos anteriores e eu tenho que fazer este esforço de ter claro que aquele sujeito é meu aluno e, às vezes, eu preciso tornar aquele conteúdo mais palatável no sentido de rever aquilo, [...] fazer essas traduções do conceito com uma linguagem mais coloquial mais próxima da dele. (Professor – grifos nossos).

No cerne da teoria vygotskyana, a contextualização é fundamental, uma vez que a criança muito antes de entrar na escola já apresenta conhecimentos sobre o mundo a sua volta. Estes conhecimentos, que se concretizam a partir da relação entre indivíduo e seu meio físico e social, foram chamados, por Vygotsky, de conceitos cotidianos ou espontâneos, pois são construídos a partir de observações e vivências cotidianas das crianças (REGO, 2010). Estes distinguem-se dos conceitos científicos, que são sistematizados e provenientes de relações estabelecidas nos ambientes escolarizados, e atingem maior grau de abstração e generalização.

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, envolve a relação entre estes dois tipos de conceitos, o que garante a necessidade da contextualização no processo ensino aprendizagem. O aluno, ao se deparar com um conceito científico desconhecido, buscará significá-lo através da aproximação com outros já elaborados e sistematizados (espontâneos ou cotidianos). Exemplos comuns são apresentados por Krasilchick (2011) quando reporta a atribuição de significados pelos estudantes diferentes daqueles atribuídos pelo professor. A autora explica que o aluno ao ouvir a palavra “fenômeno” a entende como aquilo que é

“surpreendente”, quando o professor, por sua vez, deseja apenas marcar “aquilo que sofreu mudança”. Nesse sentido a nomenclatura técnica que acompanha a aprendizagem sobre plantas, animais, reações químicas e fenômenos físicos é fonte de incompreensão e sofrimento para os alunos que incapazes de entender, acabam por decorar aquilo que estes conceitos e/ou conteúdos representam.

Pensando na importância de como o professor aborda os conteúdos a serem ministrados, Inforsato e Santos (2011) destacam que a preparação da aula é o momento de reflexão do professor, portanto, não se pode elaborar uma aula de improviso ou sem reflexões e ligações com assuntos já abordados, sem uma estrutura e muito menos sem um propósito. Uma aula tem a necessidade de ser objetiva e planejada, sendo uma comunicação entre o professor e o aluno, promovendo a interação, com a preocupação em facilitar a aprendizagem (GARCIA, 1984; CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

A contextualização da aula é de suma importância, fazendo com que aquele assunto abordado seja significativo para o aprendizado do aluno, portanto pode-se utilizar de acontecimentos do dia-a-dia do aprendiz, facilitando a compreensão e a interpretação das informações contidas nessa aula. Waal e Prado e Carraro (2008) destacam que o processo de ensino aprendizagem ocorre quando o aluno sai da passividade na sala de aula, para ser agente de sua própria busca pelo conhecimento. Nesse processo de aprendizagem o professor agindo como mediador, contribui ainda mais para trazer significado ao que está sendo aprendido.

Em termos de estratégias ou atividades mediadoras de ensino, as que mais contribuem para o envolvimento e aprendizado e que, na opinião dos estudantes, deveriam ocorrer com maior frequência nas aulas de Ciências, são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2. Estratégias/atividades que os alunos consideram que mais contribuem para seu aprendizado e envolvimento durante as aulas e que deveriam ocorrer com maior frequência nas aulas de Ciências

Estratégia/atividade	Exemplos de falas
Atividade em grupo	“Eu gosto de atividade em grupo, porque a gente acaba é... falando, vendo a dificuldade um do outro” (Aluna 6º ano).
Filmes e vídeos	“Foi uma aula bem legal. A gente foi assistir ao filme e depois respondeu as questões sobre o filme”. (Aluna 6º ano). “A aula do vídeo que a moça estava tendo um bebê. Foi bem legal para gente ver. [...] Foi legal aprender como a gente veio ao mundo” (Aluna 8º ano).
Jogos	“Um jogo, mas ao mesmo tempo uma aula normal”. (Aluna 7º ano)
Experimentação	“Foi quando a gente fez um trabalho das células que estavam num potinho aí, por exemplo, teve que relar num lugar o cotonete e colocar num caldo com gelatina, caldo Knorr, aí todo mundo fez o trabalho e esse foi o mais "da hora" de todos” (Aluno 7º ano).
Aula Passeio	“Eu gosto quando ele leva a gente ali fora para ver as plantas” (Aluno 8º Ano). “Aí a gente foi lá e viu um monte de planta, a gente viu alface, um monte de folha que a gente nunca tinha visto” (Aluno 8º ano).

Os dados indicam que os próprios alunos reconhecem que a aprendizagem só é possível a partir da dialogicidade, do ouvir o outro, das interações discursivas e da mediação. As formas de aprender, evidenciadas pelos alunos durante a narração das aulas, que mais proporcionaram interesse e envolvimento, vão ao encontro da forma como se acredita que o indivíduo aprende levando em consideração a teoria vygotskyana. A escola deve promover assimilação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, não devendo se restringir a transmissão de conteúdos, mas ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, para

que o aluno tenha instrumentos para praticá-la na sua realidade e projeto de vida (DAVIDOV, 1988 apud REGO, 2010).

Sob a perspectiva do professor entrevistado, embora haja variedade de metodologias durante as suas sequências didáticas, o mesmo relata que uma das mais utilizadas por ele é a exposição dialogada, destacando que se esforça para promover a participação dos alunos durante a exposição.

[...] Sempre vai ter um momento de exposição dialogada. Eu acho que por conta da infraestrutura e, também por conta da oralidade mesmo. Eu acredito que quando eles falam comigo e eu me esforço para que seja o mais dialogado possível, é uma segunda maneira deles se organizarem em pensamento, porque organizar de modo escrito é muito diferente do que organizar de modo oral [...]
(Professor – grifos nossos).

A preocupação, expressa pelo professor com a dialogicidade de suas aulas, se relaciona com a importância do processo de mediação evidenciada pela teoria histórico-cultural. O ser humano não aprende de forma direta, mas a aprendizagem ocorre de forma mediada por sistemas simbólicos socialmente construídos, no qual o sujeito se apropria do conhecimento a partir de representações do mundo real (SILVA, 2011).

Fazendo crítica ao ensino tradicional, Vygotsky diz que o ensino que tem como foco uma transmissão direta de conceitos é ineficiente. Para ele, o professor que baseia seu trabalho nessa passagem direta não conseguirá obter bons resultados, o máximo que irá conseguir são alunos que repetem o que foi aprendido sem que haja uma internalização do conceito utilizado, o que acaba por ser um aprendizado totalmente vazio e sem significado para a vida do sujeito (VYGOTSKY, 1984).

As relações comunicativas mediadas pela linguagem assumem papel fundamental na dinâmica de apropriação do saber socialmente e historicamente construído. Esta apropriação se dá, então, através de um processo ativo de assimilação de sentidos e significados no

momento de relações comunicativas que são estabelecidas com outros membros da sociedade. Cabe ao professor, em situações de ensino-aprendizagem, mediar estas interações, a fim de possibilitar a apropriação por parte do aluno do conhecimento socialmente construído pela humanidade (SILVA, 2011).

O papel do professor é fundamental (REGO, 2010). Ele deve ser o elemento mediador, capaz de possibilitar interações entre os alunos e objetos de conhecimento. Seus questionamentos e explicações têm espaço privilegiado no processo ensino-aprendizagem. Sua função, portanto, é o de promotor de situações que incentivem a curiosidade dos alunos, que possibilitem trocas de informações entre os estudantes, que permita o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento e que permita ao aluno transcender do conceito espontâneo ao científico.

A preocupação com a variabilidade metodológica foi outro fator marcante na fala do professor entrevistado. Esta variação reflete a importância dada pelo docente à diversidade metodológica para o alcance de uma aprendizagem em um maior número de alunos:

Eles sempre fazem um pouco de exercício comigo [...] porque eu acho que trabalhar o conceito de formas diferentes auxilia no processo de tornar mais significativo, de manejar este conceito em situações diferentes daquela que ele é exposto.

Atividade recorrente é vídeo. [...] Mas eu acho que são essas três: resolução de exercícios, a exposição dialogada e o uso de vídeos.

Toda sequência tem pelo menos três coisas diferentes para se fazer, seja uma discussão, exposição, um debate, uma apresentação, enfim é variável (Professor).

Uma proposta metodológica pluralista para a educação científica é defendida por Laború; Arruda; Nardi (2003). Os autores entendem que o processo ensino-aprendizagem é complexo, pode se modificar ao longo do tempo e envolve uma série de saberes. Sendo assim, os modelos únicos, tradicionais, não contemplam as

perspectivas do ensino das Ciências nas escolas. Conforme observado na fala dos estudantes há uma enorme variabilidade nas motivações e preferências. Isso decorre tanto no modo como aprendem quanto na relação estabelecida entre estes e o conhecimento científico. As observações do professor vão nesse sentido e indicam uma grande preocupação com as interações discursivas em aula, uma preocupação em guiar e não em dizer.

Para que as interações discursivas sejam possibilitadas o professor de Ciências deve apresentar algumas características importantes, na perspectiva dos estudantes, para uma aula que seja significativa e que envolva, de fato, os mesmos no processo ensino aprendizagem. As características mencionadas, pelos alunos, são apresentadas no quadro 3 e estão relacionadas a três principais categorias: linguagem do professor durante a explicação dos conteúdos, tipo de metodologia/estratégia de ensino utilizada durante as aulas e a terceira relacionada ao temperamento emocional.

