

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 15, Nº 4, Out./Dez. 2019

ISSN 1984-3178





EDITORIAL

Mantendo o nosso compromisso de trimestralidade, a equipe da Revista Educação, Artes e Inclusão tem a honra de lançar **o quarto e último número da 15ª Edição de 2019**. Agradecemos a toda a equipe editorial, nosso conselho científico e editorial e às autoras e autores que escolheram a revista para veiculação de suas produções, tornando possível a publicação dos quatro números deste ano.

Para esta edição foram selecionados **dez artigos científicos, um relato de experiência e uma entrevista**. Neste número tivemos novamente um destaque das produções que abordam a educação inclusiva, especialmente na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, o fechamento desta edição reforça para nós o compromisso assumido por este periódico de se constituir como espaço de fomento do debate sobre a inclusão na educação e nas artes.

Para organização deste número, separamos uma primeira parte de artigos que abarcam os múltiplos aspectos da educação, arte-educação e processos de ensino-aprendizagem e uma segunda parte de trabalhos (artigos, relatos de experiência e entrevista) que tem estão centrados nos debates da inclusão e acessibilidade, especialmente das pessoas com deficiência.

O primeiro artigo deste número intitula-se **“Arte e pedagogia das ocupações: emergências da juventude auto-organizada”** e tem autoria de Cayo Honorato. O trabalho expõe e discute a vinculação entre as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações das escolas públicas em 2015-2016. O autor aborda as ocupações como criações emergentes de uma juventude auto-organizada, que se apresenta como uma posição subjetiva e um agente historicossocial específicos, argumentando que as ocupações estão associadas a uma mudança de época cujas implicações são mais profundas do que as tentativas de sufocá-las.

O segundo artigo deste número tem autoria de Emanuella Scoz e Albio Fabian Melchiorretto e aborda a **“A inclusão do conhecimento no ensino do desenho”**. O trabalho relata a experiência do uso de tecnologia *webcam* para modi-



ficar o método de aprendizado da prática do Desenho ligado ao programa Jovem Aprendiz numa instituição de ensino profissionalizante na cidade de Blumenau/SC. A análise está relacionada à inclusão do conhecimento nos diversos níveis das capacidades humanas, no ensino das artes para prática do desenho e busca abrir possibilidades a compreensão dos instrumentos facilitadores de aprendizado e métodos de ensino.

No terceiro artigo, segue-se o debate acerca do uso de tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, tendo em perspectiva o uso do dispositivo móvel como recurso pedagógico no estado do Paraná. O artigo intitula-se **“Revisando os conceitos de celular e educação: a utilização do dispositivo móvel como recurso pedagógico no Paraná de acordo com a lei estadual nº. 18.118/2014-PR”**, de autoria de André Crepaldi, e discute de que modo o celular pode ser utilizado como recurso pedagógico eficiente em sala de aula no estado do Paraná, de acordo com a lei estadual nº 18.118/2014-PR, considerando que, na maioria das vezes, é proibido o uso nas escolas do estado. O autor aponta que utilizar o celular em sala de aula demanda mais força de vontade e interesse do professor, uma vez que, seu uso é permitido pela legislação do estado, desde que apropriado para fins pedagógicos.

Tendo em perspectiva que o artigo anterior aponta para atuação das professoras e professores como agentes de mudanças nos processos pedagógicos, o quarto trabalho desta edição reflete justamente sobre experiências curriculares na formação docente, a partir do viés da inserção (ou não) da cultura popular e ludicidade nessas trajetórias formativas. O artigo intitula-se **“O ensino de arte na UECE e UNILAB: cultura popular e lúdica na formação de educadores (2013-2017)”** e tem autoria de Edite Colares Oliveira Marques e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos. As autoras analisam duas instituições de ensino cearenses para problematizar que a ludicidade e as manifestações da cultura popular, apesar do marco legal e das orientações curriculares sobre sua obrigatoriedade, valorização e promoção, têm sido desconsideradas enquanto elementos fundamentais do universo artístico na escola. A partir dessa auto-análise institucional as autoras afirmam compreender a arte como portal e como ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral



de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro.

O quinto artigo desta edição intitula-se **“Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil?”** e tem autoria de Fabiana Santos Pereira e Ivan Rocha Neto. A pesquisa reúne dados de estudos recentes sobre o perfil dos pós-graduandos no Brasil, demonstrando - por exemplo - que mais de 70% dos estudantes deste nível de ensino são brancos. Além disso, apontam que em levantamento realizado com pró-reitores das instituições federais de ensino superior com cursos de mestrado e doutorado apontou-se que mais de 70% já adotam ações afirmativas em seus processos seletivos. Neste trabalho, a autora e autor apresentam ainda uma proposta de módulo de preenchimento pelo próprio discente na Plataforma Sucupira para que a CAPES possa atender ao previsto na portaria e reunir informações oficiais sobre o perfil discente.

O sexto artigo - e último do primeiro bloco de trabalhos desta edição - tem uma “curiosidade” de possuir o maior título que já recebemos neste periódico, a saber: **“A aplicabilidade da Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do estado do Tocantins, no CMEI Contos de Fada”**, com autoria de Kamila Cunha dos Santos, Franciely Pereira Ribeiro, Ithalo Alves de Sousa, Mara Barros Carneiro e Rogério de Sousa. Este texto aborda a temática aplicabilidade da Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins, no CMEI Contos de Fada, buscando compreender se os professores estão preparados para prestar os primeiros socorros em bebês segundo as normas, buscando conhecer a Norma Técnica, sua aplicabilidade nos espaços de atendimento educacionais a bebês e relacioná-la com documentos oficiais do MEC, refletindo sobre a formação do professor e seu preparo para lidar com pequenos acidentes em escolas infantis.

O sétimo artigo desta edição inaugura o bloco de debates em torno da educação inclusiva e acessibilidade, versando sobre o **“Saber sensível e acuidade corporal: metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estu-**



dantes cegos”. Com autoria de Marcia Almeida, o estudo aborda a necessidade de ensinar dança a pessoas que não enxergavam e não tinham o conhecimento básico para esta disciplina. O trabalho apresenta o conceito de acuidade corporal, que é uma metodologia de sensibilização e reflexão dos movimentos corporais aplicados à dança, para a partir desse conhecimento sensível, os estudantes adquirirem a autonomia poética para se expressarem através da arte coreográfica. Este estudo resultou em uma metodologia para o ensino da dança, primeiramente para estudantes cegos e surdos e posteriormente expandido para dançarinos profissionais, estudantes de graduação em dança e em teatro.

Ainda pensando na perspectiva das pessoas cegas e ampliando o debate para o TEA (Transtorno do Espectro Autista), temos o oitavo artigo deste número, intitulado **“(Re)pensando a acessibilidade em ambientes culturais para pessoas com deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista”**, com autoria de Michele Morgane de Melo Mattos, Sídio Werdes de Sousa Machado, Cristiane Moraes, Ruth Maria Mariani Braz e Viviane de Oliveira Freitas Lione. O artigo trata da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, tendo como objetivo refletir sobre a acessibilidade em ambientes culturais, a partir de uma visita a um museu, pensando nas peculiaridades das pessoas com Deficiência Visual e Transtorno do Espectro Autista, através de uma análise qualitativa do ambiente, de seu acervo e de suas funcionalidades. As autoras expressam que os espaços diversos precisam repensar o seu ambiente e promover a acessibilidade de pessoas com deficiência para que elas vivenciem esses espaços de forma autônoma e independente efetivamente, não parcialmente.

O nono artigo desta edição intitula-se **“Comunicação alternativa tátil: recursos e estratégias para crianças com deficiência múltipla sensorial”**, com autoria de Flavia Daniela dos Santos Moreira, apresenta os dados provenientes da primeira etapa da tese de doutorado intitulada “PACT – Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial”. O trabalho tem como pergunta norteadora: a comunicação alternativa tátil – por meio de gestos, objetos e símbolos táteis – pode favorecer atos comunicativos e comportamentos de ações de crianças com deficiência múltipla sensorial?



O décimo e último artigo desta edição aborda uma questão que nos é cara enquanto periódico, por refletir sobre **“A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência”**, com autoria de Francisco Nilton Gomes de Oliveira, Vantoir Roberto Brancher, Suzel Lima da Silva e Josiane Bertoldo Pivovan. O coletivo de autores e autoras apresentam os desafios que esperam os docentes, uma vez que pesquisas apontam para o possível despreparo destes profissionais para lidarem com o público alvo da Educação Especial. O estudo aponta para uma reflexão sobre a atual conjuntura que a educação inclusiva repercute no sistema educacional brasileiro, bem como no cotidiano do professor em sala de aula. Neste mote, esta pesquisa servirá de suporte reflexivo aos leitores/pesquisadores que se interessem por esta temática.

O **relato de experiência** deste número, seguindo a temática da educação inclusiva e acessibilidade, apresenta **“A linguagem teatral na alfabetização e letramento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: uma experiência teórico-prática de formação docente”**, tendo autoria de Carlos Soares Barbosa. O trabalho analisa as experiências e aprendizados construídos a partir do projeto de alfabetização e letramento com uso da linguagem teatral, elaborado e executado por seis estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados apontam que o teatro pode ser um importante aliado para diminuir as dificuldades de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a permanência deles na escola ao promover a elevação da autoestima e maior domínio da leitura e da escrita. Apontam a necessidade de a formação docente dar maior atenção à diversidade e de se pautar na perspectiva da inclusão.

Para finalizar esta edição - e nossas publicações deste ano - temos a **entrevista** com **Rose Clér Estivaleta Beche**, coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) da UDESC. Nesta entrevista, Rose Beche apresentam os desafios, perspectivas e ações do Núcleo de Acessibilidade Educacional, em seu pouco tempo de atuação. A entrevistada afirma, por exemplo que as ações de acessibilidade na instituição ficavam no âmbito individual e não como uma política im-



plementada e detalha como o NAE iniciou suas ações mapeando os estudantes com deficiência e/ou especificidades educacionais por meio da matrícula e rematrícula. E que, a partir destes dados, foi possível oferecer o apoio do Núcleo e realizar os procedimentos de atendimento às necessidades apontadas pelos estudantes, entre outras políticas e ações que vem sendo capitaneadas pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional na instituição.

Finalizada esta última edição de 2019, esperamos que estes trabalhos possam ser contribuições relevantes para as leitoras e leitores deste periódico. Desejamos a todas e todos um fim de ano de coragem e resistência, para que sigamos cumprindo o papel de promover os campos da Educação, Artes e Inclusão e reforçando nosso compromisso com o acesso aberto ao conhecimento.

A equipe editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão dedica esta edição à memória do colega Angelino Gomes Ferreira Júnior (1969-2019), membro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, arte-educador, pesquisador e um legítimo representante da cultura paraense, que estará sempre na nossa memória e representado nas nossas lutas por uma educação pública e de qualidade para todas as regiões do nosso país.

*Equipe Editorial
Revista Educação, Artes e Inclusão*



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019>

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Valéria Meroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile

Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. Lucas Prestes da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Priscila Anversa, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. Vinicius Luge, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



ARTE E PEDAGOGIA DAS OCUPAÇÕES: EMERGÊNCIAS DA JUVENTUDE AUTO-ORGANIZADA

ART AND PEDAGOGY OF THE OCCUPY PROTESTS – EMERGENCIES OF THE SELF-ORGANIZED YOUTH

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019008>

Cayo Honorato
Universidade de Brasília
cayohonorato.unb@gmail.com

RESUMO

Pretendo aqui demonstrar uma vinculação entre as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações das escolas públicas em 2015-2016, aprofundando na sequência as duas primeiras dimensões. Parto da perspectiva de que as ocupações sejam criações emergentes de uma juventude auto-organizada, que se apresenta como uma posição subjetiva e um agente historicossocial específicos. Pretendo ainda expor e discutir alguns dos problemas que aquelas dimensões terão evidenciado, tais como: a recusa pelas estudantes dos professores enquanto porta-vozes de um saber a que estão submetidos; os efeitos excludentes de uma concepção substancialista das artes; a produção artística da perspectiva da horizontalidade e da democracia cultural. Minha conclusão é que as ocupações estão associadas a uma mudança de época, cujas implicações são mais profundas do que pensam as tentativas de restringi-las a um episódio esgotado. Para tanto, além de descrever e caracterizar algumas de suas especificidades, a partir da leitura atenta de diversos tipos de fontes, submeto as ocupações a uma problematização teórica que, no caso de sua dimensão artística, recorre a autores com Walter Benjamin e Néstor Garcia Canclini e, no caso de sua dimensão pedagógica, a Michel Serres e autores dos Estudos do Cotidiano.

Palavras-chave: Arte. Educação. Juventude. Ocupações. Política.

ABSTRACT

I intend to demonstrate here a link between the artistic, pedagogical and political dimensions of public schools occupations in 2015-2016 in Brazil, deepening the analysis of the first two dimensions. I adopt the perspective that occupations are emerging creations of a self-organized youth, which presents itself as a particular subject position and historical-social agent. I also intend to expose and discuss some of the problems that these dimensions will have highlighted, such as the students' refusal of the teachers as spokespersons of a knowledge to which they are subjected; the excluding effects of a substantialist conception of the arts; the artistic production from the perspective of horizontality and cultural democracy. My conclusion is that the occupations are associated with a change of time whose implications are deeper than the attempts to restrict them to an exhausted episode might think. Therefore, besides describing and characterizing some of its specificities, through a close reading of different kinds of sources, I submit the occupations to a theoretical problematization that, in the case of their artistic dimension, draws on authors such as Walter Benjamin and Néstor Garcia Canclini, and in the case of their pedagogical dimension, on Michel Serres and authors of the Everyday Life Studies.

Keywords: Art. Education. Occupy protests. Politics. Youth.



O objetivo dos revolucionários era iniciar um experimento que rompesse completamente com a sociedade capitalista, um experimento que não fosse durar, mas que permitisse vislumbrar uma possibilidade. Algo que fosse revelado por um momento e então desaparecesse. Mas que fosse suficiente para provar que esse algo pudesse existir. (Daniel Cohn-Bendit)

1 INTRODUÇÃO

Dentre os muitos aspectos que podem ser considerados a respeito das ocupações das escolas públicas pelas estudantes em 2015 e 2016,¹ parece-me primordial a forte vinculação entre suas dimensões artística, pedagógica e política. Não se trata, porém, de uma vinculação simplesmente interdisciplinar. Particularmente no campo do Ensino das Artes, a interdisciplinaridade tem sido concebida, contraditoriamente, como um processo interacional centrado nas artes. Assim, ela não necessariamente se deixa atravessar por problemas emergentes, que muitas vezes escapam ao âmbito daquela disciplina. Desse modo, trabalhar a partir daquela vinculação pode implicar descentramentos diversos, eventualmente desconfortáveis, aos quais todavia não deveríamos nos furtar, ao menos da perspectiva do Ensino das Artes, sob o risco de evitarmos uma vinculação ao próprio momento histórico.

Alguns dos problemas evidenciados pelas ocupações – quais sejam: a crise da democracia representativa e de suas instituições, a recusa pelas estudantes dos mestres como porta-vozes de um saber a que estão submetidos, os efeitos excludentes de uma concepção substancialista das artes – parecem provocados por um mesmo processo de mudanças em curso, cujos sinais (ou alavancas) assumem no entanto formas diversas: a reivindicação da horizontalidade, a emergência dos não especialistas, a generalização dos produtores de formas artísticas diversas etc. Em

¹ Refiro-me às ocupações das escolas públicas, principalmente, pelas estudantes secundaristas, em pelo menos dois diferentes ciclos: (1) um primeiro entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, iniciado pelas estudantes do estado de São Paulo, onde alcançou mais de 200 escolas, espalhando-se depois para estados como Goiás e Ceará, por diferentes razões, (2) e um segundo, entre outubro e novembro de 2016, protagonizado pelas estudantes do Paraná, onde chegou a 850 escolas, mas que se espalhou para outros estados, assim como para algumas universidades. De resto, optei neste texto por me referir às estudantes no gênero feminino, não por entender que todas as ocupantes são meninas, mas por reconhecer o protagonismo das meninas nesse processo (cf. LUTE..., 2016), sublinhando por fim a dificuldade para se evitar na língua portuguesa a determinação masculina da diversidade de gêneros; uma dificuldade que, neste texto, pode aparecer como uma espécie de ruído oportuno, a cada vez que eu fizer referência às estudantes.



meio a essas mudanças e aos conflitos que elas ensejam – que certamente serão mais profundos do que pensam as tentativas de restringi-los a fenômenos passageiros –, a juventude auto-organizada das ocupações não corresponde simplesmente a uma faixa etária, mas sim a uma posição subjetiva e agente historicossocial específicos, cujos modos de atuação cobram ou mesmo desempenham transformações da política, da educação e das artes.² Especialmente neste momento, em que é reconhecido a advogar pela importância das artes na educação,³ o Ensino das Artes não pode ignorar tais mudanças, sob o risco de corroborar ele próprio a enviesada acusação de sua irrelevância.

Não darei prioridade, contudo, ao problema da importância das artes, mas sim aos problemas e mudanças evidenciados pelas ocupações, como aquilo que o Ensino das Artes poderá oportunamente considerar. Trata-se, portanto, de nos ocuparmos com uma problemática preliminar, que eventualmente nos levará – por efeito da metodologia “generativa” adotada⁴ – por terrenos e discussões que escapam à nossa decisão (ou mesmo competência) inicial. Penso, no entanto, que é parte inevitável dessa problemática nos expormos a esse tipo de descentramento, arriscando eventualmente alguma impertinência. Buscando melhor ajuizar as emergências que a juventude auto-organizada terá manifestado, procuro discutir cada uma daquelas dimensões a partir dos problemas que elas terão evidenciado. São problemas variados, embora solidários: da prática e elaboração de um tipo de democracia à produ-

² Para uma discussão sobre o conceito de juventude para além de uma “lógica linear e fásica da vida”, cf. Trancoso; Oliveira (2014).

³ Refiro-me às consequências da edição da Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que a princípio retirou a obrigatoriedade do ensino da arte dessa etapa da educação básica, ou mesmo da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (na qual aquela MP foi convertida), que consignou ao ensino da arte uma obrigatoriedade ambígua, na educação básica de um modo geral.

⁴ Além de proceder a uma leitura, visualização e audição atentas de diferentes tipos de fontes (blogs, cadernos, jornais online, livros, redes sociais, vídeos na Internet), cujos cruzamentos foram evidenciando os problemas a serem discutidos, a metodologia que adotei é “generativa” no sentido de que esses problemas, na medida em que foram sendo delineados, suscitaram (por associação) os referenciais teóricos por meio dos quais foram em seguida discutidos. Nesse sentido, não parti de um referencial teórico *a priori*, mas sim de uma disposição para mapear problemas emergentes. Os referenciais efetivamente mobilizados procedem inevitavelmente de um arcabouço limitado, mas também aberto pelo próprio processo de aprendizagem que o constitui. O resultado é, conseqüentemente, uma discussão que não se propõe como concludente, mas sim como intervenção em um debate em curso.



ção colaborativa em artes, passando pela disponibilização do conhecimento pela Internet. Antes disso, porém, procuro esclarecer alguns termos daquela vinculação, assim como apresentar as especificidades dessa forma de protesto. Circunstancialmente, em razão do limite de páginas do artigo, a dimensão política foi aprofundada noutro lugar (cf. HONORATO, 2018).

2 TRÊS DIMENSÕES DAS OCUPAÇÕES

Em meio a um processo de enfraquecimento da política institucional de esquerda e de revitalização das políticas neoliberais no Brasil, as ocupações se mostraram, a certa altura dos acontecimentos, uma tática de luta eficaz contra ameaças aos direitos sociais. Sua eficácia foi objetivamente demonstrada em pelo menos duas situações: (1) no fim de 2015, na luta contra a chamada reorganização do sistema público de ensino em São Paulo, resultando na suspensão dessa política e exoneração do então secretário estadual de educação; e (2) no início de 2016, na luta contra a transferência da gestão das escolas públicas estaduais para organizações sociais em Goiás, resultando na primeira de sucessivas suspensões dos editais de chamamento.

Um segundo ciclo de ocupações – iniciado com as ocupações das escolas paranaenses em outubro de 2016, contra a reforma do Ensino Médio, a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 e o Programa Escola sem Partido – deparou-se, no entanto, com uma reação bem mais concertada dos poderes constituídos. Um exemplo dessa mudança de cenário é que, tanto em São Paulo quanto em Goiás, o Ministério Público e a Defensoria Pública tiveram um papel fundamental no reconhecimento da legitimidade das ocupações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 96-99, 271-277, 314-317). Já no segundo ciclo, aparentemente mobilizada pelos interesses difusos de estudantes que alegavam estar sendo prejudicados pela interrupção das aulas, a justiça não só ordenou as desocupações, como autorizou técnicas semelhantes à tortura para desocupá-las (G1 DF, 2016).

Não se pode, contudo, ignorar o caráter tático das ocupações: elas não tinham um fim em si mesmas; eram antes “[...] uma ferramenta a mais dentro de um



plano maior” (O MAL EDUCADO, s.d.). Do mesmo modo, seus procedimentos ou dispositivos não existiram de forma autossuficiente, produzindo resultados que estariam dados de antemão. Sua eficácia, portanto, dependeu do modo como se inseriram num determinado contexto, do modo como foram apropriadas por esse campo de forças, do modo como nessas interações reposicionaram determinadas estruturas, desconstruindo certas hierarquias. Sob o risco de se desligarem das suas próprias finalidades, as ocupações mais bem-sucedidas precisaram estar muito conscientes das suas estratégias, além de se reinventar o tempo todo enquanto tática, subvertendo ou mesmo se antecipando às manobras adversárias, em articulação com as redes e territórios que lhes eram solidários, detectando inclusive o momento de abrir mão de si mesmas – que é quando a ocupação “vira o piso” (ESCOLA ESTADUAL ANTONIO MANUEL apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 239) –, para então acionar outras táticas, dando continuidade à luta.

Em São Paulo, parte de sua eficácia adveio justamente de seu caráter emergente, sobretudo para os poderes governamental, jurídico e midiático, que de início se mostraram incapazes de descrever o caráter relativamente horizontal e apartidário do movimento. Ao produzirem tal excesso de sentido, desconcertaram um aparato cognitivo pré-determinado.⁵ Certamente, tratou-se de uma “emergência” que se conectava a lutas anteriores e que já vinha sendo divulgada enquanto forma de ação pelo coletivo O Mal Educado, atuante no movimento de grêmios. Além disso, tratou-se de uma emergência que se inseriu num contexto preparado por inúmeras outras formas de protesto (abaixo-assinados, abraços coletivos, piquetes nos portões, marchas de rua) que já vinham sendo experimentadas, mas que naquele momento pareciam ter se esgotado. Sua eficácia, portanto, adveio de uma combinação entre o caráter relativamente imprevisível das ocupações e sua propagação por redes e territórios já mobilizados, ainda que de maneira difusa.⁶ Adveio também do desejo de

⁵ Em entrevista, referindo-se à insistência de um dos desembargadores – na audiência pública de conciliação entre o governo e as estudantes em 19 de novembro de 2015 –, que perguntava “Mas quem é o líder?”, a Defensoria Pública comentou: “Então, a impressão que dava foi que deu um tilt.” (DEFENSORIA PÚBLICA apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 162).

⁶ Para que se tenha uma ideia, entre 09 e 22 de novembro de 2015, a taxa de ocupações em São Paulo foi de 8,2 escolas por dia. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).



participação real da juventude nos processos decisórios que dizem respeito às suas vidas e de sua tenacidade diante das dificuldades que tiveram de enfrentar.

As ocupações também reinventaram a própria forma de protestar. Em uma entrevista à Revista Cult, Marilena Chaui fez a seguinte distinção entre as ocupações da Reitoria da Universidade de São Paulo, anos antes, e as ocupações das escolas públicas: no primeiro caso, fazia-se reivindicações à universidade e ao governo, outorgando-lhes o papel de quem traria as soluções; no segundo, as estudantes afirmam que “a escola é nossa”, destituindo a própria autoridade do governo na gestão desses espaços (CHAUÍ; SAVIAN FILHO; MODELLI, 2016).⁷ Assim, para além do caráter tipicamente negativo dos protestos – seja enquanto reivindicações, seja enquanto expressões de indignação –, as ocupações podem ser pensadas, de certo modo, como práticas pré-figurativas (cf. BREINES, 1989, p. 46 et seq.) ou instituintes (cf. LAVAL; DARDOT, 2015, p. 459 et seq.), entre outros aspectos, por sua capacidade de “[...] forjar, no processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins” (ORTELLADO, 2016, p. 13).

Os parágrafos anteriores de algum modo já indiciam as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações, que se manifestam respectivamente na necessidade de reinventar suas táticas o tempo todo, na produção de um excesso de sentido que desconcerta aparatos cognitivos pré-determinados, na adoção de práticas pré-figurativas ou instituintes. Mas ainda nos falta mostrar de que modo essas dimensões se implicam umas às outras.

3 A VINCULAÇÃO ENTRE AS TRÊS DIMENSÕES

Segundo Jonathan Smucker (2014, tradução nossa),⁸ as políticas pré-figurativas – que o autor pretende ressaltar – veem os processos de tomada de decisão e

⁷ Oportunamente, seria preciso avaliar o que ocorreu quando, a partir de meados de outubro de 2016, as universidades também começaram a ser ocupadas, somando-se ou mesmo sobrepondo-se ao movimento das secundaristas. Minha hipótese é que, embora o território relativamente mais protegido das universidades tenha permitido um prolongamento tático das ocupações, o movimento a partir desse ponto perdeu muito de sua capilaridade social.

⁸ Todas as citações entre aspas de textos cuja referência se encontra em língua estrangeira têm tradução nossa.



a ocupação do espaço público como “manifestações de um futuro melhor *agora*”, mais do que “táticas em meio a estratégias mais amplas de contestação política”. Smucker se refere ao *Occupy Wall Street*, do qual foi um participante ativo, como uma ação que celebra “o ato pelo ato, a luta pela luta” – de um modo que seria eventualmente avaliado como apolítico. Assim, descreve o movimento como sendo majoritariamente composto por uma classe média que se encontra “liberada para ampliar suas preocupações políticas para além de necessidades materiais básicas”. Certamente, esse não é o caso das estudantes de escolas públicas. Além disso, as ocupações brasileiras parecem, mais propriamente, misturar o pré-figurativo com o estratégico: elas fazem exigências políticas aos poderes constituídos, mas não buscam uma mudança estrutural nas relações de poder; valorizam a horizontalidade e a ausência de líderes, mas não se resumem a um projeto de libertação privado, nem são meramente autoexpressivas. Do mesmo modo, o sentimento comunitarista que elas eventualmente liberam também assume a responsabilidade de imaginar e realizar outras instituições (ou melhor, contrainstituições temporárias, não inteiramente novas); ao mesmo tempo em que procuram se desvincular dos partidos, sindicatos e entidades estudantis, entre outras instituições que julgam burocráticas.⁹

Nesse sentido, o problema da criação de instituições também merece atenção. Segundo Christian Laval e Pierre Dardot (2015, p. 483 et seq.), podemos situá-lo entre aquilo que Castoriadis chama de “poder instituinte” – que pertence ao âmbito do imaginário instituinte, sendo obra (*ergon*) de um coletivo anônimo – e o que ele chama de “práxis”, entendida como a atuação da imaginação radical (individual) sobre as instituições. O primeiro elemento permite pensar as instituições para além da sua redução sociológica ao instituído, enquanto o segundo permite pensar o papel dos indivíduos na criação de significações imaginárias. Enquanto atividade cujo “fim” é a autonomia humana e para a qual o único “meio” é a própria autonomia em si mesma, a práxis é de certo modo uma ação pré-figurativa, em sentido prático e poé-

⁹ Em postagem de 16 de dezembro de 2015 no Facebook, posteriormente à revogação pelo governador Geraldo Alckmin do decreto nº 61.672, que estava de algum modo vinculado ao projeto de reorganização (UOL, 2015), o Comando das Escolas em Luta asseverou: “O Comando das Escolas em Luta foi criado para garantir a articulação da luta de todas as escolas, e para impedir que qualquer negociação com o Estado fosse feita através das entidades burocráticas que se alinham com os poderosos sem passar pelos estudantes.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 289).



tico. A coincidência entre meios e fins que ela estabelece suspende a relação de causalidade entre determinação historicossocial e criação politicoimaginária, atribuindo à instituição como práxis uma dimensão historicopolítica. Referindo-se à Tese III de Marx sobre Feuerbach, os autores afirmam uma vinculação entre a práxis instituinte e um processo autoformativo: “a história em marcha não nos mostra ‘autores’ dirigindo sua ação a partir de um ‘projeto’, mas sim agentes que se produzem como sujeitos em e mediante sua ação” (LAVAL; DARDOT, 2015, p. 496). Para eles, tal práxis é necessariamente emancipatória, desde que ao mesmo tempo seja instituinte. Assim, o que ela institui é também a necessidade, para além de um simples ato inaugural, de uma *atividade continuada de instituição*.