Quadro 3. Características que os alunos consideram importantes do professor de Ciências e que contribuem para uma boa aula

Categoria	Exemplos de fala
Linguagem utilizada para explicação	<p>“Ele colabora com a gente, sabe explicar de um jeito que a gente acaba entendendo” (Aluna 6º ano).</p> <p>“[...] Ele consegue explicar bem. Quando a gente não entende, ele repete”. (Aluna 8º ano)</p> <p>“Poder explicar as coisas de um jeito legal que você possa entender”. (Aluna 7º ano)</p> <p>“O jeito que ele fala é "da hora", eu gosto dele. O jeito que ele explica, ele explica muito bem. Quando ele vai explicar ele faz o desenho na lousa e eu entendo”. (Aluno 7º)</p>
Metodologia utilizada pelo professor	<p>“A aula possa ser divertida, mas ao mesmo tempo ensinar as coisas” (Aluna 7º).</p>
Temperatura emocional	<p>“Calma, tranquilidade, que nossa sala é uma desordem. Calma, paciência também” (Aluno 8º ano).</p> <p>“Ele é bem calmo, não grita, não xinga [...]” (Aluna 8º ano).</p>

A partir dos dizeres dos educandos entrevistados, a ideia de dialogicidade novamente vem à tona. Uma primeira consideração a se fazer é que a relação entre professor-aluno-saber é uma relação pautada em um contrato, muitas vezes implícito, que dita a dinâmica da relação entre os participantes do mesmo. Esta forma contratual na dinâmica da relação professor-aluno-saber influencia na promoção de uma aprendizagem mais eficaz e também na forma como o aluno se envolve com os conteúdos durante as aulas.

A literatura revela que existem, basicamente, dois tipos de contratos que podem ser organizados em sala de aula. O contrato pedagógico e o contrato didático. O primeiro tipo de contrato se caracteriza pela *“relação explícita, voluntária e consciente estabelecida entre professor e alunos, envolvendo direitos e deveres”* (CAMPOS; NIGRO, 1999, p.65). A esse tipo de contrato os autores chamam de limitado pelo fato de simbolizar uma relação na qual se considera apenas a aprendizagem de atitudes, valores e conceitos de modo memorístico e irrefletido.

As normas implícitas desse tipo de contrato podem reforçar a ideia de que é preciso acatar regras para receber uma recompensa e ser bem avaliado (obter boas notas), do mesmo modo, caso as regras não sejam acatadas, o aluno receberá um castigo ou uma punição. Nesse tipo de contrato a relação professor-aluno é pautada em uma desconfiança e em um medo do que pode acontecer caso o objetivo final do contrato – aprender (ou reproduzir informações) – não ocorra da melhor forma. Este contrato pedagógico é o exemplo de contrato clássico, centrado em um ensino formal que não abre espaço para erros, mudanças de regras e diálogo.

O segundo tipo de contrato, o didático, se caracteriza pela sua utilidade no cotidiano escolar no que diz respeito à efetivação do ensino e aprendizagem. Envolve relações didáticas estabelecidas entre o professor e o aluno com o saber. Este é caracterizado como um anticontrato (no sentido que ele existe para justamente deixar de existir), pois busca a cada situação didática vivenciada, constituir-se como um acordo de parceiros no processo do conhecer (PINTO, 2003).

A cooperação citada pela aluna entrevistada quando se referia ao professor, vai ao encontro de uma relação pautada em um contrato didático. Um contrato colaborativo, que se ocupa em envolver o estudante em um processo de co-responsabilização pela sua aprendizagem. Neste tipo de situação didática, os estudantes se sentem seguros para abordar os problemas que são apresentados em aula.

Campos; Nigro (1999) destacam que os problemas elaborados pelos docentes, em um ensino pautado por esse tipo de contrato, contribuem para um clima de curiosidade que desperta nos estudantes a vontade de resolver problemas. Para essa resolução os alunos elaboram, com o auxílio do professor, estratégias de resolução que se configuram em produtos de reflexão consciente, na qual os sujeitos lançam mão de diversas informações sem medo de punições advindas de um possível erro. A literatura revela que o professor não espera, nesse processo, uma única resposta correta do estudante, mas sim a *“melhor resposta possível”* em função das circunstâncias em que a mesma foi elaborada.

Outra ideia que aparece na fala dos estudantes é a relação entre o sentimento de auto capacidade em relação ao conteúdo e a aprendizagem. Fator que pode influir no seu envolvimento durante as aulas.

A sensação de auto eficácia é observada e evidenciada pelo aluno quando afirma que “consegue entender”. Promovida pela relação professor-aluno, resulta em uma sensação de se sentir capaz, gerando, como consequência, motivação e envolvimento para aprender durante as aulas.

Mais uma vez, surge na fala dos alunos a afetividade como fator relacionado a como se estabelece a relação professor-aluno e o saber. A maioria dos alunos relaciona o interesse e o envolvimento a metodologias que colocam os alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo estes participantes e ativos na construção do conhecimento. Este dado nos faz refletir sobre o modelo de ensino centrado na exposição de conteúdos e suas

limitações quanto a promoção de interesse e envolvimento durante aulas de Ciências, que por sua vez nos remete a importância do significado do que é aprendido e a possibilidade de utilização deste conhecimento na explicação dos fenômenos que ocorrem no seu entorno.

O ensino tradicional não é suficiente para abarcar as necessidades dos alunos. Numa abordagem de conteúdos mecanizada e pautada na repetição e reprodução de informações os sujeitos são vistos como depósitos de conhecimentos e ausentes de concepções prévias. Merrieu (1998) afirma que neste tipo de “*aprendizagem*” não há referência às operações mentais que estão sendo efetuadas, mas sim sobre a maneira como um novo conhecimento está sendo integrado em uma antiga estrutura e é modificada por este.

Segundo o mesmo autor, uma aprendizagem só é realizada a partir do momento em que o indivíduo toma a informação em seu meio em função de um projeto individual pessoal. A aprendizagem verdadeira, só ocorre através da interação entre as novas informações e o projeto pessoal, e esta interação refere-se à criação de sentido, por parte do aluno, em relação ao conhecimento. É preciso abandonar a concepção linear e simples, que toma os sujeitos passivos e receptivos, devendo sempre estar atentos, dispostos a escutar, e tomar uma concepção mais dinâmica que promova uma interligação entre conhecimentos e o projeto dos sujeitos (MERRIEU, 1998).

De acordo com Feuerstein (1980; 1997) quando padrões de mediação são utilizados de maneira adequada, ocorre um impulsionamento do desenvolvimento cognitivo favorecendo a capacidade de pensamento e aprendizagem de habilidades fundamentais para o sucesso do indivíduo, possibilitando a aplicação de seus conhecimentos em situações diversas, pois, somente por meio da mediação e da interação entre as pessoas, estando essas pessoas dentro de um ambiente favorável, é que a

modificabilidade, a diversidade e o desenvolvimento cognitivo acontecem (TURRA, 2007).

A mediação intencional com finalidade educacional eficiente pode ser entendida, portanto, como uma sequência de intervenções sistematizadas e intencionais durante tarefas que o aluno necessita de auxílio para que a realize, deste modo o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no contexto educacional se torna um instrumento de grande valia no processo ensino aprendizagem, pois nos aponta quais as finalidades e metas a serem atingidas (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

Embora os estudantes destaquem quais características pessoais do professor de Ciências consideram importantes e que, segundo os sujeitos, contribuem para uma boa aula não podemos centrar toda a responsabilidade nos ombros do docente visto que o mesmo, como todos os professores de nosso país, enfrenta cotidianamente dificuldades de ordem múltipla. Em relação às dificuldades enfrentadas o professor entrevistado afirma que a infraestrutura da escola, expressa na falta de um espaço adequado para um laboratório, afeta as suas práticas pedagógicas e enfatiza ainda a relação com a gestão pedagógica como um fator interveniente em sua prática, que se encontra permeada pelas dificuldades intrínsecas ao trabalho de/e com seres humanos:

A diretora atual é distante, eu encontrei ela poucas vezes ao longo desse ano e é um trabalho meio solitário agora. Não há ninguém que me pergunte se eu preciso de ajuda, alguém que eu possa recorrer nesse momento, então já é mais solitário.

Eu sinto muita falta, por exemplo, do laboratório para construir experimentos em que os alunos façam meio de cultura, pensando no sétimo ano, para observar crescimento de bactéria, e eu possa guardar aquilo num lugar adequado, porque como eu faço isso com os meus alunos hoje eu tenho que guardar na sala dos professores, mas tem professor que reclama (Professor – grifos nossos).

Dentre os fatores intervenientes em aula, a sensação de solidão pedagógica do docente é evidenciada em sua fala. Essa

sensação aparece não apenas quando o docente se refere ao fato da gestão escolar não facilitar os processos, não se mostrando presente no cotidiano escolar, não atuando junto aos professores no sentido de atender suas demandas, mas também se manifesta em relação aos colegas professores. Destaca-se aqui a importância das habilidades da gestão pedagógica-professores de trabalhar em equipe para um direcionamento do fazer pedagógico, entendendo que as interações pessoais podem se caracterizar segundo Del Prette; Del Prette (1999, 2001), como a capacidade de produzir efeitos pessoais e sociais desejados em relação a satisfação pessoal.

Se pensarmos o trabalho pedagógico na perspectiva histórico crítica da humanização temos que é

[...] o processo pelo qual o homem se desenvolve e se realiza como ser humano. É a atividade por meio da qual o homem desenvolve todas as suas potencialidades humanas. Neste sentido é que se afirma que o trabalho passa a ser para ele uma atividade autorrealizadora, na qual o sentido e o significado encontram-se como aspectos indissociáveis (HADDAD; PEREIRA, 2013, p.108).

O fato de os colegas se sentirem incomodados com a invasão do espaço de descanso, a saber, a sala dos professores, pelo material didático – experimento dos alunos – denota ao entrevistado que nem todo espaço da escola é um lugar para se pensar em aulas. Outra interpretação possível é a de que o entrevistado acredita que os outros professores não se importam com a aprendizagem dos alunos, na medida em que não demonstram interesse pelo trabalho desenvolvido pelo colega a despeito da falta de espaço adequado para tal. Essas situações cotidianas contribuem para um processo de encastelamento/afastamento do professor de seus pares.

A dinâmica das relações interpessoais nem sempre é positiva, entretanto a interação em qualquer ambiente nasce da aceitação do outro, onde o acolhimento facilita a convivência entre as pessoas, pois nos vemos através dos outros e vemos os outros através de nós mesmos (SANTOS 2017). Sabemos que o convívio agradável, a troca

de experiências e a possibilidade de contar com o outro nos momentos de dúvida e busca de possibilidades, acrescenta a educação um caráter mais humanista. Se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem equilibradas, o professor na sala de aula não fará um bom trabalho, e seu relacionamento com os alunos também poderá ficar comprometido (FRESCHI; FRESCHI, 2013).

Esse afastamento entre os sujeitos escolares impossibilita que o docente teste suas próprias teorias de ensino sobre seus alunos, que troque ideias que poderiam contribuir em discussões futuras a serem realizadas em sala de aula. É muito difícil para um docente, em um tempo de cinquenta minutos de aula, reconhecer as dificuldades individuais de cada estudante e, nesse sentido, a sala de professores, deveria se configurar em um espaço privilegiado de troca e de reconhecimento dos alunos.

4. Conclusões

É importante destacarmos que os processos interativos são demasiadamente complexos, de modo que este trabalho não pode abarcar todos os elementos que influenciavam a dinâmica discursiva do caso estudado. Assim, os aspectos abordados nesta pesquisa constituem apenas uma pequena parte do todo que permeia a sala de aula.

As habilidades, o nível de motivação e interesse em determinadas disciplinas, a persistência na resolução de problemas, as experiências vivenciadas, são variáveis que estão presentes em todo momento em sala de aula, e podem influir na qualidade e eficácia da aprendizagem em Ciências. Todos estes fatos devem ser levados em consideração no momento da escolha da estratégia metodológica pelo professor e embasam a crítica a uma ação educacional baseada em único estilo didático, pois este contemplaria, apenas, um tipo particular de alunos e não de outros.

Quanto mais variado e rico for o meio onde se dão as aprendizagens, a forma de ensinar e o estilo didático empregado

pelo professor, maiores condições ele terá de desenvolver uma aprendizagem significativa para uma grande quantidade de alunos.

Destaca-se ainda que a sensação de solidão pedagógica, evidenciada tanto pela falta de disponibilidade da gestão escolar em facilitar os processos pedagógicos, quanto pela falta de diálogo com os colegas professores se configuram em dificuldades enfrentadas pelo professor para desenvolver uma boa aula.

Frente ao exposto se faz necessário uma reflexão cuidadosa sobre a complexidade do processo educacional, considerando-se a imbricada rede de relações que são estabelecidas entre os atores escolares assim como os diferentes contextos em que estas relações se processam.

5. Referência

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, Vigo, v.6, n.1, p.165-175, 2007.
- CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.
- CASTRO, P. A. P. P. de; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA Revista Científica de Educação**. v.10, n.10. 2008.
- CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. A. Aprendizagem na formação de conceitos cotidianos: implicação nas dificuldades de aprendizagem. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul. 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

____. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability.** Baltimore: University Park Press, 1980.

____. **Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural.** In: _____. Es modificable la inteligencia? Madrid: Bruño. 1997, p.11-23.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do Ideau.** vol.8, n.18, Julho-Dezembro 2013.

GARCIA, C. M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educ. rev.**, Curitiba, n.3, p.09-34, Dec. 1984.

GONÇALVES, C. E. S.; VAGULA, E. Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: Uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. **IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul.** p.01-17, 2012.

HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. F. R. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador,** v.5, n.2, p.106-117, dez. 2013.

INFORSATO, E. do C.; SANTOS, R. A. dos. A preparação das aulas. In: São Paulo. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. (Org.). **Caderno de formação: Formação de Professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.86-99.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2011. Cap. 2, p.25-40.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação,** v.9, n.2, p.247-260, 2003.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia escolar educacional,** v.9, n.2, Campinas, 2005.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v.20, n.2, p.355-368, 2012.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, Abril. p.77-96, 2001.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**, v.28, p.111-122, 1997.

MERRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, p.191-211, 2003.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista**, Rio Grande do Sul, v.1, n.2, p.01-10, abr. 2006.

OGASAWARA, J. S. V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky**: um diálogo possível. 2009. 46f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado da Bahia - Uneb Departamento de Educação Curso de Pedagogia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10, p.93-106, 2003.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.83-101.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. **Reflexões sobre metodologia para o ensino de Biologia**: Uma perspectiva a partir da prática docente. Artigos de Biologia, PDE, Unioeste, 2011. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122>>. Acesso em: 01/04/2018.

SANTOS, C. C. S. **A interferência das relações interpessoais na gestão escolar**, 2017, 162f. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação - Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2017.

SILVA, C. S. F. da. **Interações discursivas e construção do conhecimento científico**: Um estudo de caso. 2011. 100f. Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - UNESP, Câmpus de Jaboticabal para Graduação em Ciências Biológicas (Modalidade: Bacharelado), 2011.

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: Experiência de aprendizagem mediada: um salto para modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere Et Educare**, Cascavel, v.2, n.4, p.297-310, jul./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WALL, M. L., PRADO, M. L., CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta. Paul. Enferm.** São Paulo. v.21(3), p.515- 519. 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 8

Africanidades no filme “Tim Maia”: artes, lutas e juventude... ou do que é feita a Contemporaneidade?¹

*Humberto Perinelli Neto*²

1. Apresentação

Em 2004 foram publicadas as “Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, aqui denominado por Africanidades. As diretrizes reforçavam o principal objetivo da Lei 10.639/2003, a saber: promover ações que visam combater o racismo e a discriminação em relação aos negros (pretos e pardos). Neste documento, consta ainda que a educação das relações étnico-raciais poderá ser levada à cabo:

[...] em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, **sensíveis** e capazes de

¹ Esse texto é uma versão modificada de parte do relatório final de Estágio Pós Doutorado em ensino, cinema e africanidades vivenciado no NUPE-CLADIN-LEAD, Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, UNESP/Araraquara, sob supervisão do Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca.

² Doutor em História e Cultura Política pela Unesp. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), integra o Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas”. perinellineto@yahoo.com.br

conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (2004, p.11 – grifo meu).

O emprego do termo “sensíveis” chama atenção. Por sensível pode se entender a necessidade da promoção de processos formativos que ultrapassem a defesa da abordagem das Africanidades pelo viés legal, o que significa valorizar experiências estéticas. Nesse sentido, refletir sobre a necessidade de sensibilizar as pessoas remete, entre outras possibilidades, ao emprego do cinema em processos voltados para a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Analisando as modificações geradas pela modernidade, Walter Benjamin (2012) indica que, a contar deste período histórico, em conjunto com uma série de transformações materiais houve uma clara mudança na maneira do homem se posicionar diante da obra de arte, ao deixar de tratá-la como objeto de culto e passar a relacionar seu valor à noção de exposição. Isto explicaria a importância desempenhada pelo cinema:

O filme serve para exercitar o homem nas **novas percepções e reações** exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p.174 – grifos meus).

A sensibilização provocada pelo cinema, capaz de gerar novas percepções e reações, deve ser entendida do ponto de vista epistemológico. Ao sensibilizar, o cinema possibilita certa construção estética do conhecimento, ou, como prefere Júlio Cabrera (2006), de um conhecimento logopático. Fazendo alusão ao campo da Filosofia, mais especificamente autores como Nietzsche, Heidegger, Kierkegaard e Schopenhauer (denominados por “filósofos cinematográficos”), Cabrera enfatiza que:

[...] certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem ser simplesmente *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. Sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir *algum tipo de impacto* em quem estabelece um contato com ela. E terceiro – muito importante –, os “filósofos cinematográficos” sustentam que, por meio dessa *apresentação sensível impactante*, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas *com pretensões de verdade universal*, sem se tratar, portanto, de meras “impressões” psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas a *toda a humanidade* e que possuem, portanto, um sentido cognitivo (2006, p.20).

Concordando com a potencialidade do cinema para sensibilizar, segundo a ideia de conhecimento logopático, é que apresento proposta de prática educativa baseada no filme “Tim Maia” (Figuras 1). Trata-se de obra lançada em 2014, sob direção de Mauro Lima e roteiro de Rodrigo Teixeira e Raphael Mesquita, autores que se apropriaram do livro “Vale Tudo – o som e a fúria de Tim Maia” (2007), pertencente à Nelson Motta.

Figuras 1 – Cartazes do filme “Tim Maia” e capa do livro “Vale Tudo”



FONTE: “Tim Maia” (2014) e “Vale Tudo” (2007).

O filme é uma cinebiografia dedicada a retratar a trajetória do cantor Tim Maia. A obra dedica esforços na apresentação de um período que vai da infância, vivida no subúrbio carioca da Tijuca, até o momento que precede sua morte (em 1998), quando desfrutava de reconhecimento e fama, como cantor e compositor. É obra que faz parte do grupo de filmes nacionais assistidos por mais de 500 mil espectadores.

Dado o fato de ser uma cinebiografia, pode-se empregar o filme “Tim Maia” para a construção de práticas educativas associadas as Africanidades, segundo a perspectiva da micro-história (REVEL, 2010; LEPETIT, 2001, LEVI, 1992). Com isso, busca-se “[...] apresentar de modo menos esquemático os mecanismos pelos quais se constituem redes de relações, estratos e grupos sociais” (LEVI, 1996, p.173).

Para Carlo Ginzburg (1989b, 2007), a virtude de quem seguir a perspectiva de estudos microhistóricos deve repousar no manejo de ferramentas teórico-metodológicas associadas às ciências da linguagem e as artes, especialmente. É a aposta nessa capacidade de interpretação, aliás, que motiva Ginzburg a defender, inclusive, estudos qualitativos com radical recorte social e/ou de base material, uma vez que “um documento que seja realmente excepcional (e, portanto, estatisticamente não frequente) pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipados” (1989a, p.177).