Esse vínculo entre política (prática instituinte) e educação (autoformação) é claramente estabelecido pelas ocupações, enquanto criações de uma juventude que “prescinde da lógica arbórea [hierárquica] para abundar na ‘lógica’ rizomática [conectiva]” (PEIRONE, 2012, p. 154). Como Silvio Pedrosa (2016) observa: “[...] se trata não apenas de pessoas novas, mas também de novas pessoas, forjadas por uma produção de subjetividade bastante diferente de juventudes de outras épocas”. Por certo, a primeira instituição reinventada *in situ* pelas ocupações – ou pelo menos lançada em um processo de reinvenção – é a própria escola. A escola – ou mesmo a universidade – costuma ser pensada como um lugar de preparação para uma vida futura, onde enfim se pudesse atuar. Dessa forma, no entanto, as situações de aprendizagem parecem delimitadas por experiências suspensas no tempo, instrumentalizadas por um futuro que se deseja controlar. Ao assumirem as escolas como suas – da programação de atividades educativas e culturais às demandas da cozinha e limpeza –, as estudantes se põem diante de questões atuais, que as convocam, na sua complexidade, para o tempo e as circunstâncias em que vivem.¹⁰ Assim aprendem, transformando-se objetivamente, na medida em que transformam (ao menos temporariamente) a própria instituição escolar. Com as ocupações, as escolas deixam de ser “um ambiente feito para isolar o estudante, para ser exclusivamen-

¹⁰ No caso da cozinha e limpeza, deve ser particularmente notado o envolvimento dos meninos, assim como no caso da segurança, o envolvimento das meninas (cf. LUTE..., 2016), em clara inversão dos papéis de gênero, tal como tradicionalmente determinados.



te um lugar de aprendizagem e análise, de experimentação imune às urgências do mundo lá fora” (GROYS, 2009, p. 27), para se tornarem lugares a partir dos quais se intervém no mundo lá fora. De supostos beneficiários de projetos alheios, as estudantes se transformam em sujeitos dos processos sociais e culturais nos quais estão implicadas, transformando-se, por fim, em sujeitos da aprendizagem.

Também a dimensão politicoeducacional das ocupações está vinculada a uma dimensão artística, em sentido estético, poético e/ou cultural. Elas se constituem numa experimentação por vezes arriscada, mas subjetivamente permeada pela constituição de laços afetivos, que ganham força como sentimento de coletividade e autotransformação. Isso não significa que façam obras de arte; sua capacidade poética, portanto, deve ser avaliada de outra perspectiva – ao que retornaremos mais adiante. Também é certo que a “criatividade simbólica” (WILLIS, 1990) de suas manifestações culturais não se limita a criar instituições alternativas, que beneficiariam somente a “vida do grupo” (RIESMAN apud SMUCKER, 2014). Do mesmo modo, sua resposta à crise de confiança nas instituições políticas,¹¹ muitas vezes identificada como apartidarismo, não se confunde, por exemplo, com o suposto apolitismo dos “políticos gestores” que passaram a se apresentar às eleições a partir de 2016, fundindo práticas da *Realpolitik* com sofisticadas estratégias de *marketing*. Suas finalidades têm compromisso com o caráter público (ou comum) das instituições estatais, ao mesmo tempo em que se subvertem as hierarquias presentes num certo estado (autorreferente) das instituições. Portanto, é a imaginação de outra escola pública, assim como a criação de uma comunidade escolar emancipadora, o que as ocupações realizam de simultaneamente político, pedagógico e artístico.

Por fim, não se pode esquecer que essas três dimensões são alinhavadas por uma luta específica. A propósito, em texto sobre os interesses privados da Medida Provisória nº 746, agora convertida na Lei nº 13.415/2017, o blog Passa Palavra (2016) entende que parte dessa proposta – como é o caso da “flexibilização” do currículo, expressa na oferta de itinerários formativos que, aparentemente, atenderiam

¹¹ Segundo o IBOPE (2015), no período da pesquisa, os partidos políticos eram, dentre as instituições pesquisadas, aquela com o menor índice de confiança social (17, numa escala de 0 a 100), seguida do Congresso Nacional (22), do Presidente da República (22) e do Governo Federal (30).



aos interesses individuais das estudantes, mas que na verdade, serão “conforme a relevância [ou conveniência] para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” – já vinha sendo sugerida por grandes grupos empresariais, integrando, portanto, o projeto de uma reforma empresarial do Ensino Médio. Para o *blog*, essa reforma estaria estruturada em três eixos: (1) permitir um maior controle das empresas sobre os espaços formativos, a fim de ajustar as habilidades desenvolvidas na escola às demandas (operacionais e criativas) do mundo produtivo; (2) estabelecer novos segmentos de mercado, em torno de serviços para os sistemas públicos de educação; (3) inocular a própria mentalidade empresarial nos processos educativos, adensando com isso o poder político do mercado. Neste ponto, a reforma acena às estudantes, vendendo-lhes a ideia de que elas poderão fazer escolhas, de que elas têm liberdade para traçar seus próprios “projetos de vida”. Desse modo, no entanto, busca transfigurar o engajamento politicocultural das ocupações em espaços despolitizados de liberdade individual e empreendedorismo.

4 PEDAGOGIA DAS OCUPAÇÕES

Assim como vimos em relação às práticas instituintes, a horizontalidade (ou a tentativa de implementá-la) não só diz respeito a procedimentos deliberativos, mas também configura um processo formativo. A recusa das lideranças verticais apresenta inúmeros desafios (cognitivos, intelectuais e éticos) para as estudantes, que devem expor seus pontos de vista com base em argumentos, ouvir e interpretar pontos de vista alheios, mediar conflitos e divergências (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 132-133). Como disse a secundarista Ana Júlia Ribeiro, elas precisam “ver tudo que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, pra daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor, do que a gente vai ser contra.” (ESTUDANTE..., 2016). Desse modo, aprendem umas com as outras “a ouvir, a falar sem ser agressivo, [...] a trabalhar em conjunto.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 133). Também aprendem “a se enxergar [como pessoas] aqui dentro [da escola]” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134) e, por conseguinte, a subverter hierarquias de gênero, a entender e questionar os próprios privilégios



(CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 137-139). De forma não menos importante, aprendem a administrar recursos materiais, a se comunicar com a imprensa e a população, a se organizar em redes com as demais escolas, a lidar com a violência policial (PADILHA, 2016). Além disso, aprendem sobre aquilo que “pode ser diretamente aplicado na reflexão sobre as políticas do Estado” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134). Como observa Mônica Padilha (2016), referindo-se a como tiveram de entender o que são Medidas Provisórias, Propostas de Emenda Constitucional e Projetos de Lei, “Esses estudantes agora sabem como funciona um processo legislativo para aprovação de leis”.

Também elas aprendem mais, em razão do caráter desejante de seu envolvimento e participação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 192). Afinal, são suas condições existenciais, presentes e futuras, que estão em jogo, num espaço que antes parecia distante dos seus interesses e motivações. Segundo Eleonora Barrêto Taveira (2000, p. 73), “É possível afirmar que há, em geral, uma grande distância entre o mundo que a escola representa [...] e o mundo que os alunos e as alunas constroem em seus cotidianos”. Todavia, ao ser excepcionalizado pelas ocupações, o cotidiano escolar e seus currículos extraoficiais assumem outra dimensão. Outra vez segundo Ana Júlia Ribeiro, “O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo o tempo que nós estivemos sentados enfileirados em aulas padrões.” (ESTUDANTE..., 2016). De maneira semelhante, disse uma estudante da Escola Estadual Colônia de Pescadores (apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 191): “Nesse tempo que eu passo na ocupação (das 7h até as 23h, todos os dias) estou aprendendo coisas que nunca aprenderia sendo máquina de xerox na sala de aula: cidadania, colaboração, democracia, argumentação [...]”. Conforme Padilha (2016), “O currículo nas ocupações é vivo. Ele se constrói e é aprendido a partir da necessidade, que é o que determina um aprendizado duradouro”. A transformação pessoal, cidadã e humana das estudantes, nesse sentido, é notável – o que parece dissipar a distância a que Taveira se refere. É o que diz uma secundarista (apud GIMENES, 2016): “Agora, eu sou aquela escola”. Segundo Camila Gimenes (2016), “Quem retorna [às aulas depois das ocupações] não são aqueles mesmos alunos que iniciaram as ocupações; [...] são es-



tudantes que tomaram para si seus processos educativos e de construção de suas vidas”.

De que forma, portanto, as escolas poderão receber essas estudantes, no sentido de uma posição subjetiva? Por certo, as ocupações apresentam desafios para professores, escolas e políticas educacionais. Porém, isso não necessariamente significa uma revolta contra a instituição escolar e sim, “o desejo de uma escola que trate os alunos como seres humanos, estimule a realização plena de suas capacidades intelectuais e inclua no seu papel social a formação de cidadãos (e não apenas de trabalhadores)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 152-153). Eis uma palavra de ordem manifestada pelas estudantes: “Por uma escola que nos ensine a pensar e não a obedecer”. As estudantes querem “[...] mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34). Querem aprender de outro modo, de forma mais democrática, com aulas mais prazerosas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 149), sem necessariamente reduzi-las ao que seria mais fácil. A depender da receptividade dos gestores, diretores e professores, as ocupações podem significar uma oportunidade às escolas, não uma ameaça. Diferentes educadoras reconhecem que as ocupações “apresentam linhas pedagógicas interessantes para uma reforma educacional que precisamos” (PADILHA, 2016). Segundo Lilian Kelian e Julio Neres (2016), “As ocupações trouxeram repertórios para se pensar o currículo escolar, em particular, para o ensino médio. Um currículo que crie espaço e valorize a convivência que se potencializa pela diversidade etária e cultural”. Por sua vez, referindo-se à legitimidade da posição contrária às ocupações, Mário Volpi (2016) pondera que ouvir a perspectiva de estudantes contrários, professores e comunidade, pode significar “não apenas a solução de um impasse, mas o início de uma forma efetiva de promover no país uma reforma educacional que traga resultados hoje e no longo prazo”. Contudo, a proposta de se ouvir as estudantes não poderia evitar uma reformulação do próprio papel (subordinado) que lhes é reservado no sistema educacional, caso se pretenda levar a termo a mensagem de que elas “podem fazer uma escola melhor”.



Ainda segundo Padilha (2016), “A vida na ocupação é diametralmente oposta à vida escolar”. Com isso, chama-nos a atenção para uma diferença conflitiva entre professores, “os únicos detentores da organização do espaço”, e estudantes, “que se apropriam de toda a dinâmica do processo político-educativo diário”, sugerindo que as estudantes também deveriam participar das decisões quanto aos usos e finalidades da escola. A discussão deve ser amadurecida, mas, se não é o caso simplesmente adequar as emergências estudantis a um funcionamento já existente, tampouco o seria empreender reformas por meio de audiências supostamente participativas, nas quais os lugares de autoridade permanecem inalterados. Quanto a isso, é preciso considerar transformações mais amplas em curso, às quais as ocupações parecem estar associadas. Segundo Michel Serres (2013), o “novo aluno” é formatado pela mídia e pela publicidade, que transformaram a sociedade do espetáculo em uma sociedade pedagógica, ofuscando o papel transmissor da escola e da universidade. Nesse contexto, “nossos professores se tornaram os menos ouvidos” (SERRES, 2013, p. 19).

A situação certamente pressiona as instituições de ensino, mas não seria o caso discipliná-la. Já na virada dos anos 1960 para os 70, referindo-se à massificação das universidades naquele momento, Michel de Certeau defendia que a universidade, para restabelecer seu papel propriamente intelectual, deveria colocá-lo “sob sua forma atual, isto é, em termos de massa”, o que para ele significa: “constituir um laboratório que produz cultura de massa ao proporcionar *métodos a questões e a necessidades*” (CERTEAU, 2012, p. 105, grifo nosso). Sendo assim, essa “mudança de época”, em vez de negada, deveria ser recebida pelas instituições de ensino. As crianças a que Serres (2013, p. 20-21) se refere “não têm mais o mesmo corpo [que seus pais], a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, [...] não se dirigirão aos mesmos trabalhos”. Mas isso não necessariamente significa uma perda ou desvantagem. Porque “habitam o virtual”, elas vão desenvolvendo outra forma de ler, escrever e conhecer. Segundo Serres (2013, p. 36-37), sua cabeça e cognição foram externalizadas, aparecendo em seu lugar uma “intuição inovadora e vivaz”, uma “inteligência inventiva”.



Desse modo, é quando se “afasta” do saber e de seus formatos, do conhecimento e de seus métodos, que a *Polegarzinha* pensa e inventa (SERRES, 2013, p. 42-43).

Ainda segundo Serres, com a Internet, o saber se tornou acessível a todos; encontra-se distribuído por toda parte. Há que se ressaltar, neste ponto, o contexto francês a que ele se dirige.¹² No Brasil, pesquisas mostram que apenas 51% dos domicílios têm acesso à internet, estando isso praticamente universalizado em domicílios da classe A, mas ausente em 30 milhões de domicílios das classes C, D e E (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2016a, p. 127). No entanto, em 2015, cerca de 80% das crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, utilizaram a Internet (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2016b, p. 153) – o que parece demonstrar uma notável apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos mais jovens, apesar das contingências. Guardadas as devidas diferenças entre tais contextos, da perspectiva de Serres, essa “universalização” do saber, para os que têm acesso tanto à Internet quanto à escola, torna as instituições de ensino e suas estruturas ultrapassadas. Se elas persistem, é porque nelas ainda se veria “o mesmo brilho das constelações que os astrônomos nos dizem ter morrido há muito tempo” (SERRES, 2013, p. 30). Em todo caso, contrapõe-se a elas um “tumulto de vozes”, um “burburinho permanente”, que “torna inaudível a antiga voz do livro” (SERRES, 2013, p. 44). Essa tagarelice, proporcional à disponibilidade do saber, levanta-se contra a exclusividade dos “porta-vozes do livro” (os professores), que agora se veem dispensados – a não ser que inventem. Ela rejeita (ou se desinteressa por) sua oferta, apresentando-lhes uma “nova demanda, provavelmente de um novo saber”. Trata-se de uma reviravolta pedagógica, mas também política. Seguro de seu papel como condutor, o porta-voz jamais se preocupou em ouvir a opinião da demanda. Para Serres (2013, p. 46), no entanto, “A oferta sem demanda morreu nessa manhã” – o que não necessariamente deve redundar num projeto populista, muito menos comercial. Assim, ouvir “o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela”, ou ainda, “o barulho de fundo que vem da demanda, do mundo e das populações”, assumindo certa distribuição da ati-

¹² Embora Serres fosse professor há décadas em Stanford, na Califórnia, o livro em questão provém de um discurso na Academia Francesa.



vidade do ensino entre os participantes dessa situação, uma vez que as “professoras” agora “estão por toda a sala de aula”, tornou-se incontornável.

As objeções de Serres à exclusividade do professor não devem ser confundidas, por exemplo, com a recorrente depreciação das professoras pelos formuladores de políticas públicas em educação, que as culpam pelo fracasso de suas medidas autoritárias, sugerindo que elas não foram capazes de implementá-las como idealizado (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12). Também se deve ressaltar que Serres parece referir-se ao professor catedrático, mais do que às professoras da escola pública popular. Mais propriamente, ele se refere a uma mudança pedagógica na relação com o saber e não a uma disputa entre docentes e discentes: “De bolsos vazios, obedecíamos, não somente submissos aos professores, mas sobretudo ao saber, a que os próprios professores humildemente se submetiam” (SERRES, 2013, p. 47). Desse modo, prossegue o filósofo, não são os detentores do saber que detêm um poder, mas é o próprio saber que os detém, exercendo sobre eles um poder que requer a humilhação e a submissão dos corpos. Não há nisso, porém, nenhuma proposta anti-intelectualista. A *Polegarzinha*, como se disse, provavelmente demanda um novo saber, marcado pela invenção, mas também por certa desordem, que se organiza em mosaico ou caleidoscópio. Para Serres (2013, p. 54), diante desse espaço de pensamento, adverso a classificações, que a *Polegarzinha* habita de corpo e alma, “É preciso mudar de razão. O único ato intelectual autêntico é a invenção”.

Antes de voltarmos às ocupações, parece-me relevante fazer ainda alguma distinção entre invenção e inovação – o que os Estudos do Cotidiano podem nos ajudar a pensar. Referindo-se à ansiedade das professoras por *mirar algo nuevo*, Maria Cecília de Souza (2011, p. 302) pondera que o olhar fixado em inovações radicais, insatisfeito com uma suposta imobilidade da escola, mas suscetível a utopias consoladoras, “talvez tenha se tornado míope para aquilo que se passa ao redor de nós: personagens anônimos de professores e alunos que ensinaram e aprenderam, dentro das condições de costume, apesar de toda a fadiga e contradição”. Sendo assim, o cotidiano escolar se apresenta como antídoto para tal miopia, que nos previne de aprofundar um debate interno à escola e à formação sociocultural brasileira. Segundo Alves e Garcia (2000), cuja perspectiva é tributária a Certeau, o cotidiano,



repleto de invenções, é também, na sua complexidade, um antídoto para o autoritarismo das políticas educacionais, que costumam ignorar “tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar [que é a escola]”. Por invenções, as autoras se referem ao “conhecimento praticado, tecido nos múltiplos, inesperados e não lineares contatos cotidianos, e que resulta de astúcias dos que vivem a escola e se insurgem contra o que é imposto pelos poderosos”, ou ainda, “artes que se colocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as intuições e a imaginação criadora e, sem dúvida, com uma outra racionalidade” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 15 e 17).

Contudo, se a etnografia dessas invenções objetiva aproximar a escola dos interesses das estudantes, de suas questões e necessidades, ela não poderia se limitar a um problema curricular – ainda que “resgatar” as vozes daqueles sujeitos em sua diversidade, problematizando com isso o currículo oficial, siga sendo necessário –, se tal limitação continua reservando ao professor o papel de “sujeito eloquente” na condução dos processos pedagógicos, na estruturação política e organizacional da escola como um todo. Ouvi-las simplesmente, como fez a iniciativa Porvir do Instituto Inspirare (2016), a respeito da escola que as jovens querem, mas sem vinculá-las ao que seria necessário por em prática para que essa mesma escola viesse de fato a existir, corre o risco de apenas celebrar um tipo de utopismo, ou pior, de legitimar oportunisticamente certas políticas e seus interesses politicoempresariais, que em muitas vezes distorcem o desejo mesmo manifestado por essas jovens, na sua potência e precariedade. A propósito, nas ocupações, em diferentes momentos, quem ensinava eram as estudantes, elaborando cartas abertas, distribuindo panfletos e realizando reuniões, com a finalidade de explicar as motivações do movimento e buscar o apoio das comunidades escolares; “[...] nossa missão é explicar”, afirmou uma delas (apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 194-195 e 252). A par dos limites e contradições da “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2005), o cotidiano excepcionalizado pelas ocupações não mais murmura (CERTÉAU apud TAVEIRA, 2000, p. 75), e sim tagarela, balbúrdia, exigindo uma “democracia do saber” (SERRES, 2013, p. 70). Ele não é mais cotidiano nem exceção; está sintonizado com uma mudança de época.



5 ARTE DAS OCUPAÇÕES

As artes do cotidiano, enquanto maneiras de fazer, estiveram presentes nas ocupações de forma excepcional, assim como a criatividade simbólica das estudantes, associada à necessidade tática de constantemente reinventarem suas formas de luta. Certamente, a rapidez com que foram substituídas – de assembleias no pátio a paralisações letivas, passando por piquetes nos portões – pode ser atribuída a alguma astúcia criativa, semelhante a “um certo tipo de inteligência comprometida com a prática” (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, p. 10). Mas as ocupações também foram um terreno fértil para a produção artística e cultural, em sentido próprio. Considerando a importância de registrá-las, descrevo na sequência algumas das manifestações artísticas que circularam à época nos jornais, blogosfera e redes sociais. Se a princípio a escolha dessas manifestações se deu por analogia às linguagens artísticas tradicionais (artes visuais, dança, música, poesia e teatro), é seu próprio estatuto de arte – assim como a proposição de outras maneiras de fazer arte – que estará em questão na discussão subsequente.

Mesmo antes das ocupações, nos diferentes protestos que as antecederam, as artes estiveram presentes de diferentes maneiras. Como se sabe, as palavras de ordem são geralmente feitas de rimas e ritmos. Também estão vinculadas a um tempo e situação específicos, conforme seu contexto de recepção, como neste caso, contra a violência policial: “Que vergonha, que vergonha deve ser/ Bater em estudante, pra ter o que comer”. Além disso, em boicote ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), muitas estudantes rasuraram o quadro de respostas, desenhando palavras de ordem ou fazendo caricaturas do governador (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 179). Na Escola Estadual Fernão Dias Paes, as estudantes cobriram em protesto a cabeça da estátua do bandeirante, localizada no pátio da escola, com um saco plástico preto.¹³ Sem que talvez soubessem disto, a ação lembra as intervenções urbanas intituladas *Ensacamento*, realizadas pelo coletivo 3Nós3 (Hudinilson Jr., Mario Ramiro e Rafael Fran-

¹³ A escultura intitulada *Caçador de Esmeraldas* (1920-22) é de autoria do escultor William Zadig.



ça) no fim dos anos 1970, encapuzando monumentos públicos da cidade de São Paulo.

Todavia, as referências para tais manifestações são diversas. Talvez uma das primeiras intervenções artísticas realizadas pelas secundaristas em luta contra a Reorganização tenha sido um vídeo no qual as alunas da Escola Estadual Antonio Viana de Souza, em Guarulhos, de olhos vendados em suas carteiras, cantam uma letra que nos remete a uma conhecida canção (cf. #EUESCOLHOMEUFUTURO, 2015). Possivelmente, a performance tenha sido elaborada com o auxílio das professoras, mas chama a atenção que tenham combinado referências distintas, de modo característico à cultura do remix e do compartilhamento (LESSIG, 2012; JENKINS; GREEN; FORD, 2014). A letra cantada pelas estudantes tem três estrofes e um refrão. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 46) identificam a música *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta em 1973, da qual as estudantes retiram sua primeira estrofe e que, de fato, parece estruturar toda a melodia. A terceira estrofe também remete ao período da ditadura; mas vem de outra música: *Que As Crianças Cantem Livres*, de Taiguara, também de 1973. Contudo, a segunda estrofe assim como o refrão da letra – no qual aparecem os versos: "Está na hora de crescer passar a limpo esse país/ Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz" – vêm da música *De Grão em Grão*, composta por Michael Sullivan, provavelmente nos anos 1990, mas conhecida na voz da cantora gospel Aline Barros. O refrão manifesta uma espécie de convocação indignada, enquanto as outras estrofes, um desejo de expressão: "quero lançar um grito desumano"; assim como de liberdade: "[...] que as crianças cantem livres sobre os muros".

A suspensão das "aulas padrões" abriu espaço para a realização de inúmeras atividades culturais, cuja programação era divulgada em cartazes na fachada das escolas e/ou postagens nas redes sociais: aulas públicas, oficinas artísticoculturais, rodas de conversa, saraus de poesia, shows de solidariedade. Tal programação foi muitas vezes oferecida por artistas renomados, grupos de teatro, coletivos culturais e indivíduos independentes. "Algumas escolas ocupadas se transformaram quase em centros culturais" (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2013, p. 149). Em uma dessas oficinas, as estudantes da Escola Estadual Raul Fonseca produziram o vídeo



Dicas para Gravar, ressaltando a importância do registro para divulgar e fortalecer o movimento, assim como defendê-las das intimidações policiais. Além de se contraporem a uma visão depreciativa das ocupações, tais atividades – é o caso, por exemplo, dos saraus e batucadas espontaneamente organizados por apoiadores em frente às escolas – permitiram um diálogo mais fluente entre escolas e comunidade, criando muitas vezes uma espécie de “cinturão cultural”, que não só lhes conquistava alguma credibilidade pública, como eventualmente as protegia de ataques e tentativas de sabotagem.

Também em uma oficina, realizada por iniciativa do Coletivo Garrafas Térmicas, alunas da Escola Estadual Prof. Antônio Firmino de Proença foram fotografadas por Ana Luiza Secco “ocupando” de maneira inusitada diferentes espaços da escola com o próprio corpo. Em depoimento para o filme *Lute como uma Menina* (2016), uma das alunas relata: “Com a intervenção, a gente veio falando das opressões que têm dentro da escola, de não poder usar saia, não poder falar certas coisas [...], não poder expor a sua opção sexual [...]”; associando por fim o sentido de ocupar a um processo de autoafirmação. O corpo teve, de fato, um lugar central nesse processo: como um instrumento de reconfiguração dos espaços (escolares) que as estudantes frequentavam, mas que só então *ocupam*, além de um território em que cada uma reconhece a própria história. Também como linha de fuga às sujeições que o submetem, como um lugar de invenção (GRUPO CONTRAFILÉ et al., 2016, p. 42). Nesse sentido, algumas estudantes decidem pintar o cabelo, furar o nariz, raspar a cabeça. Mais do que isso, “entendem na pele” a situação política do país (GRUPO CONTRAFILÉ et al., 2016, p. 75-81 e 168). Em um caderno que organiza com as secundaristas no contexto de uma exposição de arte, o Grupo Contrafilé (2016, p. 50) escreve: “O corpo que sente as intensidades do mundo, seus dizeres sussurrados, suas formas imperceptíveis, suas vibrações mais finas, esse corpo pulsante voltou a agir [nas ocupações]”.

As ocupações também se tornaram, em algumas ocasiões, o próprio tema dessas manifestações. Uma versão do funk *Baile de Favela*, composta por MC Foice e Martelo, agora intitulada *Escolas de Luta*, virou um hit instantâneo em meio ao movimento. A letra faz referência a escolas que estavam ocupadas, mas também a



escolas nas quais, anos antes, havia ocorrido lutas estudantis, podendo além disso ser modificada por quem a canta, ampliando o repertório das escolas mencionadas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 76-80). Em poesia de sua autoria, cuja declamação pode ser vista no filme *Lute Como Uma Menina*, a secundarista Carla Prandini sugere que as ocupações recuperaram um espaço para as manifestações artísticas: "São infinitos os talentos que temos, que sempre foram menosprezados nas escolas do governo". Mais do que isso, a criatividade simbólica das estudantes inventa o que não cabe em categorias tradicionais de identificação das artes: *hashtags*, jograis, memes, subversões sígnicas, trançaços, transições de gênero etc. – formas talvez de uma nova cultura popular, em parte possibilitadas pelo ambiente digital, pelas articulações em rede, pela multiplicação dos espaços de autoexpressão. Em Foz do Iguaçu, por exemplo, as estudantes do Colégio Estadual Castelo Branco mudaram o nome da escola para Clarice Lispector. Em Vitória, as alunas da Escola Estadual Almirante Barroso trocaram-no por Fátima Soares, em homenagem à merendeira recém remanejada pela empresa terceirizada da qual era funcionária.

Talvez não seja o caso perguntar pela qualidade artística dessas manifestações, se, em muitos casos, elas nem mesmo se identificam como arte. Mas uma avaliação de sua dimensão artísticocultural nos permitiria fazer algumas distinções oportunas. Se por um lado a crítica tradicional pudesse lhes fazer ressalvas, em razão de seu caráter politicamente utilitário, por outro, não poderia negar que estão vinculadas a contextos sociais vivos. Não se reduzem, portanto, a simples proclamações feitas "do alto de um telhado". Em sua conhecida conferência intitulada "O autor como produtor", Walter Benjamin (1994) propõe o conceito de *técnica* como forma de superar dialeticamente a dicotomia que separa a qualidade artística da tendência política. Para Benjamin, a qualidade artística inclui a tendência política, na medida em que esta inclui a *técnica artística*. O conceito sugere que, em vez de coisas isoladas, as obras devam ser abordadas como fabricação, processo, trabalho – o que remete sua qualidade ao modo como se inserem em determinadas relações sociais de produção. Mudando-se o que deve ser mudado, podemos dizer que aquelas manifestações têm alguma qualidade artística, em sentido político, na medida em que "tomam a palavra", produzindo linguagens em um terreno móvel de disputas. De



fato, não são obras o que as estudantes realizam, mas artes do corpo, práticas das visualidades, apropriações simbólicas, profanações de hierarquias, atos de desobediência civil. São expressões de uma escola “sob o comando dos estudantes!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 90), que todavia não descuida do riso – o que, segundo Benjamin (1994), é o “melhor ponto de partida para o pensamento”. Em um dos muitos episódios de conflito nos portões das escolas ocupadas, uma estudante diz à diretora que tentava entrar: “Hoje vocês não entram, chegaram atrasados. O sinal já bateu!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 90).

Uma das exigências feitas por Benjamin, no entanto, é que as “inovações técnicas” tenham um caráter pedagógico, que não só oriente outros produtores em sua produção, como também conduza os espectadores à esfera da produção. Mas as estudantes não parecem interessadas em exercer qualquer liderança revolucionária em sentido tradicional, embora suas manifestações possam de forma prioritária ter uma função agregadora em torno de uma causa particular. Contudo, para Benjamin, o autor em questão é um intelectual burguês que, de diferentes maneiras, buscava se solidarizar com o proletariado, tentando desaparecer com a distinção convencional entre autor e público. Portanto, talvez não seja o caso pensar as secundaristas como autoras, ainda que suas manifestações produzam um público, ao se endereçarem aos seus apoiadores, ao governo ou à sociedade de um modo geral. De forma talvez mais apropriada, poderíamos pensá-las como espectadoras que, de maneira auto-organizada, num contexto de mobilização politicocultural, tornam-se produtoras. Por certo, elas produzem de forma coletivizada ou colaborativa, muitas vezes, como já mostramos, remixando materiais produzidos por outros autores. Por certo, contam para tanto com a generalização dos meios de produção e difusão, a partir das tecnologias digitais e dispositivos em rede. O problema é que, se tal generalização era prescrita por Benjamin como sendo uma tarefa precípua dos artistas, mais recentemente, ela passou a ser providenciada por empresas de caráter monopolista (sendo o Facebook o exemplo mais notável), as quais Benjamin teria preferido combater. Nesse caso, a influência política dessa multiplicação dos produtores tem de enfrentar outros limites, estabelecidos agora pelo caráter privado das redes sociais, pelo



controle geopolítico dos *gatekeepers*, pelos sistemas de vigilância global, assim como por uma eventual estetização – no sentido de sua transformação em objeto de consumo – dos protestos e das formas de organização das estudantes.

Com efeito, se a dominação capitalista migrou para a propriedade das ferramentas de busca, das redes sociais e dos *big data*, a democracia cultural que pudéssemos associar a uma produção distribuída – a partir da generalização dos meios de produção e difusão – corre o risco de simplesmente servir à reprodução do capitalismo. Mas o que seria a produção artística a partir do princípio (inicialmente político) da horizontalidade? Analisando a produção cultural dos jovens *trendsetters*¹⁴, da perspectiva de sua atuação em redes múltiplas e combinadas, Néstor Garcia Canclini e Francisco Cruces (2012, p. X-XVIII) entendem que o conceito bourdieusiano de campo, por ser especializado, disciplinar e autocontido, tornou-se incapaz de compreender os processos transversais que caracterizam as dinâmicas culturais contemporâneas, particularmente as da juventude. Tais dinâmicas solicitariam, portanto, uma abordagem interdisciplinar, capaz de compreender processos que, justamente, têm menos a ver com a criação de obras, do que com a criação de cenas, circuitos, plataformas, agenciamentos. Possibilitadas pelo acesso fluido e constante às redes digitais, as práticas desses jovens, segundo Canclini (2012, p. 3-24), podem ser identificadas por algumas características, dentre elas: a disposição para estar permanentemente conectado, diluindo a separação entre trabalho e lazer; a utilização simultânea de diversos meios e redes sociais; a realização concomitante de ofícios antes separados pelas práticas artísticas tradicionais; a capacidade comparativamente maior que a das gerações anteriores para estabelecer interações sociais e redes de cooperação a distância; a incorporação de procedimentos de hiperligação e transtextualidade. Essas características, no entanto, não são apenas derivações do uso das tecnologias digitais. Para Canclini, elas também são induzidas pela precari-

¹⁴ O conceito de *trendsetters*, de um modo geral, refere-se aos jovens de 18 a 34 anos, cuja tarefa é dar forma a tendências em seus entornos sociais. Suas significações, no entanto, segundo Verónica Gerber Bicecci e Carla Pinochet Cobos (2012, p. 60-62), podem variar de uma noção “restrita a certos bairros e a um núcleo reduzido de pessoas que define as tendências e tem visibilidade nos meios, instituições, redes sociais. [...] um estereótipo do exitoso”, a “agentes capazes de instalar reflexões e ativar processos de trabalho em suas comunidades e entornos sociais, ainda que isso permaneça invisível nos grandes espaços de reconhecimento artístico”.



idade dos trabalhos efêmeros que conseguem, pela exigência – considerando que são autoempregados – de estarem disponíveis o tempo todo, pela necessidade de completar seus rendimentos com tarefas adjacentes à sua “especialidade”. Em suma, pela flexibilização do mercado de trabalho e pela incerteza acerca do futuro das profissões.

De volta às escolas e à oficialidade de seu currículo, a produção cultural das ocupações pode ter nesse contexto uma incidência particular. Questionando o modo como o Ensino das Artes tem, historicamente, argumentado em favor da importância das artes na educação, qual seja, insistindo no que chama de *retórica dos efeitos*, Rubén Gaztambide-Fernández (2013) entende ser crucial uma discussão sobre as concepções de arte subjacentes a esse discurso. Segundo ele, essa retórica combina uma lógica da causalidade – que pressupõe a possibilidade de se isolar e aplicar um *input* artístico, gerando um *output* educacional igualmente observável – com uma concepção substancialista das artes, que ignora o papel do contexto social na definição do que seja arte, além de reforçar uma visão tecnocrática da educação, orientada por metas alheias ao seu processo. Essa ideia de que as artes produzem certos efeitos positivos ignora os efeitos discursivos desse conceito de arte, desreconhecendo por conseguinte a complexidade das experiências artísticas segundo diferentes padrões de interação, que se desenvolvem sob condições simbólicas e materiais particulares. Diferentemente, Gaztambide-Fernández propõe que as artes sejam pensadas como processos de produção cultural, em vez de substâncias ou objetos; como trabalho simbólico, em vez de coisas válidas em si mesmas, ou em razão de seus efeitos que não podem ser assegurados. Desse modo, recomenda: “mais do que pensar nas artes como *fazendo alguma coisa nas pessoas*, deveríamos pensar os processos artísticos como *algo que as pessoas fazem*” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013, p. 675, grifo do autor).

Noutros termos, “o argumento deveria depender do entendimento de que as vidas de *todas* as estudantes são desde já e sempre imbuídas de criatividade e trabalho simbólico, envolva isso alguma coisa chamada ‘as artes’ ou não” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013, p. 676, grifo do autor). Por certo, as noções que embasam tal argumento, tanto a de cultura comum quanto a de estética enraizada



(*grounded aesthetic*) – ambas derivadas dos Estudos Culturais, particularmente, do trabalho de Paul Willis (1990) –, precisariam, no caso das ocupações, ser confrontadas com a noção de um *cotidiano excepcionalizado*, sugerida na seção anterior, que não invalida a aplicação de certos critérios. Afinal, nem sempre há ocupações – isto é, nem sempre o instituinte prevalece sobre o instituído –, mas o que houve nos fornece diversos elementos para se vislumbrar uma possibilidade, para mostrar que outra escola pode existir.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Disse na introdução que as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações estão vinculadas entre si. Como vimos, a práxis instituinte exige um processo autoformativo, que por sua vez demanda um saber marcado pela invenção, que por sua vez convoca o problema da produção artística a partir do princípio da horizontalidade (ou da democracia cultural). De fato, o currículo vivo das ocupações, em correspondência a um desejo excepcional de aprendizagem, não poderia prescindir das artes como *algo que as pessoas fazem*, assim como a qualidade de suas manifestações artísticas não poderia estar dissociada do surgimento de um “novo aluno”, nem de uma mudança na relação com o saber. De algum modo, as ocupações demonstraram que as escolas precisam aprender com suas estudantes; no mínimo, precisam confiar mais na dimensão ética dos desejos de suas estudantes. Diante dessa geração que prescinde de porta-vozes (SERRES, 2013, p. 45), as escolas precisariam se tornar “ocupações”, no sentido de contrainstituições escolares. Caso contrário, sua própria relevância sociocultural estará ameaçada, por desconexão com as emergências estudantis e mudanças históricas. Infelizmente, é a irrelevância das escolas o que muitos desejam.

Disse também que a juventude auto-organizada das ocupações não corresponde simplesmente a uma faixa etária, mas sim a uma posição subjetiva e agente historicossocial específicos. Segundo Fernando Peirone (2012, p. 149 ss.), as mudanças tecnológicas dos últimos anos têm se sucedido num ritmo que a sociedade não pode seguir nem assimilar. Para os jovens, no entanto, a conectividade, o com-



partilhamento, o universo hipertextual, a lógica rizomática são um *modus vivendi*. Ainda segundo o autor, diferentemente da distância identitária que as gerações anteriores buscavam estabelecer entre si, a defasagem geracional apresenta hoje características e dificuldades de outro tipo. Num só exemplo, referindo-se à alfabetização tecnológica de pais e mestres por seus filhos e alunos, Peirone (2012, p. 150) afirma: “Não existem casos na história em que alunos tenham formado seus mestres em competências tão vitais para a interação social [como agora]”.

Os desdobramentos desse *modus vivendi* não necessariamente dispensam os mestres, embora lhes cobrem radicalmente outra atuação. Todavia, apresentam direta ou indiretamente uma crítica contundente a um sistema que atribui às jovens o papel de simples espectadoras, consumidoras ou eleitoras. Para Peirone (2012, p. 157), no entanto, as críticas dessa juventude já não são tão explícitas, nem tão dirigidas – embora afetem por omissão. Aqui novamente devo me referir às ambiguidades – ou astúcias – das ocupações, que misturam exigências políticas aos poderes constituídos com uma prática pré-figurativa; que deram “tilt” nos aparatos cognitivos disponíveis. De fato, segundo Peirone, renunciar à negatividade da crítica tradicional não impede à juventude de manifestar sua potência transformadora. As secundaristas, no entanto, não se omitem, tampouco se limitam à negatividade. Dedicam-se a uma crítica que não só denuncia arbitrariedades, mas que se implica num certo processo de autotransformação.

Em texto sobre o sentido da crítica para Foucault, Judith Butler (2008, p. 152) afirma que “Ser crítico de uma autoridade que se faz passar por absoluta requer uma prática crítica que tem em seu centro a transformação de si”. Todavia, para não redundar na simples substituição de um poder pelo outro, essa transformação de si deve performar uma *dessubjetivação*, o que significa “não só reconhecer as maneiras em que os efeitos coercitivos do saber estão em funcionamento na própria formação do sujeito, como também por em risco sua própria formação como sujeito [no sentido de um indivíduo categorizado pelo poder]”. Noutros termos, ela deve assumir um compromisso com as *artes da existência*, borrando “a linha que separa o como [alguém] é formado do como se converte em um tipo de formador” (BUTLER, 2008, p. 165-166).



REFERÊNCIAS

- #EUESCOLHOMEUUFUTURO. [Canal de] **Jaqueline Eatevam**, [Guarulhos], 2 out. 2015. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2kOvz4x>>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- ALVES, Neide; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: ____ (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-20.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 120-136.
- BICECCI, Verónica Gerber; COBOS, Carla Pinochet. La era de la colaboración: mapa abreviado de nuevas estrategias artísticas. In: CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. 45-64.
- BREINES, Wini. **Community and organization in the New Left, 1962-1968: The Great Refusal**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.
- BUTLER, Judith. ¿Qué es la crítica?: un ensayo sobre la virtud de Foucault. In: TRANSFORM. **Producción cultural y prácticas instituyentes**: líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficante de Sueños, 2008. p. 141-167.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CANCLINI, N. G. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. In: CANCLINI, N. G.; CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. 3-24.
- CANCLINI, N. G.; CRUCES, F. Conversación a modo de prólogo. In: CANCLINI, N. G.; CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. X-XVIII.
- CERTEAU, Michel de. As universidades diante da cultura de massa. In: _____. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 101-121.
- CHAUÍ, Marilena; SAVIAN FILHO, Juvenal; MODELLI, Laís. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, São Paulo, n. 209, fev. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/20Zrpkb>>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**: as astúcias da inteligência. São Paulo: Odysseus, 2008.
- ESTUDANTE de 16 anos defende legitimidade de ocupações e humilha deputados. **Blog do Esmael**, [Curitiba], 26 out. 2016. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2ePE883>>. Acesso em 06 jan. 2019.
- G1 DF. Juiz autoriza técnica de privação de sono para desocupar escola no DF. **G1 Distrito Federal**, Brasília, 1º nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://glo.bo/2fdOei>>. Acesso em: 6 jan. 2019.



GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2jQEtNa>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

GIMENES, Camila Itikawa. Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 2 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2frFPuf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

GROYS, Boris. Education by Infection. In: MADOFF, Steven H. (Ed.). **Art School: Propositions for the 21st century**. Cambridge: MIT Press, 2009. p. 25-32.

GRUPO CONTRAFILÉ et al. **A batalha do vivo**. São Paulo: [s.n.], 2016.

HONORATO, Cayo. Política das ocupações: emergências da juventude auto-organizada. **Temporal**, v. 2, n. 3, p. 26-35, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2m9PqLL>>. Acesso em: 23 set. 2019.

IBOPE. Índice de Confiança Social 2015. [S.l.]: [s.n.], 22 jul. 2015. 14 p. PDF. Disponível em: <<http://bit.ly/2kWCMOc>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

INSTITUTO INSPIRARE. A escola que os jovens querem. [S.l.]: [s.n.], out. 2016. Não paginado. Web-site. Disponível em: <<http://bit.ly/1rCbgoT>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.

KELIAN, Lilian; NERES, Julio. O que as ocupações dizem sobre a escola (e o mundo) que os jovens querem. **Huffpost Brasil**, [s.l.], 23 mai. 2016. Disponível em: <<http://huff.to/2jHrIPY>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Común**: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa, 2015.

LESSIG, Lawrence. **Remix**: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital. Barcelona: Icaria, 2012.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Montagem: Beatriz Alonso. Edição: Beatriz Alonso e Flávio Colombini. São Paulo: [s.n.], 2016. 76 min. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2fnXdju>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Ed.). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016a. 424 p. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://bit.ly/2iC4AXi>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016b. 444 p. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://bit.ly/2iBYwyi>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

O MAL EDUCADO. Como ocupar um colégio? [S.l.]: [s.n.], [s.d.], 4 p. Panfleto. Disponível em: <<http://bit.ly/1Nn0zQr>>. Acesso em: 6 jan. 2019.



ORTELLADO, Pablo. Prefácio: A primeira flor de junho. In: CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. p. 12-16.

PADILHA, Mônica. A pedagogia das ocupações. **Portal do Educador**, [s.l.], 4 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2fZ4xRx>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PASSA PALAVRA. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia empresarial. **Blog Passa Palavra**, [s.l.], 19 out. 16. Disponível em: <<http://bit.ly/2kQEpPd>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PEDROSA, Silvio. O antivírus político: as ocupações das escolas e o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 30 mai. 16. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/1VpXFw4>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PEIRONE, Fernando. **Mundo extenso**: ensayo sobre la mutación política global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SMUCKER, Jonathan. Can Prefigurative Politics Replace Political Strategy? **Berkeley Journal of Sociology**, v. 58, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2iozNbE>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. Permanências e inovações na cultura escolar brasileira. In: AMARAL, Mônica G. T. do; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org.). **Educação pública nas metrópoles brasileiras**: impasses e novos desenlaces. Jundiaí: Paco Editorial; São Paulo: Edusp, 2011. p. 301-314.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. Saberes de alunos e alunas do ensino regular noturno: questão para a Escola? In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 69-84.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 137-147, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2l5iSCa>>. Acesso em: 23 set. 2019.

UOL. Governo Alckmin publica decreto que revoga reorganização escolar. **UOL Educação**, São Paulo, 5 dez. 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2iel2b8>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

VOLPI, Mário. Ocupações das escolas: por que devemos ouvir os estudantes. **UOL Notícias**, [s.l.], 13 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2fWIIH4>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

WILLIS, Paul. **Common culture**: Symbolic work at play in the everyday cultures of the youth. San Francisco: Westview Press, 1990.

**Recebido em 06 de janeiro de 2019
Aprovado em 26 de setembro de 2019**



A INCLUSÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DO DESENHO

THE INCLUSION OF KNOWLEDGE IN TEACHING DRAWING

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019036>

Emanuella Scoz

Universidade Regional de Blumenau
emanuella_design@hotmail.com

Albio Fabian Melchiorretto

Universidade Regional de Blumenau
albio.melchiorretto@gmail.com

RESUMO

Este relato trata a inclusão na educação sob a perspectiva do discente, efetuando a inclusão deste a partir das suas capacidades de relacionar-se com o método, respeitando autonomia e cultura. Relata a experiência do uso de tecnologia webcam para modificar o método de aprendizado da prática do Desenho ligado ao programa Jovem Aprendiz numa instituição de ensino profissionalizante na cidade de Blumenau. A experiência de ensino resultou em uma pesquisa quali-quantitativa junto aos estudantes verificando a eficácia do método. Este relato tem como objetivo cartografar esta prática de aplicação instrumental e feedback¹ dos estudantes. A leitura inicia do olhar teórico sobre a prática, seguindo para análise do conjunto de dados com questões de ordem descritiva e objetiva, requerendo olhar quantitativo e apreciação escrita da estrutura teórica que segue a Metodologia de Educação Profissional proposta pela própria instituição de ensino. A análise está relacionada à inclusão do conhecimento nos diversos níveis das capacidades humanas, no ensino das artes para prática do desenho e busca abrir possibilidades a compreensão dos instrumentos facilitadores de aprendizado e métodos de ensino.

Palavras-chave: Inclusão. Desenho. Método.

ABSTRACT

This article deals with inclusion in education from the perspective of the student, making the inclusion of the latter from their ability to relate to the method, respecting autonomy and culture. It reports on the experience of the use of web cam technology to modify the learning method of drawing practice related to the Young Apprentice program in a vocational teaching institution in the city of Blumenau. The teaching experience resulted in a qualitative research with the students verifying the effectiveness of the method. This article aims to map this practice of instrumental application and student feedback. Reading starts from the theoretical perspective on the practice, followed to analyze the data set with descriptive and objective questions, requiring quantitative look and written appreciation of the theoretical structure that follows the Methodology of Professional Education proposed by the teaching institution itself. The analysis was related to the inclusion of knowledge in the different levels of human capacities, in the teaching of the arts focused on the practice of drawing and seeks to open possibilities the understanding of the instruments to facilitate learning and teaching methods.

Keywords: Inclusion. Draw. Method.

¹ Do inglês: retornar a informação. Utilizando pesquisa de opinião para ouvir o posicionamento dos discentes sobre a prática.



1 INTRODUÇÃO

Na atual Era da Informação, a tecnologia está inserida de forma constante na vida e no cotidiano. Por este motivo, percebe-se ser cada vez mais necessário utilizar recursos tecnológicos em sala de aula. Significando-a junto ao ensinar e ao aprender e, compreender as tecnologias como um meio eficiente de fazer parte da rotina das novas gerações.

Se aliada às necessidades e dificuldades dos discentes com o intuito primordial de atender às formas de aprender que já fazem parte de suas realidades, buscando gerar aprendizado em conjunto, há inclusão do estudante no seu processo de aprender. Podemos dizer que um estudante que não aprende está excluído do processo de educação, e sentirá esta exclusão tornando-se omissor ao próprio processo de busca pelo conhecimento. Como afirma Paulo Freire (1997):

o homem existe — *existere*— no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1997, p.48)

Entendemos a inclusão como, a possibilidade dada ao educando de participar, ser parte do que vivencia, existir no processo de aprendizagem. Existindo é parte do processo, se não é parte do processo, deixa de existir na escola. Estar na escola nos dias atuais é um passar, discutir, ensinar e aprender entre possibilidades de uma estrutura já consolidada. As novas tecnologias digitais que se apresentam já fazem parte do cotidiano desta era da informação, onde tudo interage entre si. “Enquanto discentes de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicas” (SIBÍLIA, 2012, p. 181).

Estar na escola e vivenciar o que foge de sua realidade desconecta o discente do momento de aprendizagem, ao não interagir com a forma com a qual ele foi habituado a observar: inconstante, rápida, ao mesmo tempo, parcial e objetiva. Neste contexto, que Sibília (2012) chama de redes e paredes, a re-



flexão aqui propostase insere. O relato cartografa a prática docente com a aplicação de instrumental de uma webcam nas aulas de Desenho, e, a partir dos relatos da vivência dos estudantes apontará elementos que permitam olhar a própria prática sob inspiração rizomática dada a partir da leitura de Deleuze e Guattari (2000).

Este relato trata da mudança dos instrumentos de ensino para o desenho, motivada pelas dificuldades que os estudantes apresentavam em compreender a fala do professor e traduzi-la em prática para o desenho. Dificuldades pontuais como a ausência de conhecimentos básicos sobre desenho e a dificuldade em ativar a imaginação que permeia o aprendizado de observação dificultaram o uso dos instrumentos comuns, como quadro de giz, e apresentação do processo de desenho para pequenos grupos dentro de uma sala de aula composta por trinta estudantes.

Este número de participantes, compunham o curso de Jovem Aprendiz, numa escola técnica na cidade de Blumenau. As aulas aconteciam em laboratórios de desenho, que mediam em média 64m², com quadro de giz quadriculado à frente da sala, próximo a mesa do professor, e janelas ao fundo da sala. Cada laboratório era composto por 5 fileiras com 2 pranchetas próprias para desenho, deixando 4 pequenos corredores. Nestas pranchetas, dispostas, lado a lado e compondo filas até o final da sala os estudantes se acomodavam para as aulas.

Esta configuração de sala permitia, no entanto, uma série de infortúnios. Estudantes com problemas de visão ou audição necessitavam sentar-se à frente, e, ao fundo da sala, por distanciamento. Nem sempre o estudante conseguia perceber detalhes de técnicas de desenho e observação que se faziam importantes para o processo.

Houveram tentativas de modificar o formato de colocação das carteiras, mantendo um círculo, mas este formato não permitia que todos os estudantes fizessem parte do círculo. O formato em "U" permitia que os estudantes com-



partilhassem mais de perto os processos de ensino, no entanto, o quadro continuava na frente da sala, o que não mudava o problema da distância.

A dificuldade de fazer parte do processo de ensino desencadeou um processo de desestímulo ao aprendizado, os discentes apresentavam queixas constantes sobre a falta de aptidão própria para o desenho, desacreditando nas capacidades de aprender, criar e gerar conhecimento. Com apontaria Freire (1997), sem significado não há aprendizagem.

A partir desta demanda, e, procurando reverter o processo de retrocesso do aprendizado, a inclusão da webcam surge como auxílio para superar as dificuldades. A escolha deste instrumento foi baseada na atual exposição dos adolescentes as mídias que utilizam vídeos, como *YouTube* e *Vimeo*, o que permitiu, pela aceitação da turma, aumentar o interesse pelo processo de aprender. Por ser um recurso de baixo custo, fácil aquisição, fácil montagem e de uso simplificado, foi possível suprir a demanda com rapidez.

A câmera foi utilizada na unidade curricular de Desenho de Observação e Desenho de Produto de Moda Manual, junto aos estudantes de uma modalidade ligada ao programa Jovem Aprendiz no curso de Desenhista de Produto de uma escola de ensino técnico da cidade de Blumenau. O programa Jovem Aprendiz é regulado pela Lei n. 10.097/2000 (BRASIL, 2000), tem duração de um ano letivo e as aulas deve ser efetuada no contra turno da escola regular no período diurno. A turma estavam matriculada no primeiro semestre do ano letivo de 2015 e a prática aconteceu naquele mesmo semestre, após esta, o método seguiu sendo utilizado nas demais turmas.

A turma já no início do ano letivo apresentava dificuldades de aprendizado, notou-se por acompanhamento individual que a dificuldade estava na compreensão entre a fala da professora e a prática a que estavam destinados, sendo homogêneo esse resultado. As diversas tentativas de ensino, com uso dos instrumentos quadro e giz, não logravam êxito e a morosidade do atendimento individual contribuiu para o desestímulo ao aprendizado. Não se acreditando capazes, o desestímulo ao aprendizado estava desencadeado e só seria possível modificar a situação através da modifi-



cação da prática de ensino, algo que fosse capaz de ir em encontro do método de aprendizagem que os discentes necessitavam.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado” (FREIRE, 1997, p.49).

Pela expressão de Freire sobre a integração do estudante ao seu processo de aprendizado, percebeu-se a necessidade de remodelar o formato de ensino, objetivando a educação com liberdade, respeito e autonomia. Esperava-se utilizar as capacidades dos discentes como veículo para o ensino. Com o uso da webcam o conteúdo e a prática podem ser projetados simultaneamente, objetivando a fala da professora, e fazendo com que o discente, ao compreender no ato o método utilizado para o desenho, compreenda suas dificuldades e inicie o processo de auto aprendizado, sem perder suas características e qualidades criativas.

A webcam em sala de aula foi utilizada para mostrar aos estudantes em tempo real, a prática de desenho, o uso dos materiais e os diversos meios de extrair os efeitos visuais possíveis no desenho. Como o desenho feito pelo professor é mostrado em tempo real, ele evidencia um estudo completo das variadas formas de conseguir o objetivo final da unidade curricular, que é a construção com personalidade, do corpo humano estilizado.

Durante este processo os estudantes acompanham o desenho através do projetor, ligado ao computador do professor, em tempo real, podendo interagir, questionar e inferir, envolver-se com o desenho e com o professor, analisando e construindo à sua maneira de ver a prática. O que amplia sua compreensão sobre as questões mais básicas, que muitas vezes, se não experimentadas, como diria Deleuze e Guattari (2000), geram dificuldades futuras.-



Durante o uso da webcam em sala de aula, houve resultados instantâneos, conforme serão demonstrados neste relato.

O que nos provoca a pensar este envolvimento entre professor, desenho e estudantes é a afirmativa de Paulo Freire que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 2002, p. 102). Compreendemos que o profissional necessita inspirar através de sua prática, que sua docência deve demonstrar mais do que falar, para que sua competência seja comprovada, não no intuito de exibicionismo, mas sim de gerar segurança no grupo discente que o assiste, tendo para isso a segurança e o domínio de conteúdo necessário para, num primeiro momento, extrair dúvidas mais do que repassar um conteúdo específico.

A generosidade da docência trazida por Freire está justamente em conduzir o estudante ao aprendizado, à compreensão do ciclo completo de estudos, antes deste iniciar, para que possa conduzir-se, e não somente ser conduzido ao aprendizado, gerando participação espontânea.

2 A PRÁTICA DOCENTE NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO

A instituição de ensino profissionalizante em que a experiência foi vivenciada possui seu próprio método, intitulado Metodologia de Ensino (2013), onde apresenta a abordagem teórica que norteia as ações pedagógicas da escola, bem como orienta os docentes e discentes a respeito do ensinar e aprender. Para cartografar a fala dos estudantes sobre o método, utilizaremos da Metodologia de Ensino como conexão entre eles e a prática docente contextualizada dentro das especificidades da instituição.

Segundo a Metodologia de Ensino (2013) vivemos um momento de mudanças substanciais na sociedade e estas alterações refletem também, entre outras possibilidades, na prática docente no espaço correlacionado de ensinar e de aprender. Vivemos, ainda segundo a Metodologia de Ensino (2013), uma mudança de paradigmas.



O processo de ensinar e aprender é amplo e ele deve romper com a visão tradicional focada na transmissão de conteúdos para um estágio onde o docente é mediador da aprendizagem, educando com base em competências adquiridas. É um trabalho amplo que envolve equipe, recursos, práticas e posturas diversificadas.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de interações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples juguete (FREIRE, 1997, p.53).

A citação de Freire relaciona as mudanças sociais, que fazem o processo de resignificação constante por temas emergentes, determinando momento de mudança aos quais não podemos, como mediadores do aprendizado, ficar inertes. Compreender as novas demandas das gerações também é resignificar o processo de aprender, tornando-o eficaz.

O docente tem um papel diferenciado a partir das mudanças do paradigma da educação tradicional para a educação dos dias atuais. Segundo a Metodologia de Ensino (2013), o docente hodierno estará instrumentalizado para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças e pelas novas necessidades do mundo do trabalho. Uma das compreensões que se faz necessário no espaço escolar é a introdução das novas tecnologias digitais. A ela, agregam-se as competências técnicas essenciais à educação profissional, como a Metodologia de Ensino (2013) aponta. Todo este conjunto de ações que competem ao docente tem um fim que se justifica na figura do estudante. Ela segue e afirma que cabe ao docente promover o protagonismo do estudante. O desenvolvimento do protagonismo do escolar, cria nele, possibilidades para promoção da autonomia, da criatividade e iniciativa.



A inclusão de novas tecnologias digitais na sala de aula visa também isto, a promoção da autonomia por parte do escolar bem como a possibilidade de expandir sua criatividade, promovendo uma transposição para além das paredes que o cerca, conforme Sibília (2012) provoca.

Para pensar o papel do docente nos dias atuais, a Metodologia de Ensino (2013) cita Perrenoud² sintetizando algumas ideias importantes. Entre elas, o deslocamento do foco do ensinar para o aprender; estratégias desafiadoras construídas a partir de situações de aprendizagem ativas e centradas no sujeito; o docente enquanto mediador; a formação de estudantes capazes de recorrer a metacognição; utilização de avaliações formativas como instrumento para melhoramento da aprendizagem e o desenvolvimento de uma visão de conjunto.

Diante deste quadro:

A prática docente eficaz objetiva a formação de pessoas autônomas, capazes de mobilizar conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) diante de situações de vida pessoal e profissional. Ou seja, dentro dessa perspectiva de formação profissional, os conhecimentos não subsistem isoladamente, pois compõe, com os demais saberes, um todo harmônico. (METODOLOGIA DE ENSINO, 2013, p. 110).

A educação pressupõe uma intencionalidade e a abertura ao outro.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1997, p.65).

Portanto, há um sentido estético e da sensibilidade pela busca do exercício pedagógico. Pensamos na estética “em sentido amplo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pelo qual o indivíduo e os grupos constroem o mundo” (MOURA, 2018, p. 61). As práticas docentes, segundo a

²PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



Metodologia de Ensino (2013), são práticas coletivas, pois estas constroem um sentido amplo ao escolar, desmistificando a ideia de fragmentação do conhecimento. Uma estética de conjunto diante da sensibilidade do todo. Esta construção permite ao escolar significar as ações que acontecem no espaço da escola.

A partir das diretrizes que são apontadas na Metodologia de Ensino (2013) entendemos que a introdução de tecnologias digitais nas aulas deve ser uma prática recorrente e incentivadora. Vivemos em épocas marcadas por conexões e por redes sociais virtuais. Tais possibilidades constituem um novo paradigma nas relações, conforme Melchiorretto e Raasch (2014) descrevem, estamos num espaço de conexões virtuais quase que perene. Este contexto é trazido pelo estudante para dentro do espaço da sala de aula.

A mudança comportamental dos dias de hoje faz o escolar relacionar-se rizomaticamente³ com a instituição, com o curso, com o docente e com os colegas e com todo universo significativo que o envolve.

O docente que for capaz de capturar esta situação instrumentalizando-a a seu favor, fará do uso das novas tecnologias digitais, um instrumento para o desenvolvimento do protagonismo do aprender por parte do estudante. Ele poderá perceber, ao tornar-se protagonista, que a tecnologia digital é uma possibilidade real para o espaço escolar, um instrumento de aprendizagem e não um elemento de dispersão. Mas isto tudo depende da construção do sentido estético que dar-se-á diante da mediação construída pelo docente. Na sequência acompanharemos a cartografia construída a partir das vivências e reflexões dos discentes sobre a prática efetuada.

³ Conforme a descrição aproximativa de rizoma apontada por Deleuze e Guattari (2000).



3 RELATO DO USO DA WEBCAM EM SALA DE AULA E AS VOZES DOS ESTUDANTES SOBRE A PRÁTICA

Durante o ano letivo dos estudantes do Programa Jovem Aprendiz, algumas unidades curriculares de menor carga horária permeiam a grade curricular, para abastecer informações relevantes e fundamentais para as unidades curriculares de carga horária maior, que representam por sua vez, a base do curso. Dentre as unidades curriculares de apoio, como a de Desenho de Observação, busca-se desenvolver capacidades de observação sobre o corpo humano, técnicas de desenho e características de tecidos para criação de produtos de vestuário na unidade posterior, de Desenho de Produto de Moda Manual.