As abordagens do sujeito promovidas pela micro-história são realizadas sem desvinculá-lo do contexto e das circunstâncias sociais. Ao renunciar à tradição durkheimiana das regularidades e normatizações sociais e criticar as “microfísicas” de controle ou de poder caras a Michel Foucault, a micro-história apostou nas representações e práticas dos sujeitos na história (CHARTIER, 1991, p.173-174). Agindo desse modo, valorizou-se a possibilidade de apreender “[...] as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos” (CHARTIER, 1994, p.98).

A abordagem do filme “Tim Maia” oportuniza construir práticas educativas voltadas à Educação para Relações Étnico-Raciais, que tomem como base o reconhecimento da relação existente entre a construção da representação de jovem no Ocidente e referências africanas, a ampliação da vivência dos direitos civis e as ações dos movimentos negros, assim como a necessária vinculação entre artes, ensino e Africanidades na construção de processos formativos exitosos.

2. Narrativa fílmica, indícios e práticas educativas

Cronologicamente, o período tratado em “Tim Maia” (Figura 2) envolve praticamente toda a segunda metade do século XX, quando se processa a consolidação da representação social do jovem (CASSAB, 2011). Para a organização de proposta envolvendo Educação para as Relações Étnico-Raciais, abordar este filme segundo a perspectiva de ritmos musicais associados aos jovens parece significativo, principalmente, se incluirmos neste exercício o emprego do documentário “Tim Maia” e outras obras cinematográficas.

Figura 2 - Juventude no filme “Tim Maia”



Da esquerda para direita têm-se o personagem de Tim Maia, numa apresentação de “The Sputniks” em programa televisivo da década de 1950. FONTE: “Tim Maia” (2014).

Surgidos a contar da década de 1950, ritmos musicais jovens como o *rock*, o *soul* e o *funk* envolveram um contexto mais amplo de transformações (HOBSBAWM, 1995). Fazem parte dele vários movimentos sociais registrados nos Estados Unidos e marcados pelo protagonismo da juventude, caso do ambientalismo, do feminismo e, principalmente, da luta pelos direitos civis do negro. Tim Maia viveu experimentou diretamente este período, uma vez que, nascido em 1942, liderou uma banda de rock em meados dos anos 1950 (“The Sputniks”³), bem como viveu nos Estados Unidos entre 1959 e 1963.

A ocasião exata de surgimento do *rock* nos Estados Unidos é difícil de ser indicada (FRIEDLANDER, 2006). Contudo, suas raízes envolvem estilos musicais norte-americanos existentes nas décadas de 1940 e 1950: *country*, *folk*, *blues*, *rhythms and blues*, *jazz* e *gospel*. Sendo assim, bebia profundamente da cultura musical africana, podendo-se afirmar que deriva daí sua principal inspiração. Não à toa, parte dos primeiros ídolos serem negros (casos de Sister Rosetta Tharpe, Bo Diddley, Chuck Berry e Little Richard).

O *rock* indicava mudanças e limites dessas mudanças, ao mesmo tempo (Figuras 3). Mudanças porque popularizava a cultura musical de base africana e a tornava comum entre os jovens. Limites pois essa popularização se alicerçou, cada vez mais, especialmente na imagem de artistas brancos, como Elvis Presley, The Beatles e Rolling Stones. O cinema consagrou a relação entre a representação social de juventude e o branco, vide filmes como “O Selvagem”, “Juventude Transviada” e “Rebelde Sem Causa”, estrelados por atores como Marlon Brando e James Dean.

³ A banda de “The Sputniks” existiu entre 1957 e 1959 e era formada por Tim Maia, Jorge Bem Jor e Roberto Carlos.

Figuras 3 - Rock, juventude e branqueamento



Na primeira sequência, da esquerda para direita, os primeiros álbuns de Elvis Presley, The Beatles e Rolling Stones. FONTE: <http://www.elvis.com/music/studio-albums>; http://www.thebeatles.com/explore?type=story_album; <http://www.rollingstones.com/?s=albums>. Na segunda sequência, da esquerda para direita: James Dean em “Juventude Transviada” (1955) e Marlon Brando em “O Selvagem” (1953).

O filme “Tim Maia” permite identificar esse processo. Tim Maia era próximo do grupo de jovens que formaram a Jovem Guarda no Brasil, entretanto, constata-se a ausência de músicos negros neste grupo, capitaneado por Roberto Carlos e Erasmo Carlos. No documentário “Por toda a minha vida – Tim Maia”, o tema mereceu questionamento debochado e crítico do próprio Tim Maia, que teria associado sua dificuldade de pertencer ao grupo da Jovem Guarda que se apresentava na Televisão, por ser: “mulato e beirão”.

Passagens do filme “Tim Maia” refletem um conjunto de estereotipações sobre o negro no Brasil e reforçam a ideia de que sua condição de negro colaborou para a exclusão de Tim Maia do grupo Jovem Guarda (Figura 4). Quando Tim Maia está prestes a ser apresentado ao cantor Fábio, na boate paulistana “Molambo”, é perguntado por este se não era um traficante de maconha e tem sua

condição de cantor posta em dúvida. Noutro momento, quando visita o apartamento do mesmo cantor Fábio, ao ser recebido na porta por uma garota, Tim Maia é tratado como sendo um encanador e tem sua condição de compositor questionada.

Visto dessa maneira, o debate envolvendo o *rock* no cenário internacional e nacional configura oportunidade instigante para refletir conceitos caros à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Me refiro aos conceitos de “raça”, “racismo”, “democracia racial”, “branqueamento”, “branquidade” e “branquitude” (MUNANGA, 2003; FERNANDES, 1978; CARONE, BENTO, 2002; WARE, 2004; CARDOSO, 2011). Neles será possível debater, respectivamente, a imagem social do negro, o negro e as relações sociais no Brasil, a falsa ideia de igualdade de raças no Brasil, o apagamento da presença e ação do negro na sociedade brasileira, assim como a crítica ou reafirmação dos privilégios sociais de ser branco. A trajetória de Tim Maia envolve a vivência direta desses conceitos, embora dificuldades que testemunhou sejam atribuídas quase exclusivamente ao seu temperamento.

Figura 4 – Cena do filme “Tim Maia”



Da esquerda para direita têm-se os personagens Roberto Carlos e Tim Maia, numa apresentação de “The Sputniks” em programa televisivo da década de 1950.

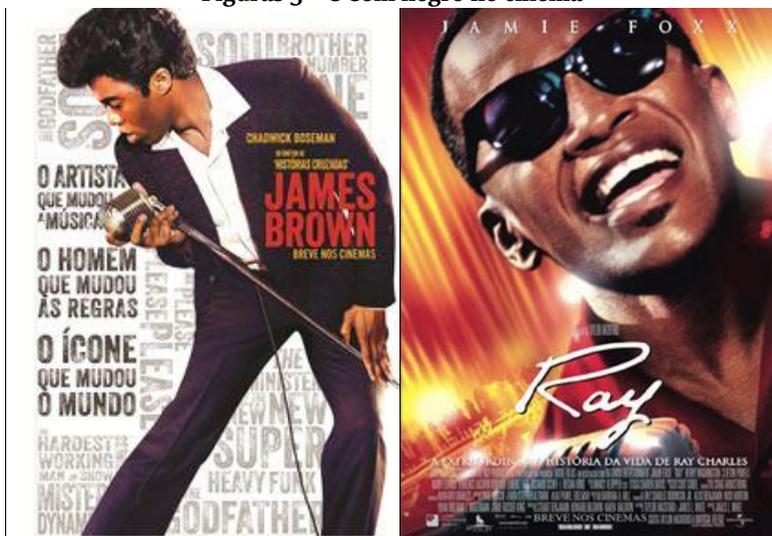
FONTE: “Tim Maia” (2014).

Outra variante do *rock* bastante apresentada no filme “Tim Maia” é o *soul* (FRIEDLANDER, 2006). Surgido nos Estados Unidos, em fins da década de 1950, trata-se de gênero musical que deriva, essencialmente, do *rhythms and blues* e do *gospel*. O *soul* possui melodia com improvisações, batidas de palma, relação entre cantor corista e coral, interpretação dramática por parte do vocalista principal, além de banda constituída por ritmistas e metais.

Mais do que o *rock*, o *soul* foi importante para a afirmação da imagem do negro nas sociedades norte-americana e brasileira. Isto porque trouxe consigo elementos identitários baseados na valorização do cabelo *black*, da constituição do grupo como elemento social fundamental e da manifestação corporal como expressão artística. Filmes como “James Brown”, “Ray” e “Movimento Black de São Paulo” permitem refletir sobre este tema, na companhia do próprio “Tim Maia” (Figuras 5).

Paralelos podem ser traçados entre James Brown, Ray Charles e Tim Maia. Um ponto inicial a ser destacado é o da Diáspora, tendo em vista se tratarem de homens negros cuja origem histórica envolve o processo de escravização, responsável por provocar a presença de povos africanos nas Américas. Complementar ao primeiro ponto, pode-se ainda refletir sobre a realidade social enfrentada por esses homens, tendo em vista viverem em sociedades marcadas pelo escravismo (FANON, 2008).

Figuras 5 – O som negro no cinema



FONTE: “James Brown” (2014) e “Ray” (2004).

A respeito do *soul* como oportunidade de construção de elementos identitários baseados na valorização do negro, cabe ainda tecer alguns comentários sobre o filme “Tim Maia”. Nota-se que Tim Maia se apresenta com outra aparência, após ocasião em que compõe seu primeiro sucesso (“Não vou ficar”), vide, por exemplo, o fato de o cabelo alisado ser substituído pelo estilo *black* (Figura 6). A oportunidade para gravar seu próprio disco surge em 1970, justamente, após o sucesso do *soul* nos Estados Unidos.

Figura 6 – *Soul* no filme “Tim Maia”

FONTE: “Tim Maia” (2014).