O elemento curricular possui senso de grande importância durante a prática do treino de desenho a auto-organização do estudante no processo de construção do seu desenho. Pelo uso da webcam em sala de aula, o professor explica o conteúdo enquanto executa o desenho, isso auxilia no desenvolvimento do raciocínio organizacional enquanto exemplifica as técnicas de desenho, informando ao estudante o conteúdo da atividade.

Ao observar o processo ao vivo, do início ao final do desenho, o estudante reconhece o processo, esta compreensão do todo permite que saiba o resultado esperado e assim possa gerir a organização de seu processo de desenho, de acordo com a sua personalidade, conduzindo-se ao objetivo final. Este reconhecimento é fundamental para o aprendizado, pois, permite que o estudante raciocine sobre sua ação, e reconheça como pode fazer melhor de acordo com o seu entendimento.

Na prática do desenho, desenvolver seu método é obter autonomia do processo criativo, respeitando as características e capacidades cognitivas de cada estudante. Desta maneira existe o respeito ao personalismo do estudante, que não é possível de ser moldado, ou modificado durante o processo de ensino, mas que deve ser reconhecido pelo estudante com o auxílio do professor.



O estudante necessita identificar seu método particular de organização, alinhando a técnica à sua necessidade.

O processo educativo massificado não permite o respeito ao personalismo do estudante, e o torna incapaz de buscar seu próprio processo. Nas palavras de Freire:

O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção. Esta exige, como já salientamos, um teor de criticidade inexistente ou vagamente existente na consciência intransitiva. O incompromisso com a existência a que já nos referimos, característico da intransitividade se manifesta assim, numa dose maior de acomodação do homem do que de integração. Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais incomprometido, é na massificação. (FREIRE, 1997, p.69).

Durante a unidade curricular de desenho de observação o estudante aprende diversas técnicas básicas e importantes para a prática do desenho, e o uso de materiais de desenho diversos, para reconhecer e vivenciar cada técnica. Por exemplo, no uso da luz e sombra, a sua compreensão é o primeiro passo, através da observação do trabalho do professor o estudante aprende a ver o desenho, e reconhecer esta técnica.

No estudo de Desenho de Observação, antes de ensinar a desenhar, busca-se ampliar o campo de observação do estudante, o que o torna mais detalhista na composição de seus trabalhos, busca-se também aprimorar as percepções sobre movimentos e dimensões. Concentração e observação são um grande desafio no ensino de adolescentes habituados ao mundo virtual em todas as suas características. São imediatistas e aborrecem-se com facilidade em meio a estudos complexos, ainda que absolutamente lógicos, a própria lógica mostra-se um estudo pouco desenvolvido nas bases escolares, para o uso cotidiano, como Sibília (2012) alerta.

Assim, para compreensão do objetivo e seus fundamentos, garantindo ao estudante o desenvolvimento pleno de suas habilidades. A docência do desenho, ainda que cheia de prática, exige, na estruturação atual, mais dinamismo. Da estruturação atual nos referimos aos materiais disponíveis para o do-



cente de desenho em uma classe, que são o quadro negro, giz branco e colorido, ou quadro de vidro com uso de canetão e o *flipshart*⁴.

No primeiro momento, há uma afetação na imagem, pois, o quadro negro não desenvolve com clareza os recursos visuais que o estudante necessitará compreender. Não significa que o docente não poderá criar desenhos elaborados, significa apenas, que o estudante não conseguirá compreender como ele desenvolveu os elementos visuais para chegar ao objetivo estético. A falta de vivência do discente em relação as técnicas de desenho e materiais gera uma confusão de entendimentos quando todo o conteúdo é exemplificado em um determinado material, para que seja efetuado em outro.

No caso do quadro de vidro temos ainda mais afetação, pois, são possíveis as observações de menos técnicas do que no quadro negro, como luz e sombra, que é essencial para o desenho. O *flipshart* é adequado para turmas pequenas, nele o estudante pode visualizar de perto e com clareza, levantando-se do seu lugar e seguindo em pequenos grupos para próximo da explicação enquanto o professor desenha e exemplifica sua técnica, focando no conteúdo principal.

Em salas grandes, no entanto, este instrumento impede que os estudantes mais distantes que visualizem o ato, quando o professor desenha para pequenos grupos de estudantes para a visualização do desenho em tempo real. Exemplifica assim as técnicas utilizadas que serão reproduzidas, e o restante do grupo não participa do processo.

Para esta prática seriam necessárias uma série de ações educativas que, infelizmente, são ainda impossíveis em tempo de educação massificada, como diminuir o número de estudantes por turma, aumentar o número de professores atuando na educação de um grupo, aumentar as horas de ensino, muitas ações economicamente inviáveis na maioria das instituições. Nesta realidade, surge o uso dos recursos de mídia para auxílio em sala de aula. Apesar

⁴ Instrumento utilizado em reuniões, um quadro com folhas tamanho A2 que pode ser transportado e facilmente inserido num ambiente.



de recursos tecnológicos significarem gastos, tomamos estes como investimentos. Por mais que as tecnologias estejam em constante mudança, é possível aplicar recursos que supram uma grande quantidade de métodos de ensino.

Como o uso da webcam ligada ao computador do professor, podendo demonstrar as ações, locais de acesso em tempo real por meio de um projetor. Atualmente a maioria dos projetores já possibilita alta definição da projeção da imagem, que pode ser feita em uma lona de projeção ou em uma parede branca e reta.

Atualmente, os projetores podem ser utilizados em ambiente iluminado. A ação aqui relatada exigiu uma webcam fixa por um tripé, afastada cerca de trinta centímetros da folha do desenho, centralizada ao meio da folha. Foi necessário também o projetor multimídia, e a projeção foi feita em uma lona de projeção branca posicionada de forma fixa no centro do quadro.

Estes recursos são utilizados para que, enquanto o professor desenha em sua mesa, de frente aos estudantes, podendo atender-lhes as dúvidas eminentes, todo o seu conteúdo seja exposto em imagem maior, para todos os estudantes com bom nível de detalhes, e com o realismo dos materiais utilizados, podendo observar-se com clareza o uso diferenciado dos materiais, as suas particularidades, a criação, técnicas de desenho e ilustração, realismo e estilização em todos os seus aspectos, o conteúdo não se perde.

A tecnologia permite gravações para acompanhamento posterior, como foi feito pela professora ao criar um canal no Youtube. Também permite que se aproxime a imagem através do *zoom*, ampliando a visualização dos detalhes. Estas ações podem ser feitas pelos estudantes em qualquer momento, inclusive em sala, retornando ao conteúdo que tem mais dificuldades, instantaneamente.

É notável, ao utilizar estas tecnologias, a apreensão dos estudantes, enquanto discutem entre si cada passo e técnica utilizada pelo professor. A busca constante da participação do estudante e do encorajamento ao seu próprio



modelo de desenho, de arte, de trabalho, de profissionalização, é uma busca da educação, para libertação do indivíduo de seu próprio jugo.

No ensino das artes, para o mercado e mundo do trabalho, sofre ação do indivíduo, e ao final do seu processo de aprendizado, levará este consigo o seu aprendizado para a sociedade, no seu caminho como bagagem adquirida, perpassando não só o conhecimento técnico, mas também o processo de construção de indivíduo. Nas palavras de Freire:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inertideas*— “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”.(FREIRE, 1997, p.100).

Para o ensino das artes, para a conexão do discente em seu momento de aprendizado, realizando assim a inclusão do discente na realidade de ensino e aprendizagem, de construção de saberes, impossível se faz o ensino mecânico, sem a observação do professor ao aprendizado sob o olhar do discente.

Após a utilização da webcam em sala realizamos uma pesquisa junto aos estudantes com a intenção de avaliar o procedimento e perceber como o estudante percebeu-se dentro do processo de ensinar e aprender.

O *feedback* das práticas de sala é importante em todos os momentos, pois elas “permitem ao docente rever sua prática, tomar decisões, bem como envolver os estudantes na análise de seus desempenhos e na definição de objetivos e critérios de avaliações” (METODOLOGIA DE ENSINO, 2013, p. 115).

A pesquisa foi um instrumento interessante que auxiliou a entender a própria prática e direcionar ações futuras, como também, pontos a serem tratados para tornar as próximas aplicações mais significativas.



Antecedendo ao processo da pesquisa de opinião, durante todo o trabalho de ensino, para ampliar o olhar do estudante de sua própria situação na escola, e de seu processo de aprendizagem, o método foi comunicado, bem como a pesquisa, deixando margem para perguntas e explanando sobre o intuito de melhorar a percepção deles sobre o conteúdo proposto. Foram agentes conscientes e ativos de sua modificação, lhes permitindo também a escolha pela participação no método.

A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário qualiquantitativo a todos os estudantes envolvidos na experiência. Como mencionado no início do relato, foram envolvidas turmas do curso de Desenhista de Produto de Moda, da modalidade de Aprendizagem Industrial, matriculados no primeiro semestre do ano de 2015. Foram duas turmas, uma no turno matutino e outra do turno vespertino, envolvendo, quarenta e nove estudantes. Voltando ao questionário, ele foi dividido em duas partes.

Na primeira parte foram construídas quatro questões descritivas para análise qualitativa e na segunda parte sete questões objetivas e mais duas questões em escolas para análise quantitativa. As questões para aplicação da pesquisa foram validadas junto à coordenação pedagógica da escola técnica onde a pesquisa foi aplicada.

Por questões metodológicas, de acordo com o espaço para construção desta reflexão, selecionados apenas algumas questões para análise. Os critérios de pesquisa buscaram fornecer respostas aos questionamentos iniciais da atividade, a proposta foi compreender se, nesta turma específica, a oratória do professor foi mais bem compreendida, se houve mais dinamismo na aula, e se o uso da webcam como ferramenta de ensino possibilitou maior aprendizado e gosto pelo ato de aprender.

A primeira questão que analisaremos refere-se a análise a prática em si. Perguntamos aos estudantes: 'você conseguiu compreender melhor o conteúdo mediado pela professora através do uso da webcam?' Esta questão tinha como



intenção mensurar a legitimidade da prática pedagógica trazendo uma opinião importante para o planejamento docente.

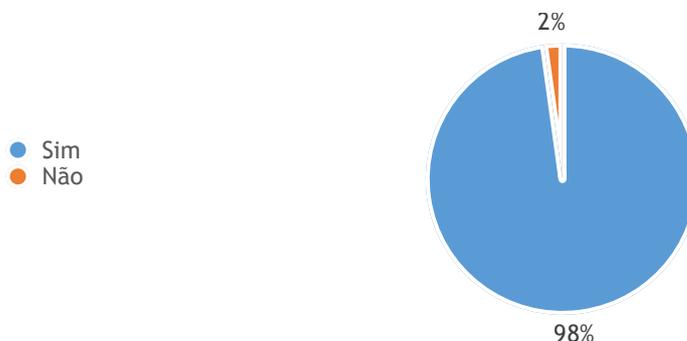


Gráfico1: Compreensão do método: você conseguiu compreender melhor o conteúdo mediado pela professora através do uso da webcam?
Fonte: dados da pesquisa

Nas vozes dos estudantes encontramos A5 afirmando que “o uso da webcam ajuda pois com ela é mais fácil ver os detalhes e a técnica usada para desenhar”. A aluna A21 segue a mesma linha de resposta: “auxilia, porque os estudantes conseguem entender melhor as técnicas de desenho”. Já A24, além das características aqui descritas, complementa: “nós estamos vendo o traço da professora, como ela começa. É muito melhor para aprender”. Em A24 há dois destaques que corroboram com os números apontados no gráfico acima, o primeiro é o detalhe para a forma como a professora constrói o desenho e a segundo detalhe, é o olhar para a aprendizagem, como isto torna a ação mais significativa para a aluna.

A aprendizagem significativa “implica prover e resguardar os espaços de acolhimento, da boa convivência, da empatia, do bem-estar, da solidariedade (...) sem comprometer a seriedade e atenção que os professores de ensino e aprendizagem exigem” (METODOLOGIA DE ENSINO, 2013, p. 115).

A citação que trazemos nos permite compreender a importância de tornar as ações cheias de significados, aliadas a pedagogia de Paulo Freire, pretendemos elucidar que, a educação profissional é também a educação para liberdade, e o ensino do desenho neste meio encontra ainda muitas dificuldades, seja na compreensão de seus estímulos sensoriais, ou na aceitação de sua validade, dentro do ensino técnico e qualificante. A má compreensão que o



senso comum faz do ato de desenhar um talento ou dom, e na incapacidade de mostrar-se acessível ao aprendiz.

A prática do uso de webcam analisada pelos próprios estudantes teve como resposta geral, 98%, afirmando que compreendem melhor. Então, há uma significância em torno da ação e nas vozes dos escolares, como destacados por A5 e A21, os detalhes do desenho são trazidos pelo uso da tecnologia de maneira mais eficaz, isto permite a promoção de um espaço de empatia.

Na mesma linha de resposta, A10, traz um relato interessante, para a estudante: “o fato de ver ela desenhar chama minha atenção, nas outras aulas ela não desenhava junto com a gente e nessa aula, pudemos ver como ela fazia, tornando mais fácil”. Ao citar que a professora não desenhava junto com a estudante, ela retoma a situação de ver-se fora do processo de aprendizagem. Não sendo sensibilizada como ser participante junto com a professora, no uso dos instrumentos tradicionais.

Este relato é representando também, na questão seguinte. A maioria dos estudantes, 93%, afirmaram que o uso da webcam modificou a compreensão do ato de desenhar. Isto corrobora com que A10 descreveu. Ao observar permitiu uma interação melhor entre professora e estudantes. Também existe aqui uma integração entre teoria e prática. “A integração entre teoria e prática habilitará o estudante a avaliar e explicitar caminhos e alternativas na resolução de problemas, além de possibilitar a transferências das aprendizagens no enfrentamento de situações mais complexas” (METODOLOGIA DE ENSINO, 2013, p. 115).

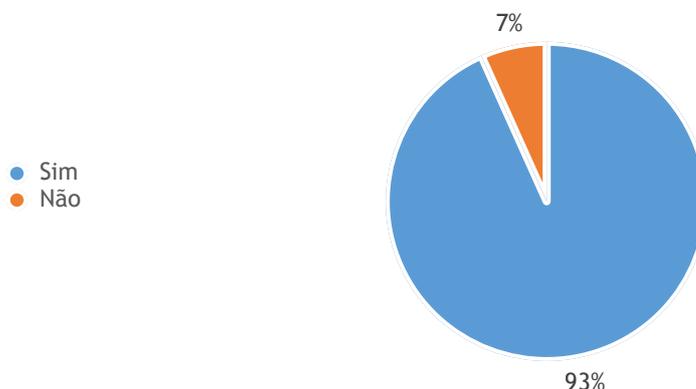


Gráfico2: Mudança da perspectiva de aprendizado: a dinâmica do uso da webcam modificou a sua compreensão sobre como desenhar?
Fonte: dados da pesquisa

O uso da webcam é a junção entre teoria e prática, pois a demonstração é aplicação em tempo real do que está em discussão na aula. Quando A10 afirma que a visualização instantânea torna mais fácil o aprendizado e a compreensão das ações da professora, ela está compreendendo a relação entre teoria e prática, e isto modifica a compreensão do ato de desenhar, como numericamente é apontado pelos estudantes no gráfico acima, onde 93% afirmaram positivamente.

Em outra questão objetiva, os estudantes seguem o mesmo viés, apontando como é importante a relação entre teoria e prática.

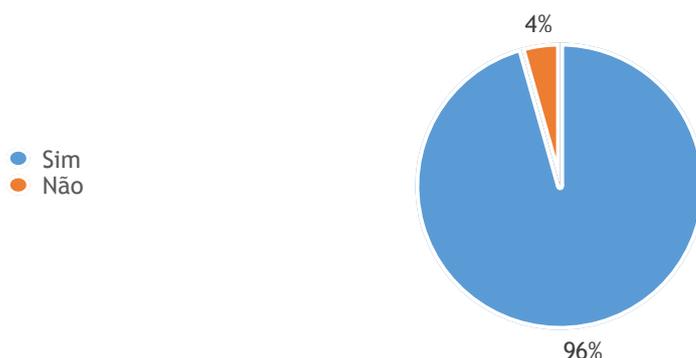


Gráfico3: Inclusão do discente ao conteúdo técnico: o uso da webcam melhorou sua compreensão sobre as palavras técnicas que a professora utiliza?
Fonte: dados da pesquisa

Através desta resposta é possível traçar um paralelo entre os dois temas que trouxemos na análise das respostas, o primeiro, quanto à aprendizagem



significativa e o segundo, quanto à integração entre teoria e prática, conforme Metodologia de Ensino (2013) aponta como fundamentos e princípios da prática docente. Quando os estudantes afirmam que a compreensão das palavras técnicas é modificada por uma prática pedagógica ou didática, eles estão dizendo que o conhecimento, ali mediado pela professora, tem um conjunto de significado próximo e que houve, de fato, uma relação de aproximação entre a fundamentação teórica e a ação prática. Isto é demasiado importante na formação e na qualificação profissional.

Aqui entra outra questão fundamental na prática docente, a aprendizagem ativa. Mesmo o estudante na posição de visualizador, a técnica o envolve e ele não é apenas um agente passivo. O estudante A13 afirma “o uso da webcam é interessante e inovador porque acaba prendendo mais a nossa atenção”. A aluna A15, aponta a observação como uma prática ativa: “além de mudar a rotina da aula, a gente acaba interagindo, e os estudantes se interessam mais pela aula”. A interação descrita por A15, bem como a atenção focada apontada por A13, tornam o processo sério e trazem a atenção exigida para ensiná-lo e aprender conforme a Metodologia de Ensino (2013) aponta como fundamento para a prática docente. A docência é refletida no olhar discente que foi mobilizado cognitivamente e afetivamente reconhecendo o real significado daquilo que está no ensinar e aprender.

4. CONSIDERAÇÕES

Temos o privilégio de conviver em tempos de transformações rápidas. O pós-guerra trouxe inúmeras transformações sociais. A escola, seja ela de qual modalidade for, não está imune às transformações, o processo de ensino sofre as alterações constantes na forma mais rápida porque está inserido culturalmente e é agente também da transformação.

Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvi-



das ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas.(FREIRE, 1997, p.51).

O processo educativo, compreendido como um processo de antecipação para a vida do discente, é reconhecido na fala de Freire (1997) como um agente das transformações, em busca da humanização do processo para afirmação dos sujeitos. Estamos em tempos de transformação da maneira como nos comunicamos. O paradigma da mídia escrita imbricacom as mídias digitais. São tempos de conexões, de formações de redes e neste tempoa escola precisa construir um espaço de ensinar e aprender com significância para os escolares com novas posturas.

A escola precisa abrir-se também para este novo tempo. A escola é uma tecnologia de época, e assim, precisa adequar-se aos corpos deste tempo. A inserção de novos instrumentos, de tecnologia digital, não é apenas uma opção docente, mas uma necessidade de significância diante do tempo que estamos a viver.

Este relato partiu deste pressuposto, da escola em tempos de mudanças e propõe, a partir de um relato de prática, e análise da própria prática, uma reflexão sobre a possibilidade da construção de uma aula mais significativa e da inclusão do estudante no processo de aprendizado, respeitando sua cultura e capacidades de aprendizado, aliando o método a sua forma de ver o mundo, ampliando e potencializando o processo educativo.

A experiência nasceu diante de uma dificuldade de compreensão ligada aos termos subjetivos do ensino do desenho e das artes, conforme foi relatado. Ao refletir sobre estas dificuldades, o ensino foi direcionado para a construção de soluções. Esta foi a primeira motivação, a busca por uma solução diante de uma dificuldade instrumental para ensinar uma prática. O incômodo de não aceitar a limitação para então, proporcionar ao estudante, melhores condições para ensinar e aprender.



O docente é mediador do conhecimento. Quando há inserção de tecnologias digitais na sala de aula, como foi o uso da webcam, com intencionalidade, o resultado colhido traz informações preciosas para o planejamento do professor e para a forma como pensamos a escola. O que podemos perceber, através dos dados coletados e através das vozes dos estudantes, foi que a tecnologia digital, aliada ao bom planejamento, e uma prática didática ativa, permite ao estudante uma melhor compreensão do processo do qual ele está inserido. O estudante não apenas um sujeito, mas autor do conhecimento. E isto aconteceu através de uma maior participação no ensinar e aprender. Alinhando a melhor compreensão com a maior participação temos uma significância em expansão atingindo de uma nova forma, estudantes com novas posturas em um novo tempo.

As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. O uso, para repetir Barbu, de “funções cada vez mais intelectuais e cada vez menos instintivas e emocionais”, para a integração do homem.(FREIRE, 1997, p.52).

Integralizar o estudante no seu processo de aprender é parte consoante do processo de ensino para as novas gerações. A transição para uma época onde as tecnologias são parte do cotidiano, facilitando os acessos e as formas de ver não pode ser limitada pela instituição escolar, algo que vai contra seus interesses primordiais junto ao ser humano. Intelectualizar a prática gera criticidade no ensino, e no aprendizado. O subjetivo, o emocional, o sensível podem ser também fruto e objeto do processo de gerar conhecimento.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29 Ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1997.

MELCHIORETTO, Albio Fabian. RAASCH, Miriam Carla. Contribuições do uso das redes sociais virtuais no ensino. **E-tech: tecnologias para a competitividade industrial**. Florianópolis, n. Especial Educação, 4ª Ed, 2014, p. 123 – 134. Disponível em <<http://revista.ctai.Metodologia de Ensino 2013 .br/index.php/edicao01/article/view/395/369>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

METODOLOGIA DE ENSINO. **Metodologia de educação profissional**. Departamento Nacional: Brasília, Agosto de 2013. Disponível em <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MSEP_Documento.pdf>. Acesso em 23.09.2019.

MOURA, Mônica. Design para o sensível: Política e ação social na contemporaneidade. **Revista ENSINAR MODE**. Florianópolis, Ano 1, n.3, Junho-Setembro de 2018, p. 44-67. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/issue/view/Dossi%C3%AA%202>>. Acesso em 23.09.2019.

SIBÍLIA, Paula. **Entre redes e paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Recebido em 13 de março de 2019
Aprovado em 24 de setembro de 2019



REVISANDO OS CONCEITOS DE CELULAR E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DO DISPOSITIVO MÓVEL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PARANÁ DE ACORDO COM A LEI ESTADUAL Nº. 18.118/2014-PR

REVIEWING CONCEPTS OF MOBILE AND EDUCATION: USING THE MOBILE DEVICE AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN PARANÁ ACCORDING TO STATE LAW Nº. 18.118 / 2014-PR

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019058>

André Crepaldi
Instituto Federal do Paraná
crepaldi_fm@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como tema, celular e educação e, como recorte, o uso do dispositivo móvel como recurso pedagógico no estado do Paraná. O objetivo desta pesquisa é discutir de que modo o celular pode ser utilizado como recurso pedagógico eficiente em sala de aula no estado do Paraná, de acordo com a lei estadual nº 18.118/2014-PR, considerando que, na maioria das vezes, é proibido o uso nas escolas do estado. Para isso, adotou-se como estratégia metodológica o estudo de caso e pesquisa bibliográfica, realizada por meio de consultas em artigos científicos, dissertações de mestrado e tese de doutorado, com base no banco de dados da Capes. Conclui-se que utilizar o celular em sala de aula demanda mais força de vontade e interesse do professor, uma vez que seu uso é permitido pela legislação do estado, desde que apropriado para fins pedagógicos. O celular pode ser um excelente instrumento pedagógico, capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Celular. Tecnologia. Professor. Educação.

ABSTRACT

The present article has as its theme, cell phone and education and, as a cut, the use of the mobile device as an pedagogical instrument in the state of Paraná. The objective of this research is to discuss how the cell phone can be used as an efficient pedagogical resource in the classroom in the state of Paraná, according to state law nº 18.118 / 2014-PR, considering that, for the most part, it is prohibited use in state schools. For this, a case study and bibliographic research was carried out as a methodological strategy, through consultations in scientific articles, master's dissertations and doctoral thesis, based on the Capes database. It is concluded that using the cell phone in the classroom demands more willpower and teacher interest, since its use is allowed by state legislation, as long as appropriate for pedagogical purposes. The cell phone can be an excellent pedagogical tool, capable of enhancing the teaching and learning process.

Keywords: Cell phone. Technology. Teacher. Education.



1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação requer atenção além dos meios tradicionais de ensino, quadro, giz e livro, baseado no processo de emissão de informação pelo professor e recepção pelo aluno. Durante muito tempo o professor foi detentor do saber e sua autonomia, maioritária, nesse contexto, cabia somente ao aluno a recepção de informação, sem espaço e participação.

A sociedade, assim como as escolas, vem sofrendo alterações, devido a evolução de tecnologias digitais. Embora, muitas instituições de ensino no Brasil ainda são precárias, no que se refere a dispositivos tecnológicos e acesso à internet, o tema requer uma atenção no que se refere ao uso do celular na prática pedagógica.

A internet possibilitou ao aluno navegar com inquietação e curiosidade. Além de todo o universo de informação disponível na rede, a comunicação e interatividade também estão presentes. O celular, meio de comunicação e informação, conforme sua evolução, passou a ter novas ferramentas e aplicativos, ampliando possibilidades e desafios.

A proibição do celular pelo professor em sala de aula, conforme Palagi (2016), ocorre por consequência de diversos fatores, em que o conflito com a tecnologia móvel, à falta de conhecimento e domínio tecnológico por parte do professor, levam a situações de desconforto. Professores e direção, frequentemente, sentem-se incomodados com o uso do aparelho móvel pelo estudante. Incômodo que causa mal-estar e conflito.

A proibição aparenta ser a melhor opção e, geralmente, adotada, ao invés da discussão coletiva. O aluno é excluído de discussões importantes da escola, mesmo sendo o principal afetado das decisões. Por falta de diálogo, o assunto em pauta sobre a proibição do celular, discutido e decidido pela direção, em conjunto com professores e equipe pedagógica, é imposto aos educandos, restando somente a alternativa de aceitar e acatar as regras estabelecidas pela instituição de ensino.



O conteúdo disponível na internet, aplicativos e jogos, são fatores que favorecem e aumentam a problemática sobre o uso do celular nas escolas. Ao invés de propor soluções e diálogo em comunidade, o professor prevalece da situação mais fácil, a proibição. Mesmo sabendo que o aparelho faz parte da vida de boa parte dos alunos, barrar o uso é comum nas escolas do Paraná.

A dispersão é um item importante e deve ser levada em consideração, pelo fato de ocorrer em diversos fatores: o primeiro trata-se do momento, em que o educando não tem interesse pelo conteúdo explanado na aula e seu refúgio é acessar suas redes sociais, como os exemplos clássicos, *Facebook* e *Whatsapp*, além de navegar na internet. Em um segundo momento, a dispersão ocorre propositalmente pelo aluno que, de acordo com Costa (2016) não sente parte da escola.

A dispersão é vista e encarada como um problema e, o celular, deve ser proibido, essa é a decisão convincente. O professor não consegue incorporar o aparelho nas aulas para fazer uso nas atividades propostas e utiliza o recurso apenas como fonte de pesquisa na internet (ALTOÉ, 2009).

O celular, meio de comunicação e informação, pode ser muito aproveitado pela educação. Excluí-lo, de fato, não é a melhor opção, diante de uma sociedade conectada, que faz uso constante do dispositivo móvel, desde o lazer até as atividades do setor produtivo. Não se trata apenas de um meio de comunicação responsável pela atividade básica de realizar chamadas, mas de um meio de comunicação e informação que estabelece conexões, reduz barreiras e aumenta a troca de informações entre pessoas. Basta que o dispositivo seja conectado à internet, por meio do 3G¹ ou Wi-Fi², para expandir as possibilidades de exploração de comunicação, informação e conhecimento.

¹ Terceira Geração. “Os sistemas 3G utilizam como técnica de transmissão digital, o CDMA ou tecnologia de acesso múltiplo por divisão em código. Essa tecnologia consiste na transmissão das informações de modo que todos os usuários utilizem a mesma faixa de frequência [sic] durante todo o intervalo de tempo” (MAKLUF, 2011, p. 33).

² “Foi uma marca licenciada originalmente pela (Wi-Fi Alliance) para descrever a tecnologia de redes sem fio embarcadas (WLAN) baseadas no padrão IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers)” (FERREIRA, 2013, p. 17).



Estudar a educação face às tecnologias é importante para designar a função que o celular pode desempenhar em sala de aula, considerando o crescimento acelerado e a utilização do dispositivo móvel por crianças e adolescentes nas escolas. É fundamental a aceitação e buscar inserir novas práticas de ensino vinculadas ao uso do aparelho móvel como ferramenta de ensino.

Nesse sentido, assume como problema de pesquisa: o celular pode ser utilizado como instrumento pedagógico eficiente no estado do Paraná? Trata-se de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica, realizada por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos, com base no banco de dados da Capes, com o objetivo de discutir a utilização do celular em sala de aula como recurso pedagógico, de acordo com a lei estadual nº 18.118/2014-PR. Além disso, apresentar ferramentas disponíveis no celular que podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos, capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

2 CELULAR

O número de usuários de celular no Brasil cresce a cada ano. O dispositivo móvel tem sido utilizado como ferramenta de trabalho e de lazer, ficando quase impossível a exclusão do aparelho. A cada ano, pessoas compram novos modelos, lançados pelas marcas fabricantes, em busca de estar sempre atualizadas com o que há de melhor em tecnologia.

Atualmente, o País tem 198 milhões de celulares em uso, o que representa um crescimento de 17% na comparação com os dados de 2016. Ainda de acordo com a pesquisa, entre notebooks, tablets e desktops, o Brasil tem também 162,8 milhões de computadores em funcionamento – um crescimento de 5% com relação ao levantamento de 2015. E deve chegar até dezembro deste ano a 166 milhões de computadores em uso, incluindo no cálculo cerca de 33 milhões de tablets (OSE-LAME; SANTOS; SILVA, 2017, p. 02).

Os números relacionados ao celular no Brasil representam a expressividade da tecnologia, à disposição de quase toda a população, a grande maioria,



conectadas à internet³ por meio da tecnologia 3G e WI-FI. Sendo que, muitas famílias possuem mais que um aparelho móvel por pessoa.

Divulgada em abril de 2017 pela FGV, a 28ª edição da pesquisa anual de Administração e Uso de Tecnologia de Informação nas Empresas aponta que até o final deste ano o Brasil terá a média de um smartphone por habitante. A estimativa é de que até outubro o número chegue a 208 milhões de aparelhos (OSELAME; SANTOS; SILVA, 2017, p. 02).

Nesse contexto, a criança nasce inserida na tecnologia e tem a aquisição do conhecimento e domínio tecnológico facilitado, uma vez que, o acesso ao celular ocorre de modo natural e a utilização é feita gradativamente. Dessa forma, “os seres humanos não nascem simplesmente dentro da linguagem como um código maior; eles crescem dentro dela, são formados por ela, ajudam formá-la, tanto o homem como a mulher [...]” (STAM, 1992, p. 93).

A proibição do celular nas escolas tem sido legalmente estabelecida em alguns estados brasileiros.

Vários estados brasileiros já estabeleceram legalmente a proibição do uso de celulares pelos estudantes nas escolas. O primeiro foi São Paulo. Outros estados da federação também proíbem o uso de celulares nas salas de aula: Rio de Janeiro, Ceará, Brasília, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Rondônia entre outros. O acúmulo desse tipo de legislação proibitiva no país parece indicar que exista um consenso entre os educadores de que o uso do celular em sala de aula pode causar a distração do aluno, afetar o rendimento escolar das crianças e atrapalhar a didática dos professores (VIVIAN; PAULY, 2012, p. 03).

No Paraná, a situação também ocorre. Com base na lei estadual nº 18.118/2014-PR, no artigo 1º: “proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de

³A internet nasceu de um projeto militar norte-americano chamado Arpanet, uma rede de computadores montada em 1969 pela AdvancedResearchProjectsAgency (ARPA). Os primeiros nós dessa rede foram alguns centros universitários de pesquisa. Em 1983, o Departamento de Defesa dos EUA, preocupado com possíveis brechas de segurança, resolveu criar a MILNET, rede independente para usos militares específicos. A Arpanet tornou-se ARPA-INTERNET e foi dedicada à pesquisa. Na década de 1980, passou a se chamar Internet”. (NAGUMO, 2014, p. 10).



educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2014, p. 01). Com essa medida, o professor segue o que é estabelecido e proíbe o uso do celular.

É importante destacar que, a mesma lei que proíbe, também permite. Em seu parágrafo único, a lei diz que, “a utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no *caput* deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino”(PARANÁ, 2014, p. 01). Portanto, é possível utilizar o celular, desde que seja movido e norteado por intencionalidades pedagógicas.

O uso indevido do aparelho móvel também ocorre. Em alguns casos, ele é responsável por situações de conflitos na sala de aula, como a dispersão pelo acesso do aluno a jogos, fotos e vídeos salvos na galeria do aparelho, ligações/chamadas durante a aula, ouvir música com fone de ouvido e acesso a redes sociais, como o *Whatsapp* e *Facebook*.

Nesse sentido, a proibição ocorre com frequência, considerando que o aparelho nem sempre é visto com bons olhos pelo professor, que opta, quase sempre, pela proibição ao invés da inclusão como instrumento pedagógico. Assim, “por falta de resiliência profissional para resolver os conflitos que são provocados pela presença marcante, na sala de aula, deste aparelho móvel, proíbe-se. Vê-se na proibição a melhor alternativa para se solucionar problemas e conflitos” (SOUZA, 2017, p. 02).

3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC

As tecnologias de informação e comunicação – TIC⁴ têm provocado mudanças significativas, tanto na sociedade como na educação, por se tratar de ferramentas que potencializam e facilitam as atividades humanas, como no trabalho, no lazer e na educação. Segundo Palagi(2016, p. 73), “o conceito de

⁴ “O termo Tecnologias da Informação e Comunicação(TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2007, p. 43).



tecnologia foi tratado como a junção das técnicas com a ciência”.É a tecnologia responsável pela aceleração das atividades humanas, em consequência da facilidade de realização de atividades do setor produtivo, contribuindo para redução do tempo e esforço. Porém, “[...] a tecnologia nos permitiu acelerar a execução das atividades cotidianas, dando-nos a ilusão de que dominamos o tempo, quando na verdade, somos muitas vezes dominados por ele” (NAGAMINI, 2017, p. 03).

A redução de distâncias e a facilidade de comunicação entre as pessoas ocorre devido a função que a internet tem desempenhado. Com ela, a distância é encurtada e as pessoas são aproximadas, podendo exercer a comunicação a um curto período.

[...] a Sociedade da Informação foi marcada pelos avanços tecnológicos e das telecomunicações que transformaram o cenário dos tempos modernos e proporcionaram interatividade provocando mudanças significativas no modo de vida entre os cidadãos conectados com as diversas informações e dando um ponto final à uniformidade e massificação [...] (SOUZA, 2017, p. 02).

O desenvolvimento da tecnologia alterou o modo como às pessoas se relacionam, sendo que, as relações presenciais estão sendo substituídas pelas interações virtuais. A tecnologia afetou também a educação, pois “[...] como na economia, na política, na cultura, o avanço da tecnologia está presente no setor educacional, trazendo com isso a necessidade de utilização dessa ferramenta tecnologia na aprendizagem” (SILVA, 2015, p. 20456).

Os estudantes usam a internet como meio de informação, comunicação e interatividade, buscam novas experiências e distrações, permanecendo conectados mais tempo nela do que presentes nos espaços físicos da escola.

O uso de tecnologias nas escolas vem sendo tema de estudos e pesquisas, pelo fato de se referir a um assunto relevante a sociedade e a possibilidade de utilização de tecnologias na educação como estratégia para favorecer a prática pedagógica do professor.



A utilização de certa tecnologia pode favorecer ou desfavorecer práticas específicas, inclusive o fortalecimento da troca e do diálogo que desenvolvem papel ativo na construção dos sujeitos e sua profissionalização, o que justifica a articulação do uso de tecnologias da comunicação no cenário de aulas da universidade (BARBOSA; BARCELLOS; CARVALHO, 2017, p. 03).

A conectividade e o excesso de informação são frequentes (NAGUMO, 2014), assim, os sujeitos estão cada vez mais conectados, enviam e recebem informações utilizando os meios de comunicação, principalmente, o celular conectado à internet. Segundo Moraes (2006, p. 35), “a digitalização favorece a convergência de redes e plataformas numa linguagem única, forjando a base para a hibridação das infraestruturas de transmissão de dados, imagens e sons”.

O excesso de informação disponível na internet, sites e redes sociais, é um desafio a ser enfrentado, considerando que, “[...] a quantidade de material na rede tem crescido de tal forma que muitos acabam tendo dificuldade de lidar com tanta informação. Por um lado, há uma diversificação do conteúdo disponível, assim como o aumento de informações de pouca relevância” (NAGUMO, 2014, p. 12). Cabe ao professor, trabalhar na formação de um sujeito crítico, capaz de compreender a informação relevante veiculada pela mídia.

Diante do desenvolvimento tecnológico e da globalização, conforme Souza (2017), é comum existir escolas que ignoram as tecnologias e fazem uso de processos de ensino comuns, como o quadro de giz, prevalecendo o ensino de memorização de conteúdo. Porém, não basta apenas substituir os métodos de ensino tradicionais por recursos tecnológicos e permanecer a metodologia, pois a tecnologia isolada, não é capaz de inovar o processo de ensino.

Usar as TIC apenas como meio de facilitar a prática de ensino e permanecer a métodos tradicionais, giz, quadro e livro, não é o ideal. O *data show* é um exemplo, devido sua apropriação serrealizada, geralmente, para substituir o quadro negro e evitar o esforço de escrever. É comum o uso dessa tecnologia como meio de exibir textos, imagens e vídeos em tela.



A resistência do professor face às TIC tem ocorrido em virtude de diversos fatores, principalmente a falta de capacitação. Segundo Vivian e Pauly (2012) são diversos os argumentos para não utilizar os meios digitais, como a falta de tempo para uma aquisição de conhecimento, o espaço precário e a falta de equipamento nas escolas, tecnologias ultrapassadas ou que não funcionam, medo de estragar os equipamentos existentes.

De acordo com Barbero (2006, p. 56), “a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”. Com a internet, informações e saberes são compartilhados pelos usuários, sem a necessidade de deslocamento até um local físico.

Nagumo (2014), por sua vez, diz que há uma distância muito grande entre a escola e a realidade dos educandos, que tem provocado um descompromisso. Com a internet, a escola tem perdido o título de detentora do saber. Seria ideal que o estabelecimento de ensino assumisse o papel de tomar para si a missão de orientar seus alunos no processo do saber (NAGUMO 2014).

Novas formas de comunicação e recebimento de informação transcorrem e o modelo de ensino tradicional⁵ passa a ser questionado, pois “vivemos num ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro” (BARBERO, 2006, p. 56).

No modo tradicional de ensino, o professor tem o domínio do saber, além de possuir autoridade máxima, sem espaço para a participação e integração nas decisões. Esse modelo de ensino deixou de ser referência e não atende mais as demandas da nova geração de alunos, caracterizada por novas formas de descobrimento e aprendizagem, na curiosidade e inquietação.

⁵ Segundo Leão (1999, p. 187) “a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.



[...] inquietação, o dinamismo e a interação dos alunos dessa nova Geração da Internet, é intensa. Os mesmos utilizam as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para se comunicar e ficarem conectados boa parte do seu tempo e assim utilizam o aparelho celular a todo o momento pelo fato deste possuir diversas ferramentas como bloco de notas, câmera fotográfica, serviço de mensagem (SMS), acesso a internet com abertura para as redes sociais, dentre outros [...] (SILVA, 2015, p. 20456).

Com o celular, o estudante passa a questionar com mais frequência o conteúdo abordado pelo professor, visto que, com o acesso à internet, pode pesquisar e aprofundar o assunto. O que é dito pelo professor, nem sempre é aceito, considerando que “desde as interações midiáticas, os sujeitos-educandos questionam o professor, questionam seus saberes enciclopédicos esvaziados de significado, diante da abundância representacional e policromática dos ecossistemas comunicativos” (OROZCO, 2006, p. 96).

O modelo de ensino tradicional, em que o professor é detentor do saber, não atende mais as necessidades da nova geração. Segundo Freire (1997, p. 69) “a educação é comunicação, é dialógica, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Segundo Neto (2013, p. 01), “o papel do docente atual deve ir muito além, ele deve ser o mediador entre o conhecimento, a experiência de vida, o mundo em geral, e os seus discentes”. Além disso, “a mera exposição das audiências à imagem nas diferentes e possíveis telas supera quantitativamente sua exposição aos quadros-negros e às figuras dos professores nas salas de aula” (OROZCO, 2006, p. 96).

A mídia impressa, não perdeu sua credibilidade ao longo do tempo, mas houve uma redução no consumo, principalmente o jornal e o livro, pois “antes, o livro que o professor trabalhava na sala de aula tinha a “última palavra”. Agora, a última imagem está na tela e a última palavra quem tem são os sujeitos-audiência, e seus olhos” (OROZCO, 2006, p. 96). Um dos fatores para a redução



do consumo da mídia impressa ocorre em razão do surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação.

A internet traz novas possibilidades de comunicação, informação e interatividade ao permitir ao usuário a convergência de várias mídias em um único meio de comunicação, como o rádio, TV e jornal, presentes no celular e computador.

A convergência materializa-se na terceira geração da telefonia móvel, que permite a um celular conectar-se à Internet; ser utilizado como câmera e filmadora digital, MP3 e rádio FM; disponibilizar correio eletrônico, mensagens, noticiários, horóscopo, jogos eletrônicos, mapas e filmes, além de capturar e enviar imagens (MORAES, 2006, p. 35).

A forma como o estudante se relaciona e tem recebido informação, principalmente com a internet, deve ser refletida e pensada como um argumento para mudanças na prática de ensino. Muitas vezes, ele não sente parte da escola e a metodologia de ensino utilizada pelo professor não desperta interesse. Além disso, “[...] há uma distância entre a escola e a realidade dos alunos que tem gerado uma apatia e descompromisso desses estudantes. Com a internet, a escola tem perdido progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento” (NAGUMO, 2014, p. 24).

A inclusão das TIC em sala não significa que o professor irá perder sua autonomia, tão pouco ser substituído. O professor desenvolve importante papel na educação e as tecnologias em si, apropriadas de modo incorreto, não são capazes de inovar e resolver o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, seu uso deve ser feito de forma consciente e planejada.

Os docentes manifestam um terror profundo de serem substituídos pelas novas tecnologias de informação colocadas a serviço de objetivos de aprendizagem. E as instituições educativas acabam por não compreender a magnitude da mudança, e insistem teimosamente em continuar com uma visão reducionista que só repara no aspecto instrumental, tanto de mídias quanto de tecnologias. Não é equipar de máquinas as escolas a única alternativa para abreviar o desafio, como insistiram muitos ministérios de educação latino-americanos. Na verdade, debater



e repensar os motivos da educação e da comunicação em uma grande mudança de época com a atual é o que necessitamos continuar fazendo (OROZCO, 2006, p. 97).

Por meio de políticas públicas, os estados brasileiros tem buscado fornecer os equipamentos tecnológicos às escolas, mas de forma limitada. São enviados computadores com recursos mínimos em pequena quantidade, incapaz de atender a demanda de alunos da instituição. É relevante a ampliação de recursos tecnológicos, em busca de melhorar a estruturadas escolas brasileiras, para que assim, novas práticas de ensino e aprendizagem sejam consideradas pelo professor, principalmente pela inclusão das tecnologias de informação e comunicação.

4 INTERNET NO CELULAR

A ausência de interesse e perspectiva do estudante pela escola tem aumentado nos últimos anos, por não se sentir parte da escola. Geralmente, as decisões com relação ao ensino são impostas e não discutidas. Conteúdo ultrapassado, que não faz parte da realidade social, também contribui para a falta de perspectiva, pois não consegue atribuir sentido e relação ao que é estudado. É importante que o conteúdo seja pautado com base na realidade social da classe, para que não se torne vago e não vinculado a realidade social da instituição de ensino.

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do apreendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1997, p. 13).

A exclusão do aparelho móvel pelo professor ocorre devido ao uso incorreto, propício a trazer problemas à aprendizagem ao invés de favorecê-la, pois



“[...] o argumento principal é a de que o uso de celulares pode tirar a atenção dos alunos prejudicar o andamento das aulas (NAGUMO, 2014, p. 69). O celular pode provoca nos estudantes o desvio de atenção, dispersão e acesso a conteúdo indevido. O aparelho móvel é visto de forma negativa e acredita-se que é inadequado ao ambiente escolar e pode provocar a distração dos estudantes.

[...] utilizam o aparelho celular a todo o momento pelo fato deste possuir diversas ferramentas como bloco de notas, câmera fotográfica, serviço de mensagem (SMS), acesso à internet com abertura para as redes sociais, dentre outros, promovendo e contribuindo para a distração dos alunos e comprometendo a atenção requerida pelo o professor durante as aulas (SILVA, 2015, p. 20456).

O celular permite ao usuário o envio e recebimento de informação em momento instantâneo, em alta velocidade, dependendo do acesso à internet. Com ele, o sujeito tem à disposição a informação em tempo real, se mantendo sempre bem informado, pois o “[...] telefone móvel permite acesso instantâneo e fácil à informação sobre o que está acontecendo em qualquer lugar do mundo, diluindo assim as fronteiras” (SOUZA, 2017, p. 02).

O professor, não consegue identificar as “[...] potencialidades da adoção do celular em sala de aula, como ferramenta tecnológica que pode agregar significação ao estudo dos gêneros textuais e também incrementar o gosto pelas leituras, aproximando os conteúdos curriculares à realidade social do aluno” (SOUZA, 2013, p. 02).

O aparelho móvel modifica a realidade social, pois “[...] a era dos dispositivos móveis e portáteis transforma a mobilidade social, cria novos processos de controle informacional, reconfigura as noções de tempo e espaço e reestrutura as dinâmicas entre indivíduo e espaço urbano” (OSELAME; SANTOS; SILVA, 2017, p. 03).

É importante trabalhar a disciplina do sujeito educando, diálogo entre professor e aluno sobre o uso correto do celular, como um instrumento de



aprendizagem. Trata-se de um meio tecnológico importante a educação, tudo depende do uso correto e planejado, vinculado aos objetivos e conteúdo da aula.

5 RESULTADOS

As tecnologias de informação e comunicação podem mudar a visão do estudante perante a escola. De acordo com Silva (2015, p. 457), “o uso de tecnologias em salas de aula pode contribuir para a construção de novos saberes que favoreçam ao indivíduo uma visão mais ampla de mundo com mais criatividade, criticidade e com amplos potenciais para o descobrimento”.

O professor ao utilizar tecnologias aumenta a sua responsabilidade sobre a formação do estudante e seu papel passa a ser mediador do conhecimento, orienta e faz a mediação entre o saber e estudante. O educador trabalha na construção da autonomia dos integrantes da classe, o mesmo irá sentir envolvido e integrante da escola, buscando o conhecimento individualmente por meio de orientação do professor.

O educador em sala de aula deve formular seu discurso como um produtor de informação que conta com a capacidade de pressuposição e inferência do seu recebedor. Ou seja, ao docente cabe justamente o estímulo à curiosidade dos discentes. Ele deve deixar aqueles que o ouvem dar o “passo final” rumo à compreensão do assunto que esteja sendo tratado (NETO, 2013, p. 02).

A comunicação e interatividade em sala são importantes para a formação, estimulam o conhecimento, a descoberta de saberes, tendo em vista que “toda comunicação impõe um aprendizado da linguagem do outro, uma espécie de tradução, ou de acordo, com o significado nos limites do nosso conjunto pessoal de linguagens de outra pessoa” (STAM, 1992, p. 13).

A partir do momento em que o educando está envolvido com a troca de experiência possibilita a aquisição de novos saberes de forma prazerosa, pois “o processo de aprendizagem, próprio do paradigma que possibilita a tecnolo-



gia informacional, ocorre por descobrimento (exploração), não por imitação (reprodução), como foi o caso predominante até agora em muitas culturas e na própria educação escolar” (OROZCO, 2006, p. 97).

Segundo Freire (1997, p. 81) “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo de entrega-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”.

A lei nº 18.118/2014-PR proíbe o uso do celular nas escolas do Paraná, porém, em seu parágrafo único, a lei diz que, “a utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no *caput* deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino” (PARANÁ, 2014, p. 01).

O celular provoca mudanças na sociedade, bem como no ensino. De acordo com Souza (2017, p. 01) “a presença do telefone celular induz a profundas mudanças na sociedade e na maneira de organizar o ensino para aprender e saber sobre o mundo”.

De acordo com a UNESCO,

[...] os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras (UNESCO, 2013, p. 7).

Com base no problema de pesquisa, é possível levantar alguns benefícios quanto ao uso do celular como instrumento pedagógico eficiente. São os levantamentos:

- [...] pode se converter em uma boa ferramenta pedagógica que agrega maior dinamismo e interatividade ao conteúdo curricular, especialmente no que concerne ao registro de fotos, imagens, ambientes, filmagem e anotações (LOPES; PIMENTA, 2017 p. 61).



- [...] os aparelhos podem oferecer recursos de leituras, pesquisas, estudo e atividades pedagógicas como aprender ou praticar uma segunda língua, por exemplo, por meio da utilização de aplicativos desenvolvidos especialmente para este fim (LOPES; PIMENTA, 2017 p. 61). Nesse caso, pode-se citar o aplicativo de ensino de idiomas, Duolingo.
- [...] os celulares são verdadeiros computadores portáteis interligados na internet, com inúmeros recursos internos, capazes de filmar, tirar fotos, produzir montagens, gravar o áudio que o usuário desejar, além de oferecer uma grande variedade de acesso aos aplicativos, programas criados por pessoas jurídicas para atender necessidades de todo tipo, inclusive, educativas (LOPES; PIMENTA, 2017 p. 59-60).
- O uso da tecnologia é essencial em sala de aula, pois permite aos alunos acompanhar e participar da evolução da tecnologia que cresce de forma rápida e contínua, POIS facilita a compreensão dos alunos nos conteúdos mais simples até os mais complexos, possibilita maior interesse em participar e aprender devido a aula se tornar prazerosa e, prepara-os para a realidade do mercado de trabalho que cada vez mais exige conhecimento mínimo na área tecnológica (PACHECO; PINTO; PETROSKI, 2017, p. 6369).
- [...] câmera fotográfica, câmera de filmagem, serviço de mensagem (SMS), bluetooth, bloco de notas, dispositivo de acesso a internet dentre outras ferramentas, as quais bem orientadas e utilizadas podem diminuir o conflito existente entre a atenção requerida pelo professor e a atração de utilizar o equipamento nos espaços educativos formais [...]” (SILVA, 2015, p. 20458).
- [...] em relação ao engajamento dos estudantes, tendo em vista que se sentem mais motivados a participar das aulas (THOMAS; O'BANNON; BOLTON, 2013, *apud* p. ZUIN;ZUIN, 429).

Cabe ao professor o uso do celular por meio de estratégia planejada e consciente, uma vez que, “[...] é necessário explorar as diferentes linguagens em aula e incentivar o aprendizado da nova geração por meio dos recursos que despertam o interesse pelo conhecimento” (COSTA, 2017, p. 03).

É necessário construir debates nas escolas para formulação de um ambiente que, *a priori*, repense a inclusão das tecnologias digitais, em especial o



celular, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino, culminando em uma abordagem reflexiva, aliada ao conteúdo abordado pelo professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por não saber como usar o celular em sala de aula e identificar suas potencialidades a aprendizagem, a proibição acaba sendo a opção adotada, uma vez que, “ao não saber dar significado ao telefone móvel, cria-se conflitos, não sabendo resolver os conflitos, proíbe-se” (SOUZA, 2017, p. 13).

A grande quantidade de alunos usuários de celulares nos últimos anos, colabora para o desdobramento de atenção a problemática sobre o uso do celular em sala de aula, sabendo que é importante a escola compreender o contexto social do estudante.

Transpor as barreiras ao uso do celular no espaço escolar é um desafio, em virtude da comunicação e da troca de informação que se faz constante por meio do aparelho conectado à internet. Ignorar o acesso e proibir não é a melhor opção, na verdade, só ocasiona irritação e problematização em aceitação e respeito ao regimento interno da instituição de ensino.

O uso do celular como instrumento pedagógico é um desafio importante a ser enfrentado, não somente pelas escolas do estado do Paraná, mas de todos os estados brasileiros. É relevante que o distanciamento entre celular e professor seja reduzido, pois juntos podem proporcionar a construção de uma aprendizagem coletiva eficiente.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A., FUGIMOTO, S. M. A. Computador na educação e os desafios educacionais. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de Outubro de 2009.

BARBERO, Jesús Martín. *Tecnicidade, Identidade, Alteridades: Mudanças e opacidades da comunicação no século*. IN: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. (p. 51-80).

BARBOSA, Maria Irene de Castro; BARCELLOS, Daniela Menezes Neiva; CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares de. ‘Pode ser por *Whatsapp*?’ Aspectos intera-



cionais nas mensagens de aplicativos de celular no contexto da disciplina de educação nutricional. **Anais...** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Curitiba-PR, 04 a 09 set. 2017.

COSTA, M. C. C. **Educomunicador é preciso**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/7.pdf> Acesso em: 25 fev. 2018.

COSTA, Suéller. A autoria em sala de aula: o incentivo à participação discente e docente por meio de projetos que envolvem a produção midiática para a educação. **Anais...** INTERCOM– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Curitiba-PR, 04 a 09 set. 2017.

FERREIRA, Jeferson Luiz Miranda. **Segurança em Redes sem Fio**. 2013. Monografia (Especialização em Configuração e Gerenciamento de Servidores e Equipamentos de Redes). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LOPES, Priscila Almeida; PIMENTA, Cintia Cerqueira Cunha. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 52 - 66, 2017.

MAKLUF, Cibele Abreu. **Análise de tecnologias 3G visando à estruturação do canal de retorno da TV digital**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, 2011.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação**. N.º 03, maio/ago. 2007.

MORAES, Dênis de. A tirania do fugaz mercantilização cultural e saturação midiática. IN: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. (p. 33-50).

NAGAMINI, Eliana. O Uso do Aplicativo *Whatsapp*: Tempo de escrita/oralidade de alunos do ensino fundamental. **Anais...** INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Curitiba-PR, 04 a 09 set. 2017.

NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

NETO, Gabriel Lage. Tecnologias, comunicação e educação: a utilização da internet como extensão do relacionamento entre docentes e discentes em sala de aula. **Anais...** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação XXXVIº Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Manaus-AM, 04 a 07 set. 2013.



OROZCO, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: Um cenário de múltiplos desordenamentos. IN: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OSELAME, Mariana Corsetti; SANTOS, Leandro dos Santos; FELIPE, Matheus da Silva. Celular na sala de aula: desafios e possibilidades para o ensino do telejornalismo. **Anais...** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Curitiba-PR, 04 a 09 set. 2017.

PACHECO, Mariã Aparecida Torres; PINTO, Leandro Rafael; PETROSKI, Fábio Roberto. O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida. **EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, Curitiba, 2017.

PALAGI, AnaMaria Marques. **Formação de Professores em tecnologias digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná**. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

PARANÁ. Lei nº 18.118/2014, de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. Assembleia legislativa do Paraná. Curitiba, PR, 24 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=11862>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SANTOS, José Ozildo dos; SANTOS, Rosélia Maria de Souza dos. O uso do celular como ferramenta de aprendizagem. **Pombal**, 2014. REBES. V. 4, n. 4, out, dez. p. 1-6.

SILVA, Dilma Oliveira da. O uso do celular no processo educativo: Possibilidades na aprendizagem. **Anais...** EDUCERE. XII Congresso nacional de educação, PUCPR, 26 a 29 out. 2015.

SOUZA, Josenilda Martins de. O uso do celular: por que proibir é a melhor opção? **Anais...** 6º simpósio hipertexto e tecnologia na educação. 2º colóquio internacional de educação com tecnologias. ISSN: 194-1175, 2017.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Editora Ática S. A., 1992.

UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**. Paris, France, 2013. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/> Acesso em: 25 fev. 2018.

VIVIAN, Caroline Deprá; PAULY, Evaldo Luis. O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala Sério! **Colabor@** - Revista Digital da CVA, ISSN 1519-8529. Volume 7, Número 27, núm. de p., fev. 2012.

ZUIN; Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **O celular na escola e o fim pedagógico**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 143, p.419-435, abr.-jun., 2018.

**Recebido em 20 de maio de 2018
Aprovado em 22 de setembro de 2019**



O ENSINO DE ARTE NA UECE E UNILAB: CULTURA POPULAR E LÚDICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (2013-2017)

THE ART EDUCATION IN UECE AND UNILAB: POPULAR AND PLAYFUL CULTURE IN THE TRAINING OF EDUCATORS (2013-2017)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019077>

Edite Colares Oliveira Marques

Universidade Estadual do Ceará

edite.marques@uece.br

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

ramosjeannette@unilab.edu.br

RESUMO

Ao problematizar o ensino de artes nos anos iniciais da escolarização no Brasil, observamos que a ludicidade e as manifestações da cultura popular, apesar do marco legal e das orientações curriculares sobre sua obrigatoriedade, valorização e promoção, têm sido desconsideradas enquanto elementos fundamentais do universo artístico na escola. Preocupa-nos uma educação com outra episteme de corpo e da cultura, numa integração entre sentir, pensar e agir. Neste artigo, destacamos a importância da iniciação da criança nas artes seguindo o fluxo *continuum*, partindo das vivências familiares — como as cantigas de ninar e as festividades populares — às expressões e manifestações regionais, componente curricular da educação básica. Ao revisitar e analisar nossa prática docente no ensino de artes na formação de pedagogos na Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, no interstício de 2013 a 2017, a partir da pesquisa-ação, da observação participante e da análise dos documentos (projetos, planos de curso, relatórios de pesquisa e extensão e acervo iconográfico), reafirmamos a arte como portal e como ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Corpo. Cultura. Educação Intercultural.

ABSTRACT

To discuss the teaching of Arts in early years of schooling in Brazil we observe that the playfulness and the manifestations of popular culture, despite the legal framework and the curricular guidelines on your obligation, appreciation and promotion, have been disregarded as key element of the artistic universe. We are concerned about an education with another episteme, in an integration between feeling, thinking and doing. We highlight the importance of child initiation in the arts following the flow continuum, starting from family experiences such as lullabies to expressions and regional manifestations, curriculum component of basic education. When revisiting and analyzing our teaching of arts in the training of pedagogues at the University in UECE and UNILAB, at the intersection between 2013 and 2017, from the action research practice, the participant observation and the analysis of documents (projects, course plans, research and extension reports and iconographic collection), we reaffirm art as portal and as a bridge to learning and development of children, mediated by the body and for the education of the senses in the experience of popular culture and the culture of the other.

Keywords: Teaching art. Body. Culture. Intercultural education.



1 PARA O INÍCIO DA CONVERSA

*“Quando as crianças brincam eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar [...]”
(Fernando Pessoa)*

Ao estudarmos o ensino de arte nos anos iniciais da Escola Básica Brasileira, observamos que a cultura local e as manifestações da cultura popular, apesar do marco legal e das orientações curriculares sobre sua valorização, têm sido desconsideradas enquanto elementos culturais e artísticos. O ensino de arte é indispensável ao conjunto das atividades curriculares, especialmente quando se trata de manifestações da arte e cultura comunitária, e mais ainda quando diz respeito a danças e folguedos.