A abordagem da música oportunizada pelo filme “Tim Maia” favorece interessante debate sobre a apropriação simbólica de certos traços culturais africanos para a elaboração de um estilo social vinculado no Ocidente à ideia de jovem/juventude, a contar de meados do século XX. Ao questionar os padrões comportamentais vigentes, constitui-se estética e comportamento que tomavam da África, entre outros, determinadas referências envolvendo cortes de cabelo, danças, ritmos musicais, adereços corporais (brincos, tatuagens etc).

A situação é propícia para discutir a importância da expressão corporal na maior parte das culturas características dos povos tradicionais africanos. Tendo em vista a condição de ágrafos, muitos desses povos desenvolveram linguagens como a dança, a música, as artes plásticas e a pintura. Resultou disso o estabelecimento de forte nexo entre cultura, identidade, corporeidade, memória e arte.

Esse debate é propício para um mergulho interessante na história das sociedades africanas e para o questionamento das interpretações equivocadas e das imagens negativas que lhes são reputadas (MBEMBE, 2001; MALOMALO; 2017; SENGER, 2012). A vivência entre os milhares de etnias que habitavam o continente africano implicou na promoção de códigos de identidade fortemente pautados na corporeidade, o que revela rica e diversa organização

social. Esse repertório simbólico invadiu as cidades, os meios de comunicação e as artes ocidentais a contar de fins do século XIX (Figuras 7), a ponto de influenciar:

- Estilos pictóricos e de artes plásticas consagrados, caso do fauvismo e do cubismo;
- As manifestações jovens urbanas, especialmente aquelas vividas nas periferias e que constituíram a cultura Hip Hop;
- A cultura pop, via as coreografias de artistas do show business, vide Madona, Michel Jackson e Beyoncé, entre outros;

Tratando dos estilos pictóricos e de artes plásticas consagrados, destacamos a influência das artes negras africanas sob os autores europeus, especialmente durante a primeira década de 1900 (BARROS, 2011; WILLETT, 2017; DOMECCQ, 2017). Artistas como Pablo Picasso (1881-1973), Amadeo Modigliani (1884-1920), Henri Matisse (1869-1954), Constantin Brancusi (1876-1957), Georges Braque (1882-1963), entre outros, foram impactados pela valorização das figuras humanas, o geometrismo, as saturações de cores, o tratamento conceitual das obras, a adoção de múltipla perspectiva de observação da imagem etc (Figuras 7).

Figuras 7 – Africanidades e Artes Contemporâneas



Da esquerda para a direita a tela “As senhoritas d’Avignon” (Pablo Picasso), a escultura “Cabeça” (Amadeo Modigliani) e a tela “Natureza Morta com Cebolas Rosadas” (Henri Matisse). FONTE: BARROS, 2011.

Com relação as manifestações jovens urbanas, para enfrentamento deste tema é pertinente o documentário “Questão racial – da Ditadura à Democracia” (Figuras 8). É possível encontrar neste filme, por exemplo, a fala do Vovô do Ilê (Antônio Carlos dos Santos), fundador do bloco Ilê Aiyê. Do mesmo modo, constam entre os entrevistados Don Filó (Asfilófilo de Oliveira Filho), produtor cultural, que pertenceu a formação original da banda Black Rio (samba-funk). Os depoimentos desses personagens permitem compreender a maneira como arte, política e negritude se entrelaçaram fortemente, a partir da década de 1970.

Figuras 8 – Negritude e manifestações jovens urbanas



Da esquerda para direita: Don Filó e Vovô do Ilê. Fonte: Questão racial – da Ditadura à Democracia (2014)

Considerando a importância dos bailes black enquanto movimento cultural intrinsecamente vinculado à construção de

identidade negra e que, portanto, fortaleceu a defesa da causa do negro brasileiro, vale igualmente a pena sugerir o emprego do documentário “Movimento Black de São Paulo” (Figuras 9). Personagens anônimos da história brasileira são apresentados e nos informam a respeito do cotidiano de milhares de jovens pobres e negros que habitavam a periferia da cidade de São Paulo nas décadas de 1970 e 1980, mas que encontravam nesses bailes a oportunidade de viver um estilo jovem associado ao negro, segundo um gesto crítico e desafiador de empoderamento (D’ALLEVEDO, 2014).

Figuras 9 – Negritude e bailes black



Fonte: Filme “Mil Trutas Mil Tretas”. <https://www.youtube.com/watch?v=slwalSio3g8> (S/I). Acessados em 15/08/2018.

A cultura pop, especialmente no que se refere as coreografias de artistas do show business, evidencia de modo latente as apropriações do patrimônio cultural africano pelo Ocidente. O clipe “*Run the World*”, estrelado por Beyoncé, apresenta coreografia declaradamente baseada em grupo de dança moçambicano “Tofo Tofo” (Figuras 10). Noutro vídeo, que enfatiza a preparação dos dançarinos que estrelaram o clipe “*Run the World*”, é possível observar a participação dos integrantes do “Tofo Tofo” na composição da coreografia dessa música, apresentando passos baseados no Pandza (Moçambique) e no Kwaito (África do Sul). Os dançarinos africanos se deslocaram até os Estados Unidos para participar da produção desse clipe.

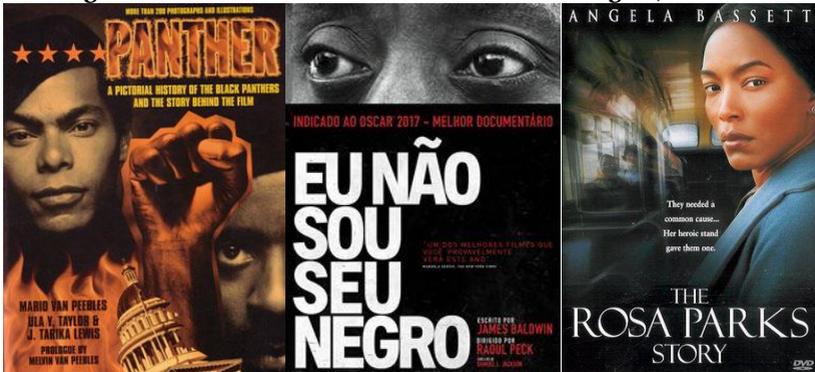
Figuras 10 – Africanidades e Cultura Pop na Contemporaneidade



Da esquerda para a direita: imagem do clipe “Run the World”, estrelado por Beyoncé, e ensaio coreográfico envolvendo Beyoncé e o “Tofo Tofo”. FONTE: <https://www.youtube.com/beyonce> e <https://www.youtube.com/watch?v=RbbBKq1CrOI&list=RDRbbBKq1CrOI&t=93>. Acessados em 12/08/2018.

A relação música, identidade, política e condição negra suscitada no filme “Tim Maia” pode ser mais explorada na construção de prática educativa que some ao filme em questão obras dedicadas a retratar as lutas pelos direitos civis dos negros ocorridas nos Estados Unidos nas décadas de 1950 a 1970 (Figuras 11). Neste sentido, colaboram obras como: “Mississippi em Chamas” (1988), “Panteras Negras” (1995), “O Mordomo da Casa Branca” (2013), “História de Rosa Park” (2002), “Histórias Cruzadas” (2011), “Selma” (2014) e “Eu não sou seu negro” (2016).

Figuras 11 – Cartazes envolvendo lutas civis dos negros, nos EUA



FONTE: “Panteras Negras” (1995), “Eu não sou seu negro” (2016) e “História de Rosa Park” (2002).

Nesse sentido, a biografia de Tim Maia oportuniza refletir sobre personagens históricos como Malcon X, Angela Davis, Martin Luther King, Huey Newton, Rosa Parks, Bobby Seale, entre outros. Tais personagens aludem ao movimento social de lutas e resistências organizados nos Estados Unidos. Sugere-se que o tratamento deles pode ser realizado a partir de estudo comparativo com a experiência brasileira, o que significa tratar de temas como as ações desempenhas por personagens como Zumbi dos Palmares, Luís Gama, André Rebouças, João Cândido, Abdias do Nascimento, entre outros, bem como a Frente Negra Brasileira, o Conselho Nacional das Mulheres Negras e o Movimento Negro Unificado (ALBERTI, PEREIRA, 2007; DOMINGUES, 2008; FÉLIX, 1996).

Fato é que, tal como o própria obra “Tim Maia”, os filmes associados à luta pelos direitos civis do negro nos Estados Unidos envolvem biografia e os gêneros drama e policial. A exploração desse tipo de filme guarda relação com reflexões que destacam a narratividade do conhecimento histórico (BURKE, 1992; GINZBURG, 2002, 2007a, 2007b; HOBBSAWN, 2000; RICOEUR, 1997; DE CERTEAU, 1982; BENJAMIN, 2012; DAVIS, 1987), bem como as potencialidades de abordagem histórica por meio de certas histórias de vida e de trajetórias individuais (TAVARES, 2014; PERINELLI NETO, PAZIANI, 2009; BOSI, 1979).

4. Considerações

As reflexões construídas nesse texto a propósito do filme “Tim Maia” evocam a necessidade de pontuar algumas considerações: a importância de obras filmográficas para a construção de práticas educativas associadas as Africanidades; o questionamento de termos como “contemporâneo” e “contemporaneidade” (e variantes como “moderno”, “novo” e “atual”) à luz do patrimônio histórico cultural dos povos africanos; a necessidade de ofertar processos formativos efetivamente significativos sobre Africanidades. A propósito disso é que pontuo algumas considerações.

O emprego de filmes é interessante para o desenvolvimento de práticas educativas. No caso da abordagem das Africanidades, permitem os filmes apresentar audiovisualmente aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras, algo fundamental, se considerarmos que tais culturas se apoiam fortemente na corpo e nas expressões construídas a partir dele. Esse emprego não é, entretanto, simples e direto, pois exige do docente responsável estudos das sociedades africanas e brasileira, bem como embasamento teórico-metodológico, capazes de garantir uma apropriação pedagógica pertinente dos filmes.