Na atual conjuntura brasileira, muitas vezes, é mais acessível à criança o conteúdo midiático, do que as manifestações artísticas comunitárias em sua cidade. No nordeste brasileiro, percebemos o quanto a escola está afastada das manifestações culturais da cidade (COLARES, 2017), quando nos deparamos com a ausência das festas juninas e do carnaval, por exemplo, no currículo e calendário escolar.

O patrimônio cultural, material e imaterial cearense está longe de ser abordado pela escola, com raras exceções, como as iniciativas editoriais *Construindo o Ceará – História* (SOUSA; PONTE, 2016) e *Fortaleza a Criança e a Cidade* (CAVALVANTE *et al.*, 2016) e de docentes.

Aludimos ao elemento da cultura local na educação em arte da criança, na fase inicial de sua escolarização, por apontarmos uma posição em favor da cultura do riso, da convivialidade prazerosa, do corpo em movimento, da alegria do saber popular e da cultura. Por esta razão, concordamos com Platão (2000), ao afirmar que a ginástica e a música são a melhor maneira de educar o corpo e a alma, ou com Tomás de Aquino (*apud* LAUAND, 1991), ao defender o bom humor na educação, bem como com Piaget (1971, 1974), ao afirmar que, agindo sobre o mundo, a criança aprende. Fernando Pessoa faz referência à alegria quando as crianças brincam. Estas assertivas coadunam com ed-



ucadores brasileiros, cito, Paulo Freire (SOUZA, 2001), pois para ele o “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade. [...]. Fazer amigos, educar-se, ser feliz”. Frei Betto (2013, p. 1) também complementa

Na escola dos meus sonhos, os alunos aprendem a cozinhar, costurar, consertar eletrodomésticos, a fazer pequenos reparos de eletricidade e de instalações hidráulicas, a conhecer mecânica de automóvel e de geladeira e algo de construção civil. Trabalham em horta, marcenaria e oficinas de escultura, desenho, pintura e música. Cantam no coro e tocam na orquestra. Uma semana ao ano integram-se, na cidade, ao trabalho de lixeiros, enfermeiras, carteiros, guardas de trânsito, policiais, repórteres, feirantes e cozinheiros profissionais. Assim aprendem como a cidade se articula por baixo, mergulhando em suas conexões [...].

Nesta escola, lugar de partilha, de alegria e do fazer cotidiano comunitário, a cultura lúdica e popular, a unidade corpo, comunidade e ciência anunciam a introdução e percepção da criança do mundo da arte mediante os símbolos culturais e artísticos da cultura popular, remanescentes da tradição oral.

A arte está presente na educação de crianças desde o nascimento, pois nas canções de ninar, embaladas na rede, há a iniciação da educação da sensibilidade, da arte, do corpo, da cultura permeada pela tradição oral e da ciência. Valorizar, promover e manter este percurso na escola é seguir o curso da educação e da aprendizagem. É impulsionar a trajetória da criança na descoberta de uma vida rica em sentido, que se inicia na família, prolonga-se na comunidade, no entorno, do qual a escola é parte. Nesta perspectiva, à escola compete a valorização, o reconhecimento e a promoção da cultura local e da dita “universal”, estimulando e se relacionando com a vida comunitária de modo colaborativo e fortalecedor de saberes articulados.

Diante deste cenário contraditório, o presente artigo destaca a importância da iniciação da criança nas artes seguindo o fluxo *continuum* de vivências familiares como cantigas, histórias e causos, festividades populares, dentre outras, à sua integração no currículo escolar no ensino da arte. Estas ex-



pressões e manifestações regionais são componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996). Ademais, analisa práticas no ensino de artes no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, em atividades de ensino, pesquisa e extensão no interstício de 2013 a 2017.

Para tanto, revisitamos a literatura acerca do corpo (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014; LIGIERO, 2011; COLARES, 2017), da educação intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; FREIRE, 2000; GIDDENS, 2002) e do ensino de artes (BOURDIEU, 2003; ECO, 2016; QUINTAIS, 1992; READ, 1983). Além disso, tecemos princípios pedagógicos que fundamentam nossa prática docente. Em seguida, analisamos a prática docente no ensino de artes no interstício de 2013 a 2017.

A partir da pesquisa-ação, da observação participante e da análise de documentos, bem como de projetos de pesquisa e extensão universitária, planos de curso, relatos, relatórios de pesquisa e de extensão e acervo iconográfico das práticas docentes no ensino de artes, sistematizamos as atividades realizadas. Destas, selecionamos uma vivência de ensino, pesquisa e extensão de cada universidade. É importante destacar que muitas delas se transversalizaram, promovendo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e que, para efeito deste estudo, analisamos individualmente, construindo intercessões que propiciaram maior aprofundamento.

A escolha do método de pesquisa-ação se justifica pela possibilidade de refletir em torno da nossa prática docente, pois é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que nós utilizamos nossa práxis como objeto de estudo e de intervenção. Nesta modalidade de pesquisa,

[...] pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas idéias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais



que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante (TRIPP, 2005, p. 457).

Como artífices, problematizamos o ensino de arte na educação e revisamos a literatura pertinente para, em seguida, analisar as atividades de ensino, pesquisa e extensão comunitária ações na UECE e UNILAB numa perspectiva de educação libertadora intercultural, com vistas ao fortalecimento da prática de ensino em arte, articulada ao saber popular e ao universo da dança.

2 O CORPO NA ESCOLA

*“O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce.
O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim.
Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano.
Pois é o que vem pelos sentidos.
Então, esse conhecimento que vem da infância é exatamente aquele que ainda não perdi.
Os outros sentidos fomos adquirindo porque era quase uma obrigação.
Era como um calço.”*
Manuel de Barros (2008, p. 1).

O currículo do ensino obrigatório de artes na educação básica brasileira aborda diferentes linguagens — como as artes visuais, dança, música e teatro —, e pode interseccionar-se com as contribuições das diferentes culturas e etnias, constitutivas da identidade do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana (BRASIL, 1996).

O fenômeno aqui abordado é a educação da sensibilidade da criança; a arte na aprendizagem da criança em seus primeiros anos de escolarização. A questão é: como abordar esta iniciação da criança nas artes, na linguagem do corpo e nas diversas culturas dentro da escola? Interessa-nos que esta etapa, que se inicia ainda no lar, prolongue-se na educação infantil e no ensino fundamental. De acordo com Manuel de Barros, este "primeiro conhecimento que vem dos sentidos", alimentado pelo cancionário popular infantil, dos folguedos, das festas populares, dos símbolos da alegria, da luz, da fertilidade da terra, da



dádiva da natureza expressa na arte popular comunitária e na cultura ancestral aos mais jovens, "é exatamente aquele que não perdi", perdemos.

Falar da alegria na escola, em especial do ensino da arte, parece-nos uma obrigação, uma vez que notamos um acirramento na posição de uma escola rígida, voltada mais para avaliar do que para educar. Autores como Snyder (1988) enaltecem a importância da alegria na escola. E o que pode trazer mais alegria que as manifestações do corpo, as linguagens artísticas como as danças, brincadeiras e representações? Então, não tratamos exclusivamente da alegria, mas do folguedo como conteúdo de arte e em metodologias e práticas de ensino nos anos iniciais da educação básica. Brincadeira, música, poesia e cantiga de roda, brincadeiras cantadas e danças típicas articuladas num fazer educativo que envolve a criança de maneira integrada.

A formatividade da arte e da brincadeira na educação de crianças é algo notório, pois em muitas circunstâncias nos valem destes recursos da arte na escola e sentimos que atingimos êxito. Acontece que os momentos em que agimos assim, no âmbito da escola, são momentos estanques, em datas comemorativas, semanas culturais, gincanas e outros fatos isolados. São ações inconsequentes, sem articulação interna com o currículo. Percebemos, através de nossa prática docente, que tais ações não geram desenvolvimento de um saber internalizado que proporcionem um crescimento e desenvolvam habilidades, aprendizagens e "competências".

Todo o potencial que as crianças têm para atividades corporais, práticas lúdicas, de expressão oral, deve ser explorado, criando oportunidade de experiência com atividades corporais amplas, em espaços também abertos.

Trazemos à luz a importância dos folguedos e dos elementos da cultura popular como proposta de ponto de partida para o ensino de arte nos anos iniciais, nos processos formativos indispensáveis à educação artística da criança, por realizarmos uma análise da pertinência dos folguedos e da cultura popular como fenômeno particular de comunicação e de criação, que promove uma in-



terpretação e reflete formas culturais enraizadas historicamente desenvolvendo de forma criativa a educação em arte desde a educação infantil.

Pensar as práticas educativas relativas às danças regionais (LIGIERO, 2011) ligadas às manifestações da cultura local no tocante aos ritmos básicos de cada região, como do Baião, no Ceará, do Frevo, em Pernambuco, ou do Samba, carioca, e assim por diante, é buscarmos como percursos iniciadores de uma educação artística que visa um corpo brincante dos elementos identitários. Ou seja, ao pensar as danças tradicionais pensamos introduzir a criança nos seus ritmos, inicialmente em cirandas, por exemplo, em brincadeiras de roda ou em atividades lúdicas para ir, num crescente, apresentando a cultura popular brasileira.

Compreende-se por Cultura Popular Brasileira aquela que surge nas práticas de identidade local, fruto das manifestações cotidianas, dos modos de vida de determinadas comunidades, inclusive afrobrasileira e indígena, práticas com as quais celebram suas crenças, conquistas, ancestralidade e perpassando gerações em forma de resistência, expressões e linguagens desenvolvidas nestes contextos de diversidades nas relações sociais brasileira. A legislação educacional resguarda os conteúdos referentes à história e à cultura afrobrasileira e indígena no âmbito do currículo escolar, em especial na educação artística, através da Lei 11.645 de 2008.

Ao abordar a epistemologia do corpo na escola, é possível dizer que dois elementos se entrecruzam e que na modernidade foram separadas: o racional e o emocional, o mental e o corporal, numa formação de corpo dual, cindido em duas partes: unidade-humano. Este binarismo é refletido no pensamento de Zoboli, Almeida e Bordas (2014, p. 58), ao afirmar que

A visão cingida de ser humano em corpo/mente não implica, somente, duas realidades com status ontológicos e epistemológicos construídos de modo independente; ela pressupõe, também, a predominância da mente em relação ao corpo e a subordinação deste a ela.



Tal concepção aproxima-se de outras epistemes binárias modernas, como as oposições entre espírito/matéria, masculino/feminino, biológico/social, individual/coletivo, num modo excludente de estabelecer as relações, próprias de uma sociedade capitalista de mercado. O pensamento que aparta os aspectos emocional e racional, especialmente no ocidente, tem efeitos graves na escola, uma vez que muito cedo, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, as atividades lúdicas, a corporeidade, as atividades musicais, as narrações de histórias e sua representação são fortemente reduzidas. Há a predominância de repetição e memorização no tratamento pedagógico dos conteúdos que focalizam o ensino de matemática e da língua materna, enquanto a percepção corporal, a sensibilidade, o autoconhecimento, o conhecimento da cultura e do outro ficam relegados a iniciativas pontuais.

Desde a educação infantil tem sido iniciada a alfabetização precoce de crianças (FREITAS, 2015), mediante programas como Programa de alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Gestores, professores e estudantes passaram a fazer parte de um rigoroso processo de controle de qualidade que estimula não apenas a competição, mas, principalmente, a obstinada busca pelo “sucesso escolar”.

Pesquisa recente sobre a política educacional cearense nos últimos 20 anos, com destaque para a análise do PAIC (RAMOS *et al.*, 2018), como programa de gestão por resultados, explicita que diferentes aspectos não são contemplados no processo de ensino-aprendizagem e na análise dos resultados, tais como: a diversidade de alunos presentes nas escolas; as suas relações familiares; o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes; o nível de desempenho das suas escolas de origem, entre outros. Neste sentido, Freitas problematiza que

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser



reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? (FREITAS, 2007, p. 971).

Para os pesquisadores, o foco do discurso institucional e da política educacional tem promovido

[...] sutilmente a substituição do *avatar* da gestão democrática e do direito à educação e relativiza as questões supracitadas, essenciais, na análise do princípio, meio e finalidade da aprendizagem. [...] induzindo um projeto pedagógico extrínseco à escola (RAMOS, et al., 2018, p. 142).

Este projeto extrínseco à escola e à comunidade tem promovido graves danos ao desenvolvimento da criança e à saúde da comunidade escolar, bem como tem incentivado o falseamento dos dados, como denuncia Diana Ravitch (2011) no caso dos Estados Unidos da América e do espelhamento entre escola e empresa na França como explicita Laval (2004). Concordamos, portanto, com Freitas (2015), que afirma:

Antecipar a escolarização das nossas crianças é um crime, primeiro contra o desenvolvimento pessoal delas, e segundo contra o próprio país pois esta é a idade propícia para o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais e interpessoais que são vitais para o favorecimento da criatividade e, como sabemos a criatividade é a base da inovação. Esta sim é vital para o desenvolvimento econômico do país.

É na primeira infância que a criança pode ser estimulada a desenvolver sua imaginação e criatividade. Einstein já afirmava que a imaginação é mais importante que o conhecimento, pois este é limitado, enquanto a imaginação é infinita.

[...] atividade do brincar que essas capacidades são desenvolvidas com alegria e seriedade, com atenção e responsabilidade, com segurança e confiança em um mundo bom, que não exige da criança além de suas possibilidades, ou seja, uma entrada precoce no mundo adulto. E alfabetizar precocemente significa empurrar a criança para o mundo adulto (para o qual ela não está preparada, portanto) antes da hora, [...] (PASSERINI, 2016).



O brincar representa o princípio lúdico que embasa todas as atividades, com destaque para as artísticas e pode orientar a prática docente. Para a autora, este “[...] também dá significado ao ensino-aprendizado, pois pode expressar o motivo, assim como, o vínculo afetivo com o professor e com o conteúdo”, bem como com a família, a comunidade e a cultura em que está inserida.

Deste modo, o brincar da criança faz parte de seu aprendizado sobre o mundo e sobre si mesma. Nas palavras do filósofo Friedrich Schiller, “O homem só brinca ou joga enquanto é homem no pleno sentido da palavra, e só é homem enquanto brinca ou joga” (*apud* PASSERINI, 2016).

3 O ENSINO DE ARTES COMO RUPTURA PARADIGMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes:
a arte de viver.”*
Bertold Brecht

Propondo a ruptura paradigmática deste projeto pedagógico extrínseco à escola e reconhecendo a perspectiva decolonial¹ de saberes e práticas sul-americanas (WALSH, 2010), africanas, afro-diaspóricas e orientais, faz-se urgente desaprender a forma dominante e dual de pensar, sentir e fazer, que segrega e exclui, e reaprender, a partir das experiências e vivências dos povos ancestrais, dos conhecimentos tecnológicos e históricos sistematizados, da racialização dos conteúdos e formas, da unidade pensar-sentir-fazer, dentre outros. Nesta perspectiva, as pedagogias críticas, decoloniais, interculturais, afrocen-

¹ Há divergências teóricas e políticas em torno dos termos e acepções, cito, decolonial e descolonial. O primeiro busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico, e quer superar a modernidade europeia, ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade. Para o pensamento descolonial, não há qualquer epistemologia que possa reclamar o monopólio sobre o pensamento crítico no planeta, no entanto, ao buscar libertação e emancipação, cai-se nas teias da modernidade europeia (MINGNOLO, 2008), fazendo parte também do conjunto da colonialidade.



tradas (NASCIMENTO, 2009), ou seja, pedagogias adjetivadas emergem no cenário de disputa no decorrer do século XX em todo o mundo.

Preocupa-nos fomentar na formação de pedagogos outra episteme de corpo, das artes e da cultura, numa integração entre ações e reflexões, entre sentir, pensar e fazer/viver. Nesta perspectiva, a interface educação e arte pode promover e favorecer a reintegração, principalmente quando se insere a cultura popular na escola e se amplia os saberes infantis.

O fazer artístico da cultura popular inserido na escola tem se constituído, na prática docente na UECE e UNILAB, como portal para uma vivência corporal/sensorial, que favorece o conhecimento de si e do outro. Ao introduzir o verso falado dos cordéis, das cantigas infantis e poesias, os movimentos corporais circulares, as brincadeiras de roda e cantadas, dentre outros elementos da rica poética popular num processo de integração entre corpo físico, a vitalidade, a emoção e o despertar do eu da criança e do adulto (professor pedagogo em formação), de maneira lúdica e prazerosa, temos explorado suas potencialidades artísticas e constituído um repertório de matriz identitária local. Estas práticas tem dado subsídios para que o educando eleve seu modo de relacionar-se consigo, com o outro e com o planeta, em um situar-se que está integrado ao todo a sua volta.

Sabemos que um corpo íntegro e integrado ao mundo e a si, é um corpo que interage, que aceita desafios e reage da maneira mais propositiva possível ao real. O que desejamos é educar um corpo brincante dentro da escola. Um corpo que se afirma no mundo pelo lúdico, que por ser criança vai imaginando e refletindo sobre o que se lhe chega. Assim, as músicas infantis já são uma bela introdução ao mundo das artes — algo que a própria família faz e que devemos, na escola, ampliar. As brincadeiras de roda são um outro exemplo de movimentos introdutórios a um corpo brincante. A dança tradicional popular é, por outro lado, um excelente modo de conhecimento e exploração do movimento expressivo do corpo na escola.



É intenção da educação infantil e do ensino fundamental prosseguir num crescente desenvolvimento da criança que parte do que o estudante já traz dos elementos culturais próprios de seu lugar, apresentados pela família em cantigas de ninar, em histórias e brincadeiras. O educando indica o seu ponto de partida, oferece-se ao diálogo, à troca, ao jogo, colocando o que tem de si. Brincar, cantar, dançar e deixar neste movimento a criança se expressar de maneira espontânea, referenciada nas experiências culturais anteriores, pode ser uma dinâmica na escola e uma tarefa de escuta pelo professor da educação infantil e do ensino fundamental.

Em seguida, observando movimentos, relações e intersecções, podemos, como professores, pais e comunidade, explorar os brincares, as cirandas, os gêneros musicais, os ritmos afro-indígena e brasileiros, entre outros mais longínquos, ampliando o repertório artístico-cultural e científico dos educandos.

Três pensadores fundamentam nossa concepção epistemológica e dão suporte teórico à nossa concepção educativa: Paulo Freire (2000), para quem devemos, num processo educativo, partir da cultura dos envolvidos; Jean Piaget (1971,1974), com quem entendemos que é na interação com o outro e agindo sobre o meio que o homem aprende, transformando o real e a si próprio; e, por fim, Bourdieu (2003), que argumenta ser uma necessidade o acesso à arte e à cultura, como um produto da ação da escola, além de denunciar a violência simbólica que a escola realiza sobre a classe trabalhadora.

Partindo destes princípios, visamos realizar a discussão sobre as possibilidades de uma prática educativa libertadora intercultural, em que o acesso à cultura, na qual o corpo se integra, num reconhecimento de sua linguagem, seja garantido pela escola e, paralelamente, nas instituições de formação de educadores e comunidade.

Em relação à vivência artística ligada à Cultura Popular e, em especial, às danças, almejamos, essencialmente, uma interpretação, uma compreensão crítica, um processo metodológico escolar que ofereça concretude e se materialize na expressão corporal dos significados simbólicos de uma dada comu-



nidade, numa marca do modo de dançar das comunidades e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, muito demonstrativo de uma identidade cultural valorizada e vivificada.

O descaso com o patrimônio cultural ancestral brasileiro acontece desde os idos da colonização diante das estratégias de aculturação e domesticação do povo. Tal contrassenso vem sendo diuturnamente denunciado por movimentos sociais e institucionais de promoção do direito à educação e dos setores sociais historicamente excluídos. As culturas indígena, africana, afro-brasileira e brasileira continuam, muitas vezes, sendo sobrepujadas pela influência tanto do “pensar único²” do norte como de suas manifestações culturais.

A educação intercultural rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, e

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na realidade e no plano internacional (CANDAUI, 2012, p. 46).

Este projeto e processo está sempre inacabado, posto que em constante mutação. Para Walsh (2010), há três tipos de interculturalidade, a saber: funcional, relacional e crítica. O primeiro reconhece a diversidade e a diferença e propõe a inclusão na estrutura social existente. O relacional, por sua vez, pressupõe o contato entre as diferentes culturas sem, entretanto, problematizar os conflitos e as desigualdades existentes. Por fim, a interculturalidade crítica reconhece a diversidade cultural e propõe mudança nas estruturas de poder, questiona as relações, apontando novos modos de viver, pensar, conviver e ser.

² Sobre o assunto, ver *O perigo da história única*, de Chimamanda Adichie. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br.



Diante deste diálogo entre as autoras, percebemos que o conceito de interculturalidade crítica se aproxima com a conceituação de interculturalidade, defendida por Candau e evidenciamos a complexidade de tratar sobre conceitos polissêmicos e sobre as questões relativas ao corpo, à educação estética e à educação intercultural, ao mesmo tempo em que evidenciamos estas como portais para a ruptura paradigmática.

A intercessão entre cultura e arte é também complexa e tênue, pois ambas são manifestações humanas na interpretação e representação de si, da comunidade e do outro. A arte se constitui num ato comunicativo, e pede que seja interpretada, portanto o âmbito da arte e da cultura popular na educação escolar suscita uma experiência estética capaz de fazer com que o estudante ao mesmo tempo em que se identifica com a cultura onde está inserido, reconheça as diferentes culturas em jogo nas relações sociais escolares realizando uma reflexão estética fundada na experiência da pluralidade, numa tentativa de criar a possibilidade de um pensamento intercultural, dialógico, extremamente, necessário à sociedade brasileira.

Concordamos com Eco, em *A definição da arte*, que

[...] pode-se ver que a arte se nutre de toda a civilização de seu tempo, refletida na irrepetível reação pessoal do artista e que nela estão presentes em atos os modos de pensar, viver, sentir de toda uma época, a interpretação da realidade, a atitude diante da vida, os ideais, as tradições, as esperanças e as lutas de um período histórico (2016, p. 34).

Sendo a arte resultado de um processo histórico e estando o processo educativo vinculado a este caráter histórico e social da criação artística, não podemos ensinar/libertar de outra forma que não seja colhendo de nossos estudantes e suas trajetórias, os subsídios necessários para sua aprendizagem. O contexto histórico em que vivemos nos coloca, hoje, numa realidade de crise econômica, política e social, na qual convém lembrar que a reflexividade, o autoconhecimento e a identidade são elementos indispensáveis no conjunto das



trocas simbólicas na qual o indivíduo precisa penetrar nas sociedades pós-modernas.

A modernidade tardia, para usar um termo cunhado por Giddens (2002, p. 15), produz diferença, exclusão e marginalização. Compreendemos com o autor de *Modernidade e identidade* que “A reflexividade do eu, em conjunto com a influência dos sistemas abstratos, afeta de modo difuso o corpo e os processos psíquicos”. Não nos resta dúvida de que conhecer-se a si mesmo é o princípio da libertação de todo ser humano.

Considerando as articulações entre racional, emocional e a práxis no processo educativo, pensamos ser necessário integrar aquilo que o homem separou — pensar, sentir e fazer —, na percepção consciente de si, do outro e do mundo ao seu redor. É fundante estar atento para a não sobreposição ou justaposição, bem como para a possibilidade de a arte ser portal e ponte que reconstrói o caminho da aprendizagem e que contribui para o desenvolvimento humano integral. Nesta perspectiva, o corpo fala mediante seus movimentos, se apropria de si e do universo mediante os sentidos e o ensino de artes na escola se constitui como essencial para a aprendizagem prazerosa e feliz.

No tópico a seguir, apresentamos práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão na área de artes em duas universidades cearenses, desenvolvidas no interstício de 2013 a 2017.

4 CULTURA POPULAR E LÚDICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA UECE E UNILAB

*“Brincar com crianças não é perder tempo,
é ganhá-lo.”*

Carlos Drummond de Andrade

Partindo do lugar que atuamos há décadas, que é a formação de pedagogos no Ceará, e considerando que uma das funções da Universidade é contribuir para a formação e a qualificação de profissionais na sociedade contem-



porânea, revisitamos nossa prática docente no ensino de artes com o intuito de sistematizar e socializar estas vivências.

A pesquisa-ação prática (TRIPP, 2005) tem nos possibilitado realizar um inventário, observar e analisar o percurso trilhado e estabelecer as intersecções e aprofundamentos e direcionamentos necessários. Abaixo, dispomos de um quadro em que apresentamos algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão que realizamos no interstício no universo deste estudo.

QUADRO 01: PRÁTICAS DOCENTES NA ÁREA DE ARTES (UECE E UNILAB, 2013-2017)

	UECE	UNILAB
ENSINO	Obrigatória: - Introdução à arte-educação (68h) Optativas: - Ludicidade e Educação - Cultura Brasileira	Obrigatória: - Ensino de arte e arte africana - Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração - Fundamentos filosóficos e práticos do samba e capoeira - Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares - Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandiga Optativas: - Corpo, dança afro e educação (40h)
PESQUISA	Danças populares e tradicionais no ensino de arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Catarina Lima e Silva	A educação da criança, a importância do brincar no seu desenvolvimento integral e a interculturalidade (2015-2016) Desafios do Pedagogia Afrocentrada da UNILAB (2016-2017)
EXTENSÃO	Projeto Arte na Escola (2004-), que atua na formação de professores de arte de discentes da UECE e docentes das escolas públicas municipais	Projeto Pétalas do Lácio (2013-2014) que atuava na Projeto Afrodita: a formação de arte educadores interculturais e (ano 1,2,3 e 4) (2014-) Ciranda da criança (Ano 1, 2 e 3): A arte do brincar, As artes do fazer na escola e A educação de crianças cá e acolá

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante das práticas docentes no ensino de artes vivenciadas no interstício do estudo em tela, a seguir selecionamos uma vivência de cada dimensão supracitada. Faz-se importante destacar que muitas delas se transversalizaram, promovendo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e que, para efeito deste estudo, analisamos individualmente, seguido de intercessões que propiciaram maior aprofundamento.



4.1 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA UECE

Os últimos cinco anos realizando pesquisa-ação na escola básica, problematizando a da vivência das manifestações populares, trabalho que se materializa, recentemente, na publicação do livro *Festas Populares e o Ensino de Artes*, editado simultaneamente pela EdUECE e pelo i2ADS³, da Universidade do Porto, pudemos perceber que o universo da literatura oral, do canto, do cordel etc. vivificam as experiências estéticas infantis e expressam uma linguagem elemento da cultura local, que desenvolve nos estudantes a linguagem, a expressão corporal, o conhecimento histórico e o senso de pertencimento, bem como noção geográfico espacial, além, é claro, das aprendizagens específicas do campo das artes, área de conhecimento em questão neste artigo.

É aqui que uma experiência cultural, matizada pelos saberes locais na interface com a cultura universal, oferece ao estudante um repertório que o permite articular elementos das linguagens artísticas — isto é, na poesia, na música, na representação, na dança e nas artes plásticas. Neste entendimento, buscamos propiciar tais experiências na formação de professores no curso de Pedagogia da UECE, integrando ensino, pesquisa e extensão, num processo de conhecimento da cultura brasileira, partindo das comunidades escolares nas quais os alunos atuam, seja no projeto de extensão arte na escola, na disciplina de Introdução à Arte-Educação ou, ainda, na pesquisa que investiga as manifestações artístico-populares no âmbito da escola básica.

Nossa experiência tem sido na integração dos três pilares de construção do conhecimento acadêmico, na formação de futuros professores, buscando que consigam fazer, inicialmente, uma recolha das práticas culturais locais, como o maracatu, o pastoril, o coco, o cordel e demais manifestações, apro-

³ Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – i2ADS da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.



fundando o estudo das mesmas para, em seguida, tratar destes saberes com alunos da educação infantil e do ensino fundamental.



FOTO 1: Pastoril na Escola de Ensino Fundamental Marcos Valentin – Fortaleza.
Fonte: Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas (UECE).

No componente curricular Introdução à Arte Educação no Curso de Pedagogia da UECE, temos dado especial atenção ao conteúdo da arte brasileira, em uma abordagem intercultural na qual as práticas artísticas ligadas às criações afrodescendentes, indígenas e europeias são vivenciadas e vivificadas em releituras e metodologias de ensino, que privilegiam não só a sala de aula, mas a ida dos futuros professores ao *lócus* onde elas se dão. Sendo assim, visitamos museus, grupos danças tradicionais e, posteriormente, levamos tais conhecimentos para sala de aula, na tentativa de imprimir uma didática capaz de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e alargar seu conhecimento sobre a arte e a cultura brasileira.

No mesmo diapasão, o projeto de extensão Arte na Escola, que tem polo na UECE, oportuniza aos professores e universitários que são a ele ligados o acesso a materiais didáticos, como uma DVDteca com quase 200 títulos sobre arte brasileira, vídeos apropriados para o uso em classes de educação básica, ampliando o repertório de estudantes, para além de muitas opções de formação em grupos de estudos, oficinas, seminários e cursos, os quais qualificam o trabalho docente e criam oportunidades de refletir sobre a arte e a cultura brasileira em sua interface com o fazer ensino escolar de arte.



Por sua vez, a investigação que nos últimos anos temos realizado confere aos saberes populares um lugar de destaque no ensino de artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Temos realizado pesquisa-ação certos de que muito há que se intervir no seio da escola básica para se alcançar níveis significativos da aprendizagem escolar de arte.

4.2 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA UNILAB

A UNILAB surge como projeto político e pedagógico de integração internacional com os países da lusofonia africana, cito, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, numa perspectiva da cooperação solidária e científica. Tem entre seus objetivos refletir e compartilhar os problemas gerados por processos históricos de desenvolvimento similares entre Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPS).