Dada a possibilidade de entrecruzamento com vários outros que apresentam processos, personagens e eventos que dizem respeito a discussão das Africanidades, o emprego do filme “Tim Maia” pode ser realizado a partir de propostas de ensino diferentes. Tais propostas podem, de um lado, estar baseadas numa mostra cinematográfica, a ser desenvolvida num contra turno das aulas, de outro, numa sequência didática, a ser desenvolvida em sala de aula, ao longo de certo período letivo. A definição por uma das propostas será feita com base no perfil dos discentes, tipo de oferta de ensino disponibilizado pela escola (integral ou não), entre outros fatores.

Inquirir sobre o “contemporâneo” e a “contemporaneidade” é promover um encontro crítico com as relações travadas nos últimos quinhentos anos entre as sociedades europeias e as sociedades africanas. Esse ato de inquirir acaba se desdobrando, inevitavelmente, no reconhecimento de três aspectos essenciais: a violência física praticada pelos primeiros sobre os segundos, a apropriação cultural dos primeiros sobre os segundos, além da riqueza sócio-cultural dos segundos, tendo em vista que marcaram a realidade vigente, mesmo que isso não seja reconhecido.

O desconhecimento dessas apropriações é motivo para propor reflexões fundamentais para a relação existente entre os países africanos e o Brasil. Como explicar esse desconhecimento, sendo o Brasil o segundo maior país com população de origem africana no mundo? A resposta é complexa e envolve dois processos históricos

estruturantes e complementares na formação da sociedade brasileira: a escravidão registrada em nosso país, bem como a colonização dos países africanos pelos europeus. Tal quadro gerou desvalorização, apagamento e estigmatização do patrimônio histórico-cultural africano, a ponto de não reconhecermos o quanto ser brasileiro, jovem e contemporâneo é – em larga medida - revelar os usos desse mesmo patrimônio.

Diante disso tudo, há de se pensar na maneira de promover a formação docente quando o assunto diz respeito às Africanidades. Não é possível conceber com o fato de que muitas licenciaturas ainda não contemplem espaço específico para se tratar da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. A alegação de que esse tema pode fazer parte de disciplinas como “Direitos Humanos”, “Antropologia”, “Ensino de História”, “História Contemporânea” ou – pior – “qualquer outra”, por se tratar de “tema transversal”, é compactuar com a ignorância sobre a realidade brasileira, a contemporaneidade e a agenda de transformações sociais que urgem serem promovidas. Associar a formação docente a termos como criticidade, democracia e cidadania implica atribuir especial atenção ao debate envolvendo Africanidades.

Outro fator a ser pensado quanto a reflexão sobre a importância das Africanidades na formação docente envolve a abordagem utilizada nos processos formativos. Parece ser pouco efetiva, de fato, a opção por tratar a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras do ponto de vista da obrigatoriedade legal desse conteúdo. É significativo contar com tal obrigatoriedade, entretanto, a efetiva capacidade desse conteúdo provocar mudanças de visão de mundo em relação ao negro no Brasil e a África exige a sensibilização dos professores em formação inicial e continuada, o que requer emprego das Artes (como o cinema) e de um conjunto multidisciplinar de conhecimentos, contrabandeados de campos como Letras, Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Educação e Ensino, especialmente.

5. Referências

- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Histórias do movimento negro no Brasil:** depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC/FGV, 2007.
- BARROS, J. D. As influências da arte africana na arte moderna. **Afro-Ásia** (UFBA. Impresso), v.44, p.37-95, 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Queroz, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Portal do MEC, 2004.
- BURKE, P. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: _____. (org.). **A escrita da história.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p.327-348.
- CABRERA, J. **O cinema pensa** – uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CARDOSO, L. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação.** Juiz de Fora: 2011. Disponível em <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1176/954>.
- CARONE, I; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus** (UFJF), v.17, p.145-159, 2011.

CHARTIER, R. O mundo como representação. Trad. Andrea Daher e Zenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, São Paulo, vol.5, n.º.11, 1991, p.170-185. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10340141991000100010>. Acesso em: 23/04/2018.

____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.7, n.º.13, 1994, p.97-113. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1973/1112>>. Acesso em: 23/04/2018.

D'ALLEVEDO, P. T. F. **Bailes blacks**: música e sociabilidade nas noites paulistanas. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN, 2014.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DE CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: ____ **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982, p.56-115.

DOMECQ, J-P. **Uma nova introdução à arte do século XX**. Trad. Eric R. R. Heneault. São Paulo: Edições SESC, 2017.

DOMINGUES, P. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista de História** (UFES), v.21, p.101-124, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÉLIX, J. B. J. **Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo**. In: Lília Moritz Schwarcz / Leticia Vidor De Sousa Reis. (Org.). **Negras imagens: Ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996, v.1, p.211-216.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FRIEDLANDER, P. **Rock and Roll: uma História Social**. Rio de Janeiro: Trad. A. Costa. Record, 2006.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros** – verdadeiro, falso, fictício. Trad. Rosa Freire D’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

_____. (et. al). **A micro-história e outros ensaios**. Trad. António Narino. Lisboa: DIFEL, 1989a.

_____. **Mitos, emblemas e sinais** – morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos** – O breve século XX (1914-1991). Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. A volta da narrativa. In: _____. **Sobre história** - ensaios. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.201-206.

LEVI, G. Sobre a micro-história. BURKE, P. (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.133-162.

_____. Usos da biografia. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. M. (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Trad. Luiz A. Monjardim, Maria L. L. V. de Magalhães, Glória Rodriguez & Maria C. C. Gomes. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.167-182.

LEPETIT, B. A história leva seus atores a sério? In: _____. **Por uma nova história urbana**. Trad. Cely Arena. São Paulo: EDUSP, 2001, p.227-244.

MALOMALO, B. Estudos africana ou novos estudos africanos: um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. **CAPOEIRA** – Revista de Humanidades e Letras, v. 3, n.2, p.16-50, 2017.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Estud. afro-asiát.** [online]. 2001, vol.23, n.1, p.171-209.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, 2003.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Trad. Anne-Marie Milon de Oliveira. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2010, vol.15, no.45, p.434-444. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>>. Acesso em: 23/04/2018.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Papyrus, 1997.

SENGER, G. F. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v.4, n.11, p.524-548, 2012.

TAVARES, D. A representação da memória no documentário biográfico. In: BERNARDES, M. E; GALZERANI, M. C. B. (Org.). **Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades**. Campinas: Unicamp/CMU, 2014, p.95-108.

WARE, V. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WILLETT, F. **Arte africana**. Trad. Tiago Novaes. São Paulo: Edições SESC/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2017.

Capítulo 9

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação contemporânea: um olhar para os estudantes da educação especial

Ketilin Mayra Pedro¹

Miguel Claudio Moriel Chacon²

1. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na sociedade contemporânea

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)³ alteraram a sociedade, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais, possibilitando maior interação, rapidez e eficiência, nos mais diversos setores. Com o advento das TDIC e a popularização da internet, surgiram novas nomenclaturas para designar a era atual em que estamos vivendo, como também os sujeitos que nela atuam.

Nessa perspectiva, Sacristán (2010) destaca que a atual sociedade pode ser nomeada como Sociedade da Informação, uma

¹ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração, Bauru/SP. ketilinp@yahoo.com.br

² Psicólogo. Mestre e Doutor em Educação. Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. profmcm@gmail.com

³ De acordo com Valente (2013), as TDIC, como se apresentam hoje, resultam da convergência de distintas tecnologias, tais como: vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, jogos, realidade virtual, dentre outras, que se associam para compor novas tecnologias.

vez que as informações se atualizam de maneira contínua, sendo difícil acompanhar e absorver tudo o que a internet e as tecnologias digitais oferecem. Para Bauman (2007, p.07), estamos imersos em uma “modernidade líquida”, ou seja, “[...] uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.”

Importante salientar que a imersão na Sociedade da Informação não nos capacita para a transformação das informações disponíveis na internet em conhecimento, de sorte que teóricos de áreas distintas convergem em concluir que é preciso capacitar professores e estudantes a ultrapassarem o mero acesso à informação de maneira a serem capazes de transformá-la em conhecimento (MARTÍN, 2003; SACRISTÁN, 2010; RENZULLI, 2014).

Embora as TDIC possibilitem a realização de inúmeras atividades, as pesquisas destacam que esses recursos são utilizados com maior frequência apenas como fonte de informação. Resnick (2002) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que, se aproveitarmos as TDIC somente como fonte de informações, estaremos desperdiçando o potencial desses recursos para modernizar os processos de ensino-aprendizagem. O referido autor ainda cunha o termo *fluência digital*, considerando que, assim como na aprendizagem de uma língua, não basta saber conteúdos fragmentados, mas é preciso atribuir significado a esses conhecimentos e ferramentas, possibilitando uma participação mais significativa, na Sociedade da Informação e na cultura digital (PAPERT; RESNICK, 1995; SANTAROSA; CONFORTO, 2012).

Quanto às nomenclaturas usadas para caracterizar os indivíduos que interagem na Sociedade da Informação, Palfrey e Gasser (2011) postulam as terminologias *nativos* e *imigrantes digitais*. Para os autores, *nativos digitais* são os indivíduos que nasceram a partir dos anos 90 e que apresentam facilidades e habilidades relacionadas à utilização das TDIC, e *imigrantes digitais*, aqueles que

aprenderam tardiamente a empregar as tecnologias, muitas vezes, em decorrência de exigências profissionais e/ou acadêmicas.

Diante de uma sociedade que se torna cada vez mais digital, faz-se necessário refletir sobre o modo como as TDIC têm sido adotadas, no contexto educacional, com base em uma educação equitativa que possibilite o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa linha, Santaella (2010; 2014) caracteriza as TDIC como tecnologias de acesso, já que, com a popularização da internet, o acesso aos conteúdos e ambientes digitais cresceu demasiadamente. Para Sibilia (2012), os estudantes do século XXI vivem conectados aos dispositivos eletrônicos e digitais, evidenciando a necessidade de as instituições escolares incorporarem intencionalmente sua utilização nas práticas pedagógicas.

Frente à necessidade de formação, para que possamos usar produtivamente as TDIC, teóricos como Xavier (2005), Coll e Illera (2010) fazem uma analogia com a alfabetização: assim como esta é considerada condição *sine qua non* para a aquisição de novos conhecimentos e progresso acadêmico, aquela também se faz importante, pois a sociedade contemporânea e a cultura digital requerem o domínio de habilidades para sua boa exploração e utilização.

Acreditamos que uma equipe docente capacitada para selecionar e planejar adequadamente o emprego das TDIC, no contexto educacional, fará com que esses recursos se tornem ferramentas de acessibilidade e enriquecimento intelectual, no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, incluindo-se os da educação especial.

2. Estudantes da educação especial e as TDIC

São considerados estudantes da educação especial aqueles que apresentam deficiências (física, intelectual, visual e auditiva),

transtorno global do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem-se por relevante a utilização das TDIC com essa população, ao orientar sua adoção no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja por meio da Tecnologia Assistiva, seja por outros recursos digitais.

Pesquisadores como Andrioli e Prieto (2014), Freitas e Santos (2014), Heredero e Garcia (2014) entendem que as TDIC constituem um importante recurso de acesso ao currículo e participação em atividades pedagógicas, no entanto, enfatizam que a maioria dos professores ainda não estão habilitados a usar as tecnologias digitais em sala de aula. Acrescentamos que, além disso, não as concebem como recurso de aprendizagem e resistem a incorporá-las em seu dia a dia.

De acordo com Freitas e Santos (2014), os professores que atuam com os estudantes da Educação Especial, quer na sala de recursos, quer na comum, não podem ignorar o potencial das TDIC, sendo necessário conhecer os recursos disponíveis e elaborar estratégias que se adequem às necessidades educacionais dos estudantes. As tecnologias digitais podem ser concebidas como artefatos que facilitam a mediação do processo de ensino-aprendizagem, de forma que cabe aos profissionais da educação compreender e planejar processos diferenciados para a construção do conhecimento.

Quando o professor do AEE conhece os recursos disponíveis e utiliza as TDIC com intencionalidade pedagógica, estas podem promover mais autonomia e participação na aprendizagem, propiciando maior reflexão, criticidade e criatividade aos estudantes (FREITAS; SANTOS, 2014).

Galvão Filho e Giroto (2014) fazem considerações importantes sobre a Sociedade da Informação e a relação dos

⁴ O Transtorno Global do Desenvolvimento contempla o transtorno do espectro autista, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

professores com as tecnologias digitais. Segundo os autores, as TDIC mudaram completamente a maneira como interagimos com os saberes historicamente produzidos e o modo como ensinamos e aprendemos, de sorte que não é mais possível conceber uma educação pautada nos modelos tradicionais, em que o estudante é um ser passivo e sem autonomia.

Sancho-Gil et al. (2012) e Belluzo e Feres (2011) acrescentam outros exemplos, ao revelarem a importância de nossos estudantes desenvolverem competências digitais, para que, independentemente de seus atributos diferenciais, possam empregar as TDIC de maneira digitalmente competente e como extensões do próprio corpo.

Diante do exposto, buscamos na literatura experiências de utilização das TDIC com os estudantes da educação especial. Conforme a literatura, o tipo de recurso a ser adotado e os objetivos atribuídos a atividade irão depender das especificidades de cada estudante. Atualmente, há na internet dezenas de aplicativos para dispositivos móveis, *softwares* e *sites* que podem ser utilizados com todos os estudantes (GIROTO et al., 2012; GALVÃO FILHO; GIROTO, 2014).

De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual (DI) é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, as quais podem interferir nas habilidades sociais e nas atividades de vida diária. Assim, as TDIC podem ampliar as experiências educacionais desses indivíduos e possibilitar a realização de atividades, de forma concreta e interativa.

Considerando a DI não como uma deficiência, mas como um atributo diferencial, nossa pesquisa (PEDRO; CHACON, 2013) teve por objetivo propor atividades, por meio das TDIC, para estudantes com DI. Nossos resultados indicaram que, se forem propostas atividades intencionais por meio das TDIC e estas convergirem com os conteúdos acadêmicos trabalhados em sala de aula, esses estudantes têm a oportunidade de vivenciar atividades diferenciadas que podem proporcionar maior motivação e desenvolvimento.

Segundo o Ministério da Educação, a deficiência física (DF) pode ser definida como variadas:

[...] condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas (BRASIL, 2006, p.09).

O estudo desenvolvido por Hummel e Vitaliano (2010) destaca as contribuições das TDIC para os estudantes com DF, uma vez que estas podem favorecê-los na comunicação oral e escrita. Há variadas adaptações físicas e órteses capazes de ajudar o estudante na interação com o computador ou outra TDIC, como, por exemplo: pulseira de pesos, teclado com colmeia, estabilizador de punho e abductor de polegar com ponteira para digitação, *mouses* adaptados e configurações de acessibilidade disponível no sistema operacional *Windows*.⁵

As TDIC, por meio dos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA),⁶ possibilitam a inclusão e a comunicação de estudantes com dificuldade de comunicação. Segundo Belinelo e Frizzo (2012), a adoção desses recursos com essa população proporciona maior qualidade de vida e interação, nos ambientes familiares e escolares, oferecendo um maior grau de autonomia para esses indivíduos. Entre as tecnologias digitais que podem ser usadas com essa população, destacamos os *softwares Pictogram Ideogram Communication Symbols* (PIC) e o *Picture Communication Symbols* (PCS), os quais possibilitam a seleção de ideogramas e imagens para a construção de pranchas personalizadas de comunicação

⁵ As fotos das adaptações listadas podem ser visualizadas no *link*: <http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

⁶ Segundo Miranda e Gomes (2004, p.248), a comunicação aumentativa e alternativa refere-se a qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os modos habituais de fala e escrita, ou seja, as habilidades de comunicação, quando comprometidos. É um recurso que utiliza estratégias e técnicas, a fim de proporcionar ao indivíduo independência e competência em suas situações comunicativas, tendo oportunidades de interação com o outro, seja na escola, seja em seu meio social.

alternativa, que podem ser impressas ou armazenadas em dispositivos móveis, como *smartphones* ou *tablets*.

As pranchas de CAA consistem em um conjunto de símbolos gráficos disponibilizados para transmitir mensagens, as quais podem ser temáticas – como, por exemplo: escola, passeio – ou divididas em variadas seções, como: saudações, sentimentos, calendário etc.

Os indivíduos com deficiência visual (DV) podem apresentar perda total ou parcial da visão, de maneira congênita ou adquirida. Nos casos de cegueira, há a perda total da capacidade de enxergar, enquanto, na baixa visão, tem-se um comprometimento que permite, contudo, que a pessoa tenha percepção de luz e visualize texto ampliado (BRASIL, 2007).

Um exemplo sobre o que foi anteriormente pontuado é o estudo realizado por Alves e Silva (2012) sobre a utilização das TDIC para pessoas com DV. As autoras demonstram que recursos como leitores de ecrã, impressoras Braille e demais aplicativos ampliam a comunicação e o acesso à informação, para essas pessoas. Nessa perspectiva, as TDIC podem ser consideradas imprescindíveis para os estudantes com cegueira ou baixa visão, pois possibilitam o acesso ao mundo globalizado e podem facilitar igualmente o acesso ao currículo escolar e ao mercado de trabalho.

A deficiência auditiva (DA) é dividida em diferentes níveis, conforme a intensidade da perda auditiva. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1995), as pessoas com DA podem ser classificadas em: parcialmente surdas – surdez leve ou moderada; e surdas – surdez severa e profunda.

Martins e Ambrozini (2012) afirmam que, para os estudantes com DA, as TDIC favorecem a comunicação entre usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ouvintes. Outro exemplo é o estudo de Vieira et al. (2014), o qual aborda os aplicativos *Hand Talk* e *ProDeaf*, que realizam a tradução automática da Língua Portuguesa para a Libras.

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) caracteriza o Transtorno do Espectro

do Autismo (TEA) como um déficit nas áreas de comunicação e socialização, apresentando, também, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O TEA pode ser classificado em diferentes níveis, conforme o grau de comprometimento; dentre essas variações, figura a Síndrome de Asperger, a qual também se caracteriza pelas dificuldades de interação social, mas difere em relação ao desenvolvimento, uma vez que os indivíduos com essa síndrome não apresentam prejuízo significativo na linguagem e demonstram interesses circunscritos intensos, que são o foco total de sua atenção (KLIN, 2006).

Casemiro et al. (2017) salientam a importância de utilizar as TDIC com os estudantes com Síndrome de Asperger. Assim, segundo os autores, *softwares* como “Minha Rotina Especial” e *FirstThen* proporcionam a organização da rotina diária de forma clara e integrada, oferecendo aos usuários maior autonomia e diminuindo a ansiedade, durante a transição das atividades. Além de possibilitar maior autonomia nas atividades diárias, as tecnologias digitais também podem ser ferramentas facilitadoras da aprendizagem de estudantes com Asperger, de modo que os *softwares* “Desenhe e Aprenda a Escrever” e o *Go Sequencing*, por exemplo, auxiliam no desenvolvimento da linguagem, motricidade e habilidades de leitura.

O fenômeno da superdotação é focalizado pelo Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (1986); segundo o referido modelo, os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são aqueles que apresentam três traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Os estudantes com AH/SD podem manifestar seu potencial na área acadêmica ou na área criativo-produtiva, que se caracteriza pela capacidade na criação de produtos originais e nas áreas artísticas e desportivas.

Considerando as especificidades do fenômeno da superdotação, Freitas (2014) ressalta a necessidade de nos mantermos bem informados, na sociedade contemporânea, e a importância de instrumentalizar os estudantes com AH/SD, para

que possam usufruir das facilidades ofertadas pela internet. Nessa perspectiva, nossa pesquisa (PEDRO, 2016), ao analisar as competências digitais de estudantes com AH/SD, constata que aqueles que exibem, de maneira intensa, os comportamentos dos Três Anéis de Renzulli (1986) exploram as TDIC enquanto uma ferramenta de enriquecimento intelectual, sendo que essa utilização pode ser potencializada, por meio da mediação e do desenvolvimento das competências digitais.