A sua criação data da promulgação da Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, embora enquanto projeto político Abdias Nascimento⁴ já sinalizava a importância de se ter uma Universidade que sistematizasse, valorizasse e desenvolvesse pesquisas que atendessem a preocupação da maioria da sociedade brasileira que são afrodescendentes. Numa perspectiva de cooperação e promoção epistemológica do eixo Sul-Sul, a UNILAB⁵ dispõe de quatro *campus*, sendo três deles no Maciço de Baturité — Liberdade, Auroras e Palmares —, mais precisamente na cidade de Redenção, por razão de que no contexto

⁴ O primeiro projeto de lei propondo ações afirmativas para população negra é de autoria do então deputado Abdias Nascimento – Projeto de Lei n.º 1.332 de 1983. Em discurso proferido no Senado Federal, por ocasião dos 110 anos da abolição, ele já defendia a necessidade das cotas: “Ação afirmativa ou ação compensatória, é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos”.

⁵ Atualmente, a Universidade dispõe de 15 cursos de graduação em regime presencial e cinco cursos de pós-graduação *strictu sensu*, que estão organizados em institutos. No Instituto de Humanidades e Letras, há a graduação de Bacharel em Humanidades – BHU, que se constitui num primeiro ciclo e, após conclusão deste, os discentes podem concorrer a vagas para cursar o segundo ciclo ou segunda graduação. Nestes são ofertados os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Sociologia e História ou o Bacharelado em Antropologia.



histórico brasileiro esta foi a primeira cidade a libertar os escravizados. O outro *campus* fica situado na cidade de São Francisco do Conde - Malês, na região metropolitana da Bahia, considerando a presença significativa da população negra neste estado.

O curso de Pedagogia se ampara nas leis que regem a educação escolar brasileira e se destaca no contexto mundial ao efetivar a educação para as relações étnico-raciais (Lei n.º 10.639/03). Segundo o Projeto Político Curricular, o curso “[...] emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 6).

No âmbito do ensino no curso de Pedagogia, destacamos o currículo que apresenta uma perspectiva afrocentrada e dispõe, em sua matriz, de componentes que enfatizam a percepção corporal, as matrizes culturais africanas e afro-brasileiras e as diferentes linguagens artísticas no ensino básico (ver Quadro 1). Para ilustrar, a componente curricular optativa Corpo, dança afro e educação tem como ementa:

O Corpo na cultura ancestral africana. Relação Corpo-Natureza. O que a natureza ensina. Espiritualidade do Corpo. Relação Corpo-Oralidade. Atualização do Corpo hoje. Educação e Consciência Corporal. Conceito de Dança Afro. Importância da dança afro e de seus ensinamentos. Aspectos das Danças africanas e afrodiáspóricas. A Importância do uso da dança afro na Educação. Laboratório de uso da dança afro em contextos pedagógicos dos países da Integração UNILAB (BRASIL, 2017, p. 126).

Esta componente desenvolveu atividades que buscavam promover a sensibilidade estética e a percepção dos discentes, futuros professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, mediante estratégias de ensino que envolveram o desenho, o bordado, as vivências corporais e as danças.

Dentre estas estratégias, a dança embalou todos os discentes no semestre curricular, ao vivenciaram diversos ritmos musicais a partir da revisão



de literatura e da seleção de repertório do lugar que habitamos e das vivências comunitária de discentes e docente. Dentre as culturas vivenciadas a partir do corpo em movimento destacamos a “dança da família”, que é uma dança do continente africano, o forró, a quizomba, semba agolano, e culminamos com a dança folclórica que celebra o São João — a quadrilha junina.



Foto 2: Arraiá da Pedagogia / Unilab, exposição de bordados.
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Educação, cultura e subjetividade (UNILAB).

No tocante à revisão da literatura, destacamos, por exemplo, o entendimento de que a dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico entre outros (SABINO; LODY, 2011). É preciso, além disso, destacar a “descoberta” dos discentes da relação entre o forró e a cultura africana e a interface deste com o Tango. Segundo Santos (2016, p. 31),

O Forró e o Tango possuem semelhanças históricas nos primórdios da sua formação, com forte elo de ligação principalmente da cultura africana, mantendo até o presente, semelhança rítmica entre seus ritmos, Baião e Milonga, respectivamente. No entanto, a principal característica comum entre esses dois gêneros, que abrange outros de seus ritmos no aspecto dança, além dos já citados, é a maneira do abraço, resultante da miscigenação afroeuropéia, que propicia o estabelecimento de vínculos, de pertencimento de grupo, de resgate da identidade e convivência com o outro.

A dança, portanto, é a arte de movimentar expressivamente o corpo, bem como é uma forma de expressão de sentimentos e que possibilita a inte-



gração, a interrelação entre o eu e o outro. No caso em tela, ela valorizou a cultura local ao eleger a quadrilha junina, além de ter promovido a educação intercultural. Vale ressaltar que, considerando a carga horária de 40h/a, não foi possível o aprofundamento nas diferentes linguagens artísticas e de dança africana e afro-brasileira.

Dentre as atividades de pesquisa realizadas no interstício deste estudo, destacamos o olhar para o universo em que estamos inseridos: os desafios que a implementação do currículo inovador afrocentrado. Este curso prioriza a formação de pedagogos capazes de lidar com os diferentes contextos sociais e culturais em sala de aula. Como referencial metodológico da pesquisa revisitamos documentos, bibliografia e como instrumento de coleta de dados aplicamos questionários com perguntas abertas com 10 discentes da primeira turma. Um dos desafios encontrados foi a ruptura com a educação de base eurocêntrica, na qual docentes e discentes foram formados. Há práticas docentes contraditórias em que se mesclam a tradição disciplinar e o pensamento “único”, seja do norte — que fomos com-formados há séculos — ou do sul —, e iniciativas que apontam para a possível ruptura paradigmática.

A experiência no âmbito da extensão tem sido desenvolvida de modo integrado (pesquisa-extensão) no projeto em curso AFRODITA: a arte de brincar e a formação de Arte Educadores Interculturais, em sua quarta edição consecutiva. Este tem como objetivo promover a integração intercultural e intergeracional e o câmbio de experiências, saberes e vivências da comunidade acadêmica da UNILAB e da comunidade do entorno e entre elas.

Destacamos aqui, dentre as atividades realizadas, os estágios extracurriculares em duas escolas de educação infantil, cito a Escola Waldorf Micael, situada em Fortaleza, capital e o Centro de Educação Infantil Quilombola Maria José Alves da Silva, localizado na comunidade de Alto Alegre/ Queimadas, zona rural do município de Horizonte, estado do Ceará. O critério de seleção das unidades escolares que bolsistas e voluntários realizaram o estágio foi a



expressividade de atividades pedagógicas de arte e cultura presentes nos seus currículos.

Segundo discentes, estas vivências interculturais foram bastante significativas para a sua formação como educador e destacam que cada projeto pedagógico apresenta singularidades relevantes para o ensino de artes das crianças. Na Waldorf, o ritmo diário e semanal da criança é fundamental para o seu desenvolvimento, e a escola realiza as festividades do calendário local e cristão, por exemplo, a Quadrilha de São João, o Bazar Natalino, o aniversário da escola etc. A Escola Quilombola apresenta nos espaços comunitários como corredores “As celebridades”, com a fotografia e breve biografia das lideranças da comunidade e a prática de capoeira na escola, ministrada por um pai de uma discente e morador da comunidade.

Neste interstício também nos dedicamos a criação e consolidação de ambientes e espaços para realização e partilha de práticas artísticas na comunidade e na UNILAB, por exemplo, contação de histórias em torno da fogueira em praças públicas (2014 e 2015), encenação de peça de teatro *A menina da lanterna* (2016), oficinas de brinquedo com material reciclado e de brincadeiras de antigamente (2015, 2016 e 2017), oficina de trabalhos manuais, entre outras.

A partir destas vivências, os discentes, pedagogos em formação, destacaram a importância do ritmo para o desenvolvimento sadio e a educação das crianças, bem como ambientes pedagógicos que enfatizem presença e interação com os quatros elementos da natureza e com a brincadeira e, em especial, o brincar livre e a cultura popular, afro-brasileira e indígena. Todas as atividades supracitadas contaram com adesão e participação da comunidade acadêmica e local, bem como têm crescido anualmente os projetos parceiros, que atuam na seara de arte e cultura. Ressaltamos também a participação de discentes – bolsistas e voluntários, docentes, técnicos, crianças e pais, pois sem a participação destes de nada adiantaria nossos impulsos críticos e criativos no fomento da educação, da arte, da cultura e do brincar livre que libertam



e preparam a criança para enfrentar as adversidades do mundo, de forma autônoma, buscando respeitar o próximo e seus limites.

5 CONCLUINDO PARA CONTINUAR A CAMINHADA

*“A arte consiste em fazer da vida
uma obra de arte.”*
Mahatma Gandhi

Conferimos, neste estudo, especial atenção ao lugar do corpo na escola, e destacamos a cultura popular no ensino de artes, na educação da criança, por acreditar que a escola tem realizado equivocada separação entre corpo e mente, e que a cultura popular, com sua riqueza dos folguedos, autos e danças, pode oferecer grande contribuição à corporeidade e à educação artística. Reforçamos também o lugar do lúdico no corpo brincante, característico das manifestações populares, pois a alegria facilita e favorece a aprendizagem em oposição à cultura educacional atualmente tão voltada para a avaliação escolar que acentua o medo e bloqueia, tantas vezes, a aprendizagem.

A escola opera, como nos ensinou Bourdieu (2003), como aparelho ideológico de Estado, numa lógica intrínseca ao sistema econômico capitalista, em fase global, o mesmo que realiza, atualmente, uma virtualização das relações sociais, num aparato tecnológico que se reflete na “segregação da experiência” e reforça a percepção do corpo como um dado extrínseco. Na modernidade, o mundo industrializado e o uso da informação para coordenar atividades sociais são características determinantes que modificaram o modo humano de ser e estar no mundo.

Nas atuais circunstâncias, em que as relações sociais são mediadas pela virtualidade, um dos mais importantes papéis da educação de crianças passa a ser a formação da autoidentidade e a constituição do Eu. Como área de conhecimento, a Pedagogia está envolvida de maneira direta na compreensão da reflexividade do eu das sociedades globalizadas em que vivemos. Uma sociedade com tal nível de abstração exige um conhecimento de si muito bem



delineado, já que a modernidade coloca a autoidentidade como problemática central, de maneira que contrasta com as relações eu-sociedade em contextos mais tradicionais, ampliando níveis de ansiedade e instabilidade emocional com as quais a escola precisa lidar.

A questão central deste estudo é a iniciação da criança nas artes, na linguagem do corpo e nas diversas culturas dentro da escola e revisitando a prática docente no ensino de artes em duas universidades públicas cearense revelamos que com criatividade e iniciativas sistemáticas o ensino de artes tem apresentado novos horizontes na valorização e fomento da cultura popular e da unidade entre o pensar, sentir e fazer, embora o desafio seja cotidiano de constituir parcerias e de fazer acontecer a arte na vida acadêmica e comunitária.

É importante destacar que a matriz curricular do curso de Pedagogia apresenta significativas diferenças no ensino de artes e no entendimento do corpo e da educação dos sentidos como princípio educativo. Enquanto a UECE, com curso consolidado de Pedagogia dispõe apenas de uma componente curricular na área de artes e educação, a UNILAB tem, de fato, se apresentado como ruptura paradigmática na formação de pedagogos, pois dispõe de várias componentes que tem como objeto de estudo e formação humana o corpo, a dança, o samba etc.

Ao olhar para este interstício e para o presente, podemos professar o que estar por vir e diante dos desafios que despontam no ensino de artes e na valorização e promoção da cultura popular cearense destacamos o potencial dos discentes, os quais, ao criarmos ambientes e espaços criativos de vivência e partilha entre as culturas locais e do outro, despontam numa infinidade de possibilidades.

A prática educativa libertadora intercultural fora vivenciada nas duas universidades e promoveram o acesso à cultura, na qual o corpo se integra, num reconhecimento de sua linguagem. A educação da criança foi refletida e fomentada numa perspectiva de fluxo *continuum* entre família-comunidade e escola.



Inspiradas na poesia de Milton Nascimento, de que é preciso cuidar do broto para que a vida nos dê flores e frutos, a partir deste estudo outras questões emergiram como objeto de estudo vindouro. Evidenciamos a necessidade de pesquisar de que maneira as vivências no tripé ensino-pesquisa-extensão de artes durante a graduação na UECE e UNILAB contribuíram para a prática docente dos egressos nas escolas públicas cearenses? Destacamos também que, diante das práticas desenvolvidas no ensino de artes neste interstício, far-se-á necessário qualificar os registros, memórias, acervos iconográficos, aprofundamento teórico, bem como os instrumentos de coleta de dados com questionários, entrevistas e avaliações sistemáticas.

Reafirmamos, então, a arte como portal e ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro. O intercâmbio destas, na comunidade, na escola e na universidade como lugar de partilha, de alegria e do fazer cotidiano, podem fazer da vida uma obra de arte (Mahatma Gandhi).

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Manoel de Barros**. Entrevista publicada na revista Caros Amigos, nº 117, em 2008, por *Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues*. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/ManoeldeBarros.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

BETTO, FREI. **A escola dos meus sonhos**. Disponível em: <http://camaradecultura.org/a-escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.289/ 2010**. Dispõe sobre a **criação** da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 8 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade da inclusão da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na Educação Básica. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. UNILAB. **Projeto Político Pedagógico de curso de Licenciatura em Pedagogia**. Redenção, Ceará, 2017. Disponível em: <http://www.edu.br/wp-content/uploads/2010/01/projeto-Pedag%c3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmres.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática crítica intercultural*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

CAVALVANTE, T. *et al.* **Fortaleza a Criança e a Cidade**. Fortaleza, Editora Dummar, 2016.

COLARES, Edite. **As Festas Populares e o Ensino de Arte**. Porto: i2ADS, 2017.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luis Carlos. **Educação infantil: antecipar escolarização é crime**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FREITAS, Luis Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28/08/2018.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAUAND, Luiz Jean. Aspectos do lúdico na Idade Média. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 17, nº. ½, p. 35-64, jan./dez., 1991.

LIGIÈRO, Zeca. **Cantar-Dançar-Batucar**. Corpo a Corpo: Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LODY, Raul; SABINO, Jorge. **Danças de matriz africana: antropologia dos movimentos**. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. Ed. Sankofa. 2009.

READ, H. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire – Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PASSERINI, Sueli. Alfabetizar precocemente significa empurrar a criança para o mundo adulto antes da hora. **Biblioteca Virtual da Antroposofia**, 2016. Disponível em:



<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/alfabetizar-precocemente/> Acesso em: 21 jan. 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

QUINTAIS, ALFONSO LOPES. **Estética**. Petrópolis, RJ, 1992.

RAMOS, J.F.P. *et al.* **Gestão por resultado na educação cearense**: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2014). Relatório de Pesquisa do CNPQ. Fortaleza – CE, 2018, 164p, mimeo.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, I.C.C.dos. **Forró & tango**: duas expressões populares que conquistaram povos muito além de suas fronteiras. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Teoria do Movimento com Ênfase em Dança de Salão da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

SNYDER, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo- S.P. Editora Manole LTDA, 1988.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZOBOLI, Fabio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel García. Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 218-231, dez. 2014. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1856/1690>. Acesso em: 13 mar. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, p. 75-96, 2010. Disponível em: [interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf](#). Acesso em: 30 mai. 2014.

**Recebido em 16 de abril de 2018
Aprovado em 29 de setembro de 2019**



AÇÕES AFIRMATIVAS: QUEM SÃO OS DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL?

AFFIRMATIVE ACTIONS: WHO ARE THE GRADUATE STUDENTS IN BRAZIL?

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019105>

Fabiana Santos Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
bianaseixas@gmail.com

Ivan Rocha Neto

Universidade Católica de Brasília
neto-ivan@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa reúne dados de estudos recentes sobre o perfil dos pós-graduandos no Brasil. Apesar da ausência de informações coletadas historicamente e de forma a abranger todos os cursos de mestrado e doutorado, as análises demonstram que mais de 70% dos estudantes deste nível de ensino são brancos. Em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou a Portaria Normativa nº 13, estabelecendo prazo para que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu. A norma também delega à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a atribuição de coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, o que, conforme verificado no âmbito desta pesquisa, ainda não está previsto nas ações da instituição. Levantamento realizado com pró-reitores das instituições federais de ensino superior com cursos de mestrado e doutorado apontou que mais de 70% já adotam ações afirmativas em seus processos seletivos. No âmbito da pesquisa, foi proposto um módulo de preenchimento pelo próprio discente na Plataforma Sucupira para que a CAPES possa atender ao previsto na portaria e reunir informações oficiais sobre o perfil discente.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Discentes. Plataforma Sucupira. Pós-graduação.

ABSTRACT

This research was based on recent studies on the profile of graduate students in Brazil. Despite the absence of data collected officially and to cover all masters and doctoral courses, data shows that more than 70% of students at this level of education are white. In May 2016, the Ministry of Education published Normative Ordinance No. 13, establishing for federal higher education institutions to submit proposals for the inclusion of blacks, browns indigenous and people with disabilities in their graduate programs (masters and doctorate). The norm also goes to the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES), linked to the MEC, the attribution of coordinating the periodic preparation of the student census of the Brazilian graduate, what is not done yet. A survey conducted with pro-rectors of federal higher education institutions pointed out that more than 70% have already taken affirmative ac-



tion in their selective processes. In the scope of the research, a module was filled out by the student himself on the Sucupira Platform so that CAPES can meet the provisions of Normative Rule 13 and also contribute to official information about the graduate student profile.

Keywords: Affirmative actions. Quotas. Graduate students.

1 INTRODUÇÃO

No dia 10 de maio de 2016, foi noticiado pela imprensa brasileira que a presidente da República do Brasil, Dilma Rousseff, anunciaria a edição de portaria de indução às ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu. No dia seguinte, a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no Diário Oficial da União. Na mesma data, o Senado Federal iniciou sessão para votar a abertura do processo de impeachment da Presidente da República. A sessão de mais de 20h de duração encerrou no dia 12, com a aprovação da abertura do processo, o que resultou no afastamento temporário da presidente do cargo por 180 dias e em definitivo posteriormente. Michel Temer, como vice-presidente, assumiu, assim, o Governo Federal brasileiro. Encerra-se aí o governo que, reeleito em 2014, havia colocado como seu slogan o tema Pátria Educadora.

O que parecia uma sinalização de que a educação seria prioridade da segunda gestão, se esvaiu na turbulência política de apenas 16 meses de governo [...]. Talvez tenha sido uma tentativa de resgatar o que já estava se perdendo, os êxitos da área da educação da segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que se manteve durante o primeiro mandato de Dilma (PEREIRA; PORTO, 2017, p. 178).

Para esta pesquisa foram identificados alguns trabalhos que conseguiram traçar uma representação social dos estudantes de mestrado e doutorado brasileiros. Levantamento realizado em 2015, por um grupo de trabalho (GT) criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), utiliza dados do Instituto



Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresenta o perfil racial da população brasileira: 47,7% de brancos, 50,7% de negros (pretos e pardos), 1,1% de amarelos e 0,4% de indígenas. Em suas conclusões (março/2016), o GT apontou para 70,86% de brancos, 27,08% de negros, 1,76% de amarelos e 0,31% de indígenas na pós-graduação brasileira. Os números também revelam que 23,91% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, dos quais a faixa etária de 15 a 64 anos concentra 24,90% das 45.606.048 pessoas com deficiência. O grupo identificou que apenas 0,5% dos estudantes analisados declararam algum tipo de deficiência, permitindo inferir que, de fato, existe uma falta de oportunidade e igualdade de ingresso para deficientes na pós-graduação. Além da evidência estatística, foi destacado no relatório¹ que pouquíssimas instituições de ensino possuem ações inclusivas. Assim, destaca o GT, a necessidade imediata de que ações sejam realizadas pelo Governo Federal para criar processos de inclusão de estudantes autodeclarados negros, indígenas e com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado e em programas de mobilidade internacional.

A Portaria Normativa MEC nº 13 foi editada no âmbito da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010a); do Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012), que coloca em seu art. 5º, § 3º que "as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade"; e do Supremo Tribunal Federal que declarou, em 2012, a Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas. A portaria estabeleceu prazo de 90 dias para que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Algumas portarias para a área da educação foram publicadas nos dias

¹ Estudo resultado do Grupo de Trabalho designado pela Portaria CAPES/MEC Nº 149 de 13 de novembro de 2015.



finais do Governo de Dilma Rousseff, em 2016, tendo sido revogadas pela nova gestão. A Portaria Normativa nº 13 está vigente.

1.1 METODOLOGIA

Realizamos, como previsto, uma pesquisa qualitativa (exploratória e descritiva) e incluímos também dados quantitativos. Iniciamos com a identificação da quantidade dos programas no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Com extração realizada em agosto/2018, o Brasil possuía 4.453 PPG's, sendo 2.827 de instituições de ensino superior e pesquisa federais, que é o universo a ser tratado nesta pesquisa, pelo fato da Portaria Normativa nº 13/2016 estar restrita às instituições federais.

Em março de 2017, foi solicitado para a Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES os e-mails das Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa cadastrados na Plataforma Sucupira². Foi enviado um e-mail consultando se cada PPG daquela instituição já havia adotado ações afirmativas nos processos seletivos para discentes dos cursos de mestrado e doutorado. As respostas vieram por e-mail e foram classificadas em: 1- sim já adotaram ou 2- não adotaram. Esta coleta, como é possível identificar neste artigo, gerou a necessidade de um segundo levantamento a ser feito posteriormente.

Os estudos exploratórios foram consultados e identificados em instituições governamentais responsáveis pelo Censo Demográfico e pesquisas, assim como organizações não governamentais e privadas, que também realizam pesquisas com foco em temas sociais. Desses estudos, foram extraídos dados relacionados aos grupos focais de ações afirmativas, para embasamento qualitativo da motivação de ações voltadas à inclusão social em cursos de nível superior – em especial pós-graduação.

² É ferramenta da CAPES para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma disponibiliza, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 25 jan. 2019.



2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A expressão “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos por meio do decreto 10.925/1961 (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, 1961 apud SOWELL, 2016), assinado pelo presidente americano John F. Kennedy, demandando assegurar que os candidatos fossem empregados e que trabalhassem sem consideração de raça, cor, credo ou origem nacional (SOWELL, 2016). Para este estudo, consideram-se ações afirmativas para a pós-graduação o que prevê a Portaria Normativa do MEC nº 13/2016, e para a graduação a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. E o termo minorias como sendo grupos menos representados.

Ao abordar a pós-graduação, é importante contextualizar o universo da graduação. Dados recentes apontam que das 239.716 vagas de 130 instituições da rede federal de ensino superior ofertadas no primeiro semestre de 2018, 118.390 foram para ampla concorrência. Outras 103.940 atendem a Lei de Cotas e 17.386 são para ações afirmativas, totalizando 121.326 (BRASIL, 2018) vagas. Apesar do MEC separar as cotas das ações afirmativas, considera-se nesta análise a soma.

Passados seis anos da promulgação da Lei das Cotas no Brasil, o assunto ainda é polêmico. Para o ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em entrevista para esta pesquisa, é relevante que, ao se discutir reserva de vagas no ensino superior, se destaque alguns fatos: segundo ele, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República, em 2003, a rede federal de ensino superior contava com 100 mil vagas por ano. Hoje são 230 mil. Ele explica que, quando 50% dessas vagas são reservadas para as cotas, isso quer dizer que 115 mil vagas, todas elas novas, são destinadas a quem veio de escola pública, enquanto que as outras 115 mil vagas, das quais 15 mil novas, são dedicadas aos alunos que não se qualificam como potenciais cotistas. A



ideia de que são passadas vagas de umas pessoas para outras não cabe, porque antigamente todo mundo disputava, mas somente uma minoria de egressos de escola pública, uma minoria de negros e de indígenas entravam na universidade. “Pode-se dizer que eram 100 mil vagas das quais talvez 90 mil, 80 mil fossem para o perfil de não cotistas. Esse perfil de não cotistas têm, hoje, 115 mil vagas”, ressalta. Os números do SISU demonstram que a distribuição das vagas na graduação tornou-se uma política de inclusão social relevante e com visão estatal ultrapassando governos, até o momento. Mas, considerando o histórico de desigualdade de oportunidades na educação, é preciso expandir a análise para a pós-graduação que integra o ensino superior.

A CAPES, vinculada ao MEC, é o órgão responsável pela organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os dados são coletados anualmente pela Fundação, que recebe, via Plataforma Sucupira, as informações das coordenações dos Programas de Pós-Graduação de todo o País. Os dados dos discentes, no entanto, até 2016 estavam restritos a dados pessoais (nome, documento, e-mail), sexo, curso, área, situação (matriculado, titulado, bolsista ou não). Portanto, até aquele ano, dados socioeconômicos dos discentes não constam das informações oficiais do Governo Federal.

No Brasil, não há uma singularidade nacional no que diz respeito a características raciais ou classes sociais. Thomas Sowell afirma que um pleito ou suposição de singularidade nacional é uma das características mais comuns nos numerosos países, onde grupos preferenciais e cotas existem sob uma diversidade de nomes. Há, também, dificuldade dos promotores dessas políticas em assumir que elas devem ser de caráter permanente. “Pelo contrário, esforço considerável tem sido despendido para descrever tais políticas como ‘temporárias’ mesmo quando, de fato, elas insistam não só em permanecer, mas também em crescer.” (SOWELL, 2016, p. 15).

Diferente de outros atos normativos, inclusive a Lei de Cotas, a Portaria Normativa nº 13 não possui a característica da temporalidade. A esse respeito, Sowell afirma, “qualquer política ‘temporária’ cuja duração é definida pelo obje-



tivo de conseguir alguma coisa que jamais foi alcançada antes em lugar algum do mundo, poderia ser mais adequadamente caracterizada como eterna.” (SOWELL, 2016, p. 20). Pela Portaria Normativa nº 13, a CAPES deve coordenar a elaboração periódica de censo discente da pós-graduação brasileira e o MEC monitorar as ações. Como ações de médio e longo prazo, os artigos 3º e 4º, que tratam dessa coordenação e monitoramento das ações por parte dos dois órgãos, ainda não estão sendo cumpridos.

Em consulta³ presencial realizada à Diretoria de Avaliação da CAPES em setembro de 2017, sobre o censo discente previsto na portaria, obtivemos a informação de que não caberia à instituição realizar um censo. Segundo a diretora, outros órgãos do próprio Governo, com experiência neste tipo de coleta de dados, poderiam realizar tal tarefa. Posteriormente, no âmbito desse estudo, uma consulta foi realizada por e-mail, junto ao Gabinete da Presidência da CAPES, em 18 de novembro de 2017, oportunidade em que foram enviados os seguintes questionamentos: 1 - A CAPES, mesmo não tendo o papel de realizar um censo discente, tomará alguma providência para encomendar tal tarefa aos órgãos que poderiam fazê-lo, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou IBGE? 2 - Se sim, é possível explicar o que está previsto? 3 - Se não, poderiam explicar os motivos? A resposta recebida foi: “A CAPES, por meio da sua Diretoria de Avaliação, dentro de suas atribuições, já introduziu na Plataforma Sucupira dois campos que visam coletar dados referentes a raça e necessidades especiais dos discentes da pós-graduação stricto sensu, conforme preconizado pela Portaria Normativa nº13/2016 do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, ainda não há dados que possam ser levantados até a finalização do Coleta CAPES e a homologação das informações preenchidas no sistema.”

Em consulta, via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) do MEC, sobre o previsto no Art. 4º da portaria, o Ministério respondeu em 8 de janeiro de 2018: “Prezada Senhora, Em atenção à demanda encaminhada a este Ministé-

³ Diretora da pasta à época, Rita de Cássia Barradas Barata.



rio por Vossa Senhoria questionando acerca da criação do grupo de trabalho previsto no artigo 4º da Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, informamos o que se segue: No âmbito da temática tratada na Portaria Normativa MEC nº 13, de 2016, destacamos que, conforme Ofício nº 199/2017-DAV/CAPES, de 26 de dezembro de 2017, em resposta a solicitação de informações sobre censo discente da pós-graduação, previsto no art. 3º da Portaria em questão, a CAPES enviou aos programas de pós-graduação stricto sensu o Ofício nº 1/2017-CGAP/DAV/CAPES, de 21 de novembro de 2017, por meio do qual, solicita aos programas o preenchimento dos campos Raça/Cor e Pessoas com Deficiência, acrescentados no módulo Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. A Plataforma Sucupira é uma ferramenta de coleta de informações subsidiárias à realização de análises e avaliações dos programas de pós-graduação stricto sensu nacionais, sendo a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O preenchimento dos campos citados passou a ser obrigatório a partir de 2017 para todos os discentes matriculado em pelo menos um mês deste ano, sendo necessária a atualização dos registros pelos programas. O preenchimento dos novos campos da Plataforma pelos programas, fornecerá uma base de dados consistente para o acompanhamento e monitoramento das ações afirmativas na pós-graduação, conforme previsto no art. 4º da Portaria Normativa MEC nº 13, de 2016.”

Fica evidente nas respostas dos órgãos que o SNPG carece ainda de dados sobre o perfil discente, e que o preenchimento dos campos Raça/Cor e Pessoas com Deficiência, acrescentados no módulo da Coleta de Dados da Plataforma Sucupira, para o exercício de 2017, contribuirá, mas não o suficiente para atender ao previsto na legislação.

Entre os estudos exploratórios sobre o perfil dos estudantes da pós-graduação stricto sensu, destaca-se o da Fundação Carlos Chagas (FCC), que publicou em 2015 relatório final da pesquisa "Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e



2010⁴. Para a pesquisa, foram examinados dados sobre cor/raça, sexo e distribuição regional de pessoas que frequentam a pós-graduação. A literatura utilizada pelo grupo indica que as desigualdades de acesso, progressão e conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior são demarcadas pela cor/raça. Consta do relatório mencionado a seguinte afirmação:

As defasagens entre indicadores educacionais de negros e brancos estão presentes desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro e devem ser estudadas na interface com outros marcadores sociais como sexo, região de moradia, renda e faixa de idade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2015).