Diante do exposto, cremos que a incorporação das TDIC nos currículos escolares possibilitará o desenvolvimento e o aprimoramento das competências digitais, tornando os estudantes usuários competentes na realização de pesquisas, no emprego de redes sociais e aplicativos de comunicação. As investigações demonstram que, embora os estudantes considerados *nativos digitais* tenham mais habilidades na exploração das ferramentas comunicacionais, não apresentam as mesmas habilidades na utilização de *softwares*, na realização de pesquisa, como também não se preocupam com a qualidade das informações acessadas e com a superexposição na internet (LAGARTO, 2013; MARQUES, 2015; VIANA, 2015; PEDRO, 2016).

Autores como Freitas e Santos (2014) e Pedro (2016) enfatizam que, sempre que houver intencionalidade pedagógica, no uso das TDIC, no contexto escolar, esta trará benefícios para todos os estudantes, independentemente das características pessoais e atributos diferenciais do indivíduo, visto que as tecnologias digitais permitem a efetivação de atividades pedagógicas que vão além da dicotomização de saberes, respeitando o tempo de cada estudante e valorizando suas curiosidades e seus interesses.

O Quadro 1 contém indicações de *sites* e *softwares* educativos que podem ser utilizados, tanto no AEE quanto na sala de aula comum. Destacamos a necessidade de explorar previamente os recursos e planejar o modo como os mesmos serão incorporados à prática pedagógica.

Quadro 1 – Sites e softwares educativos.

Software Aproximar	<p>Podem ser utilizados como apoio para a integração e interação social do estudante com TEA.</p> <p>(http://www.projetoparticipar.unb.br)</p>
Software Participar	<p>Aplicativo para <i>tablet</i> que auxilia na alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual.</p> <p>(http://www.projetoparticipar.unb.br)</p>
Software Expressar	<p>Aplicativo para <i>tablet</i>, baseado no currículo funcional, que auxilia estudantes com TEA na comunicação e expressões faciais. (http://www.projetoparticipar.unb.br)</p>
Software Atividades de vida	<p>Auxilia no desenvolvimento de ações funcionais de jovens e adultos com deficiência intelectual.</p> <p>(http://www.projetoparticipar.unb.br)</p>
Hand Talk	<p>Aplicativo de tradução simultânea de português para Libras. (http://www.handtalk.me/app)</p>
Escola Digital	<p>Repositório de objetos educacionais, contempla todos os componentes curriculares e níveis de ensino.</p> <p>(http://www.escoladigital.org.br/)</p>
Dosvox	<p><i>Software</i> que possibilita a utilização do computador por deficientes visuais.</p> <p>(http://intervox.nce.ufrrj.br/dosvox/download.htm)</p>
Prancha Fácil	<p>Proporciona a elaboração de pranchas de comunicação alternativa que pode ser utilizada por crianças e adultos em diferentes contextos.</p> <p>(https://sites.google.com/a/nce.ufrrj.br/prancha-facil/)</p>
Khan Academy	<p>Plataforma de vídeos de conteúdo acadêmico, proporciona a organização dos estudos por temas e áreas de interesse.</p> <p>(https://pt.khanacademy.org/)</p>
Museus Virtuais	<p>Permite a realização de visitas virtuais no Museu Histórico Nacional, Museu Britânico, Museu do <i>Louvre</i> e Capela Sistina.</p> <p>(http://www.museuhistoriconacional.com.br/ http://www.britishmuseum.org/explore/online_tours.aspx http://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html)</p>
StoryJumper	<p>Plataforma para criação de livros <i>online</i>.</p> <p>(http://www.storyjumper.com)</p>

Fonte: Elaboração Própria.

3. Algumas considerações

Na sociedade contemporânea, não é possível conceber uma educação que não explore o potencial das TDIC, uma vez que essas tecnologias devem ser incorporadas aos currículos escolares, com o intuito de atuarem enquanto um recurso facilitador ou enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Nos estudos apresentados no texto, constatamos que o emprego das TDIC com os estudantes da educação especial proporciona individualização do ensino, flexibilidade curricular, avaliação processual, motivação e enriquecimento intelectual, no entanto, para que isso aconteça, é necessário atribuir intencionalidade pedagógica na utilização desses recursos, para que, de fato, haja contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento de competências digitais.

Para que possamos alcançar uma utilização criativa, competente e produtiva das TDIC, nos contextos educacionais, é preciso prover, além de infraestrutura e equipamentos, momentos de capacitação dos professores, de sorte a empoderá-los e torná-los competentes, no que se refere à adoção as TDIC em sala de aula.

Acreditamos que as tecnologias digitais devem se tornar recursos invisíveis, dentro das instituições escolares, invisibilidade essa causada pela naturalidade com que devem ser utilizados, como se fossem qualquer outro recurso pedagógico. Nessa perspectiva, consideramos que as TDIC podem impulsionar o princípio da educação equitativa, em que cada estudante será atendido e usará recursos de acordo com suas necessidades e potencialidades individuais.

4. Referências

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Faq on intellectual disability**. 2010. Disponível em: <<https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ALVES, C. C. F.; SILVA, M. F. A importância dos recursos de alta tecnologia no processo de inclusão de deficientes visuais: revisão de literatura. In: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.31-48.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM 5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ANDRIOLI, M. G. P.; PRIETO, R. G. Acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação pelos alunos com deficiência: articulando saberes e práticas. In: MARTINS, S. E. S. O. et al. (orgs.) **Tecnologías de la información y comunicación - TIC - en la Educación Especial**. Alcalá de Henares: UAH, 2014, p.99-120.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BELINELO, A. E. S.; FRIZZO, A. C. F. A contribuição da comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com dificuldades de comunicação. In: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.83-102.

BELLUZO, R. C. B.; FERES, G. G. Tecnologias e a Formação de Leitores: desafios na sociedade contemporânea. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011, p.01-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. MEC: SEEP, 2006.

____. Ministério da Educação. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual**. MEC: SEEP, 2007.

____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: SEEP, 2008.

- ____. Ministério da Educação. **Subsídios para organização e funcionamento de serviço de educação especial: área de deficiência auditiva**. MEC: SEEP, 1995.
- CASSEMIRO, B. C. P.; MARTINIANO, K. M.; NASCIMENTO, N. S. M.; MELO, V. F. A tecnologia como ferramenta para a aprendizagem das crianças com síndrome de asperger no ambiente escolar. **Revista Psicologia**, v. 2, n. 1, p.01-17, 2017.
- COLL, C.; ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.289-310.
- FREITAS, S. N. Altas Habilidades/Superdotação: processos de mediação com a utilização das tecnologias da informação e comunicação. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.185-211.
- ____. SANTOS, S. C. Atendimento Educacional Especializado: TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, TGD e altas habilidades e/ou superdotação. In: MARTINS, S. E. S. O. et al. (orgs.) **Tecnologías de la información y comunicación – TIC – en la Educación Especial**. Alcalá de Henares: UAH, 2014, p.149-168.
- GALVÃO FILHO, T. A.; GIROTO, C. R. M. As Tecnologias de Informação e Comunicação e suas interfaces com a educação especial no Brasil. In: MARTINS, S. E. S. O. et al. (orgs.) **Tecnologías de la información y comunicación – TIC – en la Educación Especial**. Alcalá de Henares: UAH, 2014, p.123-148.
- GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.11-24.
- HEREDERO, E. S.; GARCÍA, C. S. El uso de las TIC em Educación Especial: algunos recursos específicos. In: MARTINS, S. E. S. O. et al. (orgs.) **Tecnologías de la información y comunicación – TIC – en la Educación Especial**. Alcalá de Henares: UAH, 2014, p.253-276.

- HUMMEL, E. I.; VITALIANO, C. R. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p.113-159.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.28, p.3-11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/ao2v28s1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- LAGARTO, J. R. Inovação, TIC e sala de aula. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013, p.133-158.
- MARQUES, J. A. Usos e apropriações da internet por crianças e adolescentes: análise comparativa das duas ondas da pesquisa Tic Kids Online Brasil. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, p.70-92. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- MARTÍN, A. G. **Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- MARTINS, D. A.; AMBROZIN, A. R. P. O uso de novas tecnologias na educação: desafios, alternativas e avanços no campo da educação bilíngue para surdo. In: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.49-62.
- MIRANDA, L. C; GOMES, I.C.D. Contribuições da comunicação alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral: relato de caso. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.6, n.3, p.247-252, 2004.
- PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PAPERT, S.; RESNICK, M. **Technological Fluency and the Representation of Knowledge**. Proposal to the National Science Foundation. Estados Unidos: MIT Media Laboratory, 1995.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.19, n.2, p.195-210, 2013.

____. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado**. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/143469>. Acesso em: 01 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p.180-202.

SANCHO-GIL, J. M.; PADILHA PETRU, P.; DOMINGO, L.; XAVIER GIRÓ, J. M. El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. In: SANCHO GIL, J. M.; CANO, C. A. (org.) **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. La educación y las tecnologías de información y la comunicación. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012, p.61-86.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.7, n.14, p.15-22, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

____. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Tecnologia e Educação da PUC/SP**, v.2, n.1, p.17-22, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Formação de professores em tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Editora Papirus, 2014, p.219-264.

- ____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (org.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986, p.02-19.
- RESNICK, M. **Rethinking Learning in the Digital Age**. 2002. Disponível em: <https://llk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013, p.113-132.
- VIANA, C. E. Pesquisa TIC educação 2013 e os caminhos a percorrer na prática educacional em contextos da cibercultura. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, p.195-206. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- VIEIRA, M; CORRÊA, Y.; SANTAROSA, L. M. C.; BIASUZ, M. C. V. Análise de expressões não-manuais em avatares tradutores de Língua Portuguesa para Libras. **Anais do Nuevas Ideas en Informática Educativa**. 2014.
- XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.133-148.