Ações afirmativas, cotas, políticas de acesso ao ensino superior, não constituem um tema novo. Na pós-graduação, porém, além da ausência de dados oficiais, as ações começaram a ser incluídas de forma pontual, há cerca de uma década, nas universidades públicas brasileiras, e o normativo federal foi publicado há pouco mais de dois anos. Defende-se neste trabalho que o tema, vinculado ao mais alto grau do ensino, precisa ser melhor explorado. Quando se aborda a necessidade de inclusão das minorias neste nível de ensino, afirmações como "nunca vi candidato ser reprovado em uma entrevista por ser negro ou deficiente" são comuns e têm como argumento central o denominado mérito acadêmico, como se a afirmação encerrasse o assunto, quando, na verdade, ignora que os motivos para a falta de estudantes na pós-graduação, oriundos das minorias existentes na nossa população, relaciona-se a uma série de fatores históricos, econômicos e sociais, como se atesta na afirmação abaixo:

O mérito é um princípio do darwinismo social que estipula que 'na luta e na competição pela vida, são os melhores que ganham'. Quem são esses melhores em nossos exames de vestibular? Certamente, os alunos preparados nos bons colégios privados e nos melhores cursinhos do país. Mas nada confirma que são por natureza os mais inteligentes se os compararmos

⁴ O documento ressalta que as assimetrias por cor/raça e sexo na educação brasileira têm sido objeto de reflexão de vários autores nos últimos 30 anos e cita Hasenbalg (1979), Valle Silva e Hasenbalg (2000), Henriques (2001), Beltrão e Teixeira (2004), Paixão (2010), Rosemberg e Madsen (2011).



com aqueles alunos oriundos da escola pública, brancos e negros. (MUNANGA, 2013 apud MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p. 76).

Miranda, Praxedes e Brito alertam que não obstante a percepção do fato, cada vez mais evidenciado nas instituições brasileiras, de que a seleção para a pós-graduação tem início ao longo dos cursos de graduação a partir da inserção dos estudantes em grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica financiados com recursos públicos, é possível compreender que o “mérito acadêmico” é, ao mesmo tempo, uma construção histórico-social e um dispositivo de hierarquização social e naturalização das desigualdades. (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p. 77).

Esses dispositivos que, de certa forma, se materializam como naturalização das desigualdades, são exatamente o que precisam ser tratados, quando analisamos o perfil discente da pós-graduação.

Pesquisa divulgada pelo IBGE em 2017 aponta que, em 2016, a taxa de analfabetismo no país caiu para 7,2%. Em 2015, 8% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever no País. O levantamento foi feito ao longo de 2016 por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Naquele ano, o total de analfabetos foi estimado em 11,8 milhões de pessoas e “apresentou relação direta com a idade, aumentando à medida que a idade avançava, até atingir 20,4% entre as pessoas de 60 anos ou mais”. Além de detectar que a taxa é maior entre os mais idosos, a pesquisa também aponta que o número é superior entre as pessoas pretas ou pardas. Se considerados apenas os autodeclarados brancos, a taxa total de analfabetismo é de 4,2%, enquanto entre as que se declaravam pretas ou pardas o índice foi de 9,9%. Em um recorte, que considera as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual entre os dois grupos é de, respectivamente, 11,7% e 30,7%. Essa relação foi constatada em todas as Grandes Regiões (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIA, 2013).



Outro estudo (FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL, 2019) denominado “Trabalho Infantil nos ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados pelas Nações Unidas em 2015]”, divulgado em outubro de 2017, aponta que crianças e adolescentes negras são as maiores vítimas, em números, do trabalho infantil no Brasil. Representam 62,7% da mão de obra precoce no país. Quando se trata de trabalho infantil doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% meninas.

Segundo dados da Anistia Internacional Brasil (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018), em 2012, 56 mil pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30 mil são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros. A maioria dos homicídios é praticado por armas de fogo e menos de 8% dos casos chegam a ser julgados.

Com dados da graduação, Siems-Marcondes (2017) ressalta que, embora em termos percentuais a matrícula de estudantes com deficiência no ensino superior corresponda a apenas 0,42% do total de matriculados, segundo os dados do Censo Escolar do Inep, de 2014, esse número representa importante crescimento se comparado a 2004, quando esses estudantes correspondiam a apenas 0,12% do total de matriculados. Em números absolutos, no Brasil, em 2004, o país tinha 5.395 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, número que, em 2014, chegou a 33.377, crescimento de 518,66%.

Poderiam ser listados diversos estudos e dados socioeconômicos que dão suporte à discussão proposta aqui. Florestan Fernandes em 1989 realizou um estudo com dados do censo de 1940 e descobriu que, a distribuição desigual das oportunidades vai das ocupações à educação e é tão forte, em termos relativos, em São Paulo quanto na Bahia. Em estudo posterior, a partir de dados mais recentes, Eduardo Matarazzo Suplicy constatou e concluiu de maneira similar:

Não há aí só 'comprovação empírica' de um estudo pelo outro. Há algo pior. Cotejados entre si, os dois estudos demonstram



como é lenta a transformação das relações de classe que se cruzam com as relações de raça (FERNANDES, 2017, p. 40).

Especificamente sobre o protesto negro, Fernandes destaca que as duas expressões históricas mais significativas desse ativismo aparecem vinculadas com os movimentos sociais espontâneos que eclodiram, por exemplo, em São Paulo, na década de 1920 até meados de 1940, e o que surge em conexão com a consciência social de um racismo que, sem ser institucional (como nos EUA ou na África do Sul), provoca consequências igualmente devastadoras. Afirma o autor:

A questão de ser o racismo institucional ou camuflado possui menor importância do que ele representa na reprodução da desigualdade racial, da concentração racial da riqueza, da cultura e do poder, da submissão do negro como 'raça' à exploração econômica, à exclusão dos melhores empregos e dos melhores salários, das escolas. (FERNANDES, 2017, p. 56).

O número de estudantes negros (soma de pretos e pardos) no mestrado e no doutorado mais que duplicou de 2001 a 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da PNAD. Considerando apenas os estudantes pretos, o número passou de 6 mil para 18,8 mil, um aumento de mais de três vezes. Embora representem a maior parte da população (52,9%), os estudantes negros representam apenas 28,9% do total de pós-graduandos. O número de estudantes brancos nessa etapa de ensino também aumentou nos últimos 12 anos, passando de 218,8 mil para 270,6 mil (EBC AGÊNCIA BRASIL, 2015).

As políticas de inclusão social para a educação dos últimos 15 anos podem resultar em mudanças no perfil dos que fazem pós-graduação, mas ainda não é possível afirmar que as fronteiras institucionais, em referência a Pierre Bourdieu, produzidas pela escola estejam superadas. Diogo Valença, ao apresentar em 2017 a reedição do livro de Florestan Fernandes, diz que mais de 50 anos depois das discussões da Lei Afonso Arinos (1951), primeira norma contra o racismo no Brasil, nos debates sobre as políticas de cotas e ações afirmativas, no caso o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010b); e a Lei nº



10.639/03 (BRASIL, 2003); os mesmos dilemas raciais estavam sendo enfrentados no Brasil.

Pierre Bourdieu (2008) elaborou o diagrama “La distinction”, representando o espaço social. Nele, os agentes são distribuídos na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital que possuem, e na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital econômico e cultural. Para o autor, cada classe de posições corresponde a uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Bourdieu, em discordância com o posicionamento de Marx sobre a existência de classes, defende a tese de “o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer.” (BOURDIEU, 2008, p. 27).

Bourdieu aborda os mecanismos que asseguram a reprodução do espaço social e do espaço simbólico. Para ele, esse modelo, que pode parecer muito abstrato, permite compreender o interesse crescente que as famílias, sobretudo as famílias privilegiadas e, entre elas, as famílias de intelectuais, de professores ou de membros das profissões liberais, dedicam à educação em todos os países avançados. Ele permite compreender também que as mais altas instituições escolares, aquelas que levam às mais altas posições sociais, sejam cada vez mais monopolizadas por crianças de categorias sociais privilegiadas, tanto no Japão quanto nos Estados Unidos ou na França. De maneira mais geral, permite compreender não apenas como as sociedades avançadas se perpetuam, mas também como elas mudam sob o efeito de contradições específicas do modo de reprodução escolar (BOURDIEU, 2008). Para o autor, a entrega de diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à sagração do cavaleiro. Afirma o autor:

Assim, no Japão, como na França, temos uma nobreza escolar hereditária de dirigentes de indústrias, de grandes médicos, de



altos funcionários e até de dirigentes políticos, e essa nobreza de escola comporta uma parte importante de herdeiros da antiga nobreza de sangue que reconverteram seus títulos nobiliárquicos em títulos escolares (BOURDIEU, 2008, p. 39).

As reflexões de Bourdieu vão ao encontro das análises derivadas da avaliação da realização de programas de formação acadêmica: “Equidade na Pós-graduação”⁵, criado para preparar grupos das minorias para concorrer a vagas em programas de pós-graduação. Entre os dados do perfil dos candidatos (público alvo), estão a comparação com a escolaridade dos pais. Apenas 6% dos pais dos candidatos e 8% das mães têm ensino superior completo⁶, sendo que 15% dos pais e 13% das mães nunca frequentaram o ensino formal (ARTE; UNBENHAUM; SILVÉRIO, 2016, p. 24). Em termos econômicos, a renda familiar média dos candidatos é de R\$ 2.789,06, com mediana de R\$ 2.324,50 e desvio padrão de R\$ 1.926, 65. Os 25% mais pobres têm renda familiar média mensal de até R\$ 1.500,00, e os 25% mais ricos apresentam renda acima de R\$ 3.500,00 (CUNHA, 2016, p. 25). De alguma maneira, a análise de Bourdieu explicita o que está por trás do problema educacional brasileiro:

O sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele: em seguida, toda reivindicação que tende a autonomizar um aspecto do sistema de ensino, ainda que se tratando do ensino superior na sua totalidade, ou, por abstração ao segundo grau, de um ou do outro aspecto do ensino superior, serve objetivamente ao sistema e a tudo o que serve ao superior para assegurar a perpetuação do privilégio social. [...]

⁵ Parceria do Escritório do Brasil da Fundação Ford e do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) publicado no livro: ARTE, Amélia; UNBENHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.) **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. v. 1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

⁶ O concurso foi lançado em 2011, contemplando 12 propostas 15 universidades, que entre os anos 2012 e 2014 realizaram cursos de orientação pré-acadêmica, oferecendo formação instrumental prioritariamente a estudantes egressos de experiências de ação afirmativas na graduação, sobretudo negros e indígenas, visando a sua preparação para o processo seletivo de PPG. Nesse período, os 12 cursos contabilizaram 2.326 candidatos, 1.197 alunos inscritos nos programas, em um total de 32 turmas, havendo notificação de 165 ex-alunos aprovados (ingressantes) em PPG.



Enfim, a eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios. (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p. 45).

Ao se tomar conhecimento das reivindicações de entidades da sociedade civil organizada para a questão das ações afirmativas para acesso aos cursos, como a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG) (ANPG, 2018), é possível questionar se há resistência por parte dos gestores governamentais e da própria academia em implementar ações afirmativas na pós-graduação. Este estudo partiu da hipótese de que há sim resistência, dado que o discurso sobre o mérito acadêmico está sempre presente quando o assunto é o acesso a cursos de mestrado e doutorado.

3 RESULTADOS

A partir da hipótese de que existem resistências à implementação das ações afirmativas na pós-graduação, foi realizado um breve exercício para este estudo, estruturado na forma de uma consulta⁷. Uma questão foi enviada por e-mail em março de 2017 às pró-reitorias de pós-graduação e pesquisa das 157 instituições federais, com programas recomendados pela CAPES⁸, e obtivemos 44 respostas. Dessas, 13 informaram não possuírem ações afirmativas e 31 informaram que sim ou que já tiveram seleção com cotas em alguns PPG ou em todos ou já aprovaram comissão ou resolução interna sobre o assunto. Neste universo, mais de 70% das instituições já possuem ações afirmativas realizadas nas seleções de discentes. Essas 44 instituições representam um total

⁷ A questão enviada aos pró-reitores foi: "A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de sua IES possui informações de quantos e quais PPG adotaram ações afirmativas nos processos seletivos de discentes? Se sim, poderiam repassar essas informações?"

⁸ Dados extraídos da Plataforma Sucupira.



de 840 programas de pós-graduação em funcionamento (Plataforma Sucupira – outubro/2017).

Com dados de dezembro de 2017, o SNPG possui 4.844 PPG's em funcionamento. Os 840 PPG's (das 44 instituições que responderam o e-mail) representam 17,34% do total, o que é pouco representativo, tendo em vista que as instituições federais possuem mais de 2,6 mil cursos, totalizando 53,70% dos mestrados e doutorados em funcionamento no Brasil. A partir disso, considerou-se necessário um levantamento mais abrangente em nível de Programa de Pós-Graduação, o que também acarretou a proposição, apresentada ao final, de criação de um módulo específico para coleta de dados na Plataforma Sucupira, sob responsabilidade da CAPES.

Os dados coletados, apesar de incipientes, descontroem, inicialmente, a hipótese levantada de que há resistência em realizar ações afirmativas para acesso de negros (pretos e pardos), indígenas e deficientes. Sabendo que a portaria do MEC deixa a cargo das IES a implementação dessas ações, e que já foi identificado que não há um controle ou cobrança por parte da CAPES ou do MEC sobre a adoção dessas iniciativas, pode-se extrair desse exercício que, na verdade, há uma predisposição dos dirigentes das universidades em implementar essas políticas. No entanto, ressaltamos que a “nobreza escolar hereditária” que tomamos empreitada de Bourdieu ainda é uma realidade no sistema educacional, em especial nos níveis mais avançados. Para que seja possível mudanças estruturais, na pós-graduação brasileira, é necessário que a comunidade acadêmica e os órgãos responsáveis pelas políticas se voltem para a Avaliação coordenada pela CAPES, pois esta é base para todas as ações no âmbito do SNPG – da autorização de cursos à volume de recursos investidos nos cursos e nas pesquisas.

A avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES tem sido constantemente questionada pela própria comunidade acadêmica. É importante esclarecer que nas regras vigentes o peso de cada item avaliado é definido pelos membros das próprias 49 áreas do conhecimento (CAPES, 2018a). A CAPES,



por meio de suas portarias, orienta todos os processos, mas as decisões são tomadas com base nas reuniões dos comitês de área, do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), do Conselho Superior e em diálogo constante com entidades representativas dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, como o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), entre outros. O modelo atual de avaliação da pós-graduação foi importante e reconhecido mundialmente, pois foi com esse modelo, criado no final da década de 1970 e aperfeiçoado nos anos 2000, que o país ficou entre os 15 maiores produtores de ciência no mundo. No entanto, o sistema cresceu e o atual modelo se demonstra saturado. É o que dizem os próprios gestores e acadêmicos (ver textos publicados no site oficial (CAPES, 2018b; 2018c).

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), documento norteador deste nível de ensino no Brasil, e os relatórios da comissão de acompanhamento do plano de 2013, 2014, 2016-2017 (CAPES, 2018d) não abordam o perfil dos estudantes de mestrado e doutorado. A parte dedicada aos discentes trata especificamente dos matriculados e titulados por região geográfica e por área do conhecimento e suas projeções de crescimento dentro desses contextos. A ausência da abordagem social é significativa.

Outro grupo de trabalho criado pela CAPES em 2015 (CAPES, 2019) debruçou sobre os impactos sociais da pós-graduação. Em texto divulgado no site da instituição, a pró-reitora de pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Maria José Soares Mendes Giannini, apresentou alguns apontamentos do GT em reunião do Foprop em novembro de 2016, entre eles, o de que ainda não existe consenso acerca da definição de impacto social e que a análise desse impacto requer diferentes tipos de dados e fontes de informação. Quanto às questões debatidas no GT, relacionadas aos PPG's, a pró-reitora destacou a contribuição para a formação de recursos humanos e sua inserção no mercado de trabalho e/ou em atividades de aprimoramento e se houve am-



pliação de grupos subrepresentados como, por exemplo, de gênero, etnias, pessoas com deficiência e assimetrias geográficas.

Tendo como base essas discussões brevemente citadas aqui, é possível reconhecer que, por um lado o país passou por um período de relevantes transformações no ensino superior brasileiro, e podemos citar a criação de novas universidades, expansão de campi das universidades federais pelo interior do país, por meio dos programas do MEC como o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Universidade para Todos (Prouni), reformulação do financiamento estudantil (FIES), todos com foco na expansão do acesso e inclusão das minorias na universidade. Esses programas, de uma maneira natural, possibilitam que a pós-graduação se torne mais acessível a (uma massa) amplos segmentos da sociedade brasileira que antes ficavam limitados ao ensino médio como o seu mais alto grau de escolaridade. Por outro lado, há entre os estudiosos do tema, consenso quanto aos desafios que precisam ser superados pelo ensino superior no Brasil (graduação e pós-graduação).

O GT criado pelo MEC em 2015 propôs em suas recomendações a aplicação de um questionário socioeconômico destinado aos discentes da pós-graduação, visando manter um sistema de dados estatísticos atualizado, com as informações socioeconômicas dos estudantes da pós-graduação. O grupo também propõe que a cada dois anos deve ser realizada avaliação dos processos de inclusão. Entende-se que essas propostas devem ser levadas em consideração, mesmo que necessitem de alguma adaptação. Como contribuição, apresenta-se neste trabalho uma nova proposta, que pode ser implementada a curto prazo e de forma objetiva, envolvendo o discente diretamente, e não apenas as coordenações dos programas. Propõe-se acrescentar um módulo na Plataforma Sucupira a ser preenchido pelo próprio discente de forma obrigatória para todos os matriculados. O módulo deveria ser aberto na metade do período entre duas avaliações quadrienais da CAPES, sendo a primeira ainda em 2019 ou no máximo em 2020. O preenchimento deveria ser realizado uma única vez por discente enquanto estudante de cada modalidade da pós-graduação



(mestrado e doutorado). O módulo ficaria aberto entre os meses de junho a setembro, para contemplar os novos matriculados e os que estão por titular-se. O questionário deveria abranger questões socioeconômicas e seriam de caráter declaratório. Com base nos dados coletados, a CAPES teria, a cada quatro anos, uma espécie de retrato dos discentes. Os resultados obtidos deveriam ser disponibilizados em dados abertos, atendendo ao Decreto nº 8.777/2016 (BRASIL, 2016); e trabalhados para divulgação em formato de indicadores. Os PPG seriam os responsáveis por controlar a obrigatoriedade do preenchimento por parte do estudante, como uma das tarefas do aluno matriculado.

Também se considera necessário que seja inserido no Coleta CAPES, para preenchimento anual, por parte da coordenação dos PPG, informação sobre a implementação de ações afirmativas para acesso discente e quantos estudantes ingressam, a cada seleção, por essas ações. Entende-se que esse módulo proposto na Plataforma Sucupira, que se tornou o sistema de gestão para a Avaliação da Pós-Graduação, seja uma solução viável a ser implementada a curto prazo e que traria importante contribuição para as políticas voltadas à pós-graduação para os próximos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento a CAPES e o MEC informaram que haverá coleta de informações via Plataforma Sucupira da raça e deficiência dos discentes, a ser informadas pela coordenação dos cursos, o que contempla parcialmente o que está previsto na Portaria Normativa MEC Nº 13.

Tendo como base os estudos exploratórios, que indicam que 70,86% dos estudantes de mestrado e doutorado são brancos, e que 70% das instituições federais de ensino superior que responderam ao levantamento realizado nesta pesquisa já implementaram ações afirmativas para o acesso discente, conforme prevê a portaria, considera-se essencial a coleta sistemática de acompanhamento da adoção dessas ações e de análise de sua eficácia. Essa



deve ser uma das prioridades neste momento em que a pós-graduação brasileira tem sido repensada.

O PNPG encerra o seu período em 2021. O país mudou consideravelmente sua representação social em todas as instâncias na última década e a instabilidade política tem trazido preocupações quanto à condução de ações voltadas à assuntos essenciais ao desenvolvimento humano e social. Esses dados trabalhados poderão subsidiar a elaboração e realização de políticas públicas para a pós-graduação com a abrangência que consideramos necessária.

Fica a recomendação à CAPES para que elabore e inclua o módulo proposto neste artigo no ano de 2019/2020, para que seja possível posteriormente trabalhar os dados possibilitando a obtenção de indicadores que auxiliem na formulação de adoção de políticas públicas com foco na inclusão social.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIA. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em 07 mar. 2018.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Jovem Negro Vivo**: Dos 30.000 jovens vítimas de homicídios por ano, 77% são negros. Queremos ver os jovens vivos. Chega de homicídios! Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>. Acesso em 8 mar. 2018.

ANPG. **Bandeira histórica da ANPG, as cotas na pós-graduação são hoje realidade**. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/bandeira-historica-da-anpg-as-cotas-na-pos-graduacao-sao- hoje-realidade/>. Acesso em 6 mar. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus. 2008.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.824 de 11 de out. 2012**: Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em 12 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.777 de 11 de maio 2016. Institui a Política de Dados Abertos do Poder Executivo Federal. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2010a.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: **Diário Oficial da União**. 2010b.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de ago. 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada - SISU 1/2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=82361-09-02-18-sisu-2018-1-balancofinal&category_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2018.

CAPES. **CAPES, Foprop e ANPG falam de avaliação e fomento da pós-graduação na SBPC**. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8476-Capes-foprop-e-anpg-falam-de-avaliacao-e-fomento-da-pos-graduacao-na-69-reuniao-anual-da-sbpc>. Acesso em: 07 mar. 2018c.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 07 mar. 2018d.



CAPES. **Presidente da CAPES fala do orçamento e dos principais desafios da pós-graduação.** Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8471-presidente-da-Capes-fala-do-orcamento-e-dos-principais-desafios-da-pos-graduacao>. Acesso em: 07 mar. 2018b.

CAPES. **Pró-reitora de pesquisa defende análise sobre egressos da pós-graduação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8171-pro-reitora-de-pesquisa-defende-analise-sobre-egressos-da-pos-graduacao>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAPES. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em 06 mar. 2018a.

CUNHA, Célio da (Coord.). **O MEC pós-Constituição.** Brasília: Líber Livro, 2016.

EBC AGÊNCIA BRASIL. **Negros representam 28,9% dos alunos da pós-graduação:** A universidade ainda é controlada pelos interesses dos brancos. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/negros-representam-289-dos-alunos-da-pos-graduacao>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Decreto nº 10.925/1961. Demandando que a ação afirmativa assegurasse que os candidatos fossem empregados e que trabalhassem sem consideração de raça, cor, credo ou origem nacional. In: SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo.** São Paulo, SP: Realizações, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (FNPETI). **Negros são maioria no trabalho infantil.** Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/noticia/1826-negros-sao-maioria-no-trabalho-infantil.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010.** Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/pdf/pesquisa-desigualdades-de-cor-e-sexo.pdf>. Brasília: FCC, 2015.

MUNANGA, 2013 apud MIRANDA, Shirley, PRAXEDES, Vanda Lucia, BRITO, José Eustáquio. Afirmção na Pós-Graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-Graduação em Minas Gerais. In: _____. **Ações Afirmativas no Brasil: experiências**



bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 76, v. 1.

PEREIRA, Fabiana S; PORTO, Sérgio Dayrell. O Congresso silenciado: movimentos sociais, mídia e educação. In: ORTO, Sérgio Dayrell; MOTA, C. L. (Org.). **Hermenêutica e análise dos discursos em jornalismo**. Florianópolis-SC: Insular, 2017, v. 4, p. 178.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2017.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. São Paulo, SP: Realizações, 2016.

Recebido em 02 de Junho de 2018
Aprovado em 25 de Setembro de 2019



A APLICABILIDADE DA NORMA TÉCNICA Nº 12/2007 – BRIGADA DE INCÊNDIO, QUE SE APLICA A TODAS AS EDIFICAÇÕES E ÁREAS DE RISCO ENQUADRADAS NA LEI Nº 1.787, DE 15 DE MAIO DE 2007, DO ESTADO DO TOCANTINS, NO CMEI CONTOS DE FADA

THE APPLICABILITY OF TECHNICAL STANDARD No. 12/2007 - FIRE BRIGADE, APPLYING TO ALL BUILDINGS AND AREAS OF RISK FULFILLED IN LAW No. 1,787, OF MAY 15, 2007, OF THE STATE OF TOCANTINS, IN THE CMEI FAIRY TALES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019128>

Kamila Cunha dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
kamilacds@outlook.com

Franciely Pereira Ribeiro
Universidade Federal do Tocantins
francielypereiraribeiro8@gmail.com

Ithalo Alves de Sousa
Universidade Federal do Tocantins
ithalo2510@hotmail.com

Mara Barros Carneiro
Universidade Federal do Tocantins
marabarrosca@gmail.com

Rogério de Sousa
Universidade Federal do Tocantins
bmoperacional@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto aborda a temática aplicabilidade da Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins, no CMEI Contos de Fada. Busca compreender se os professores estão preparados para prestar os primeiros socorros em bebês segundo as normas, buscando conhecer a Norma Técnica, sua aplicabilidade nos espaços de atendimento educacionais a bebês e relacioná-la com documentos oficiais do MEC, refletindo sobre a formação do professor e seu preparo para lidar com pequenos acidentes em escolas infantis. Levando em consideração que o ambiente escolar que trabalha com educação infantil é local propenso para o acontecimento de incidentes e acidentes envolvendo crianças, o cumprimento de tais normas e legislações deveriam ser uma prioridade que os professores tivessem um conhecimento básico de como proceder em casos de socorros de urgência/emergência.

Palavras-chave: Atuação docente. Norma Técnica nº 12/2007. Primeiros Socorros. Segurança de bebês.

ABSTRACT

This text addresses a thematic applicability of the Technical Standard No 12/2007 - Fire Brigade, which applies to all buildings and areas of risk framed in the Law No. 1,787, dated May 15, 2007, from the State of Tocantins, at the CMEI Fairy Tales. It tries to understand if the teachers are prepared to give the first aid in babies according to the norms, seeking to know



the Technical Norma, its applicability in the spaces of educational attendance to infants and to relate it with official documents of the MEC, reflecting on teacher training and their readiness to deal with minor accidents in children's schools. Taking into account that the school environment working with early childhood education is prone to the occurrence of incidents and accidents involving children, compliance with such standards and legislation should be a priority for teachers to have a basic understanding of how to proceed in emergency / emergency situations.

Keywords: Teaching performance. Technical Standard No. 12/2007. First aid. Baby safety.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da disciplina de Estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins visando descobrir se os professores estão preparados para prestar os primeiros socorros em bebês segundo Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins, particularmente, no Centro Municipal de Educação Infantil Contos de Fada, de modo específico, buscamos conhecer a Norma Técnica nº 12/2007 e sua aplicabilidade nos espaços de atendimento educacionais a bebês, relacionando-a com alguns documentos oficiais do MEC, refletindo sobre a formação do professor e seu preparo para lidar com pequenos acidentes em escolas infantis.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDBEN (BRASIL, 1996) regulamenta a Educação Infantil, sancionando que a mesma será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade; bem como em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. O espaço escolar é um local sujeito às mesmas situações que os demais ambientes, mas com o agravante de ter as crianças como sujeitos passíveis de acidentes. Em um Centro de Educação Infantil vivencia-se, apesar dos cuidados, uma realidade de riscos de acidentes e falta de prevenção contra os mesmos.



A Norma Técnica nº 12/2007-Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins apresenta elementos básicos para a formação de Brigada de Incêndio, fazendo com que o ambiente seja seguro diminuindo os riscos de acidentes. Resta saber se os Centros de Educação Infantil estão cientes desta norma e estão aptos a reagirem de maneira correta em uma situação de riscos, seguindo as determinações técnicas para primeiros socorros, quando houver necessidade. O questionamento também envolve conhecer se o profissional educador obtém conhecimentos necessários, em sua fase de preparação, para primeiros socorros.

A discussão a respeito de Primeiros Socorros no ambiente escolar é de suma importância, já que com esse conhecimento pode minimizar os danos em caso de acidentes e o desconhecimento dos mesmos pode até mesmo acarretar danos ainda maiores. Na escola é comum acontecer pequenos acidentes, e nesse sentido deveria ser uma prioridade que os professores tivessem um conhecimento básico de como proceder em casos de socorros de urgência/emergência.

Considerando a escola como ambiente favorável para a formação de cidadãos, percebe-se a necessidade de se trabalhar temáticas relativas à preservação da segurança humana, relacionada intimamente com a saúde e a educação, o cuidar. De modo que a unidade escolar possa trabalhar temas como a saúde e a segurança a fim de disseminar ideias sobre saúde nesse momento de formação cidadã. Portanto, é necessário que a equipe escolar tenha um mínimo de conhecimento a respeito, tanto para atuar nos momentos de necessidades, quanto para passar esse conhecimento aos alunos.

A pesquisa no meio acadêmico é fundamental para o desenvolvimento intelectual pois, é por meio da investigação científica que adquirimos um pouco mais de experiência dentro da nossa área de atuação. De acordo com Triviños (1987, p. 109) o estudo com essa natureza “[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Assim, para alcançar os objetivos, partimos de pesquisa qualitativa, com informações coletadas por meio de pesquisa bibliográfica, que, segundo Cervo, Bervi-



an e Silva (2007, p. 61), tal tipo de pesquisa “é um meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Os estudos científicos supõem e requerem pesquisa bibliográfica, para isso, tomamos como fundamentação publicações de artigos que abordem o assunto referente à prestação de primeiros socorros em bebês que estão em creches, levando em consideração que há poucos autores que discutem essa temática.

E também utilizamos a pesquisa documental, onde Gil (2002, p. 45) afirma que

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Na pesquisa documental analisamos a Norma Técnica N° 12/2007 da Brigada de Incêndio que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei 1.787 de 15 de maio de 2007, que dispõe sobre a prevenção contra incêndio e pânico em edificações e áreas de risco no Estado do Tocantins relacionando com alguns documentos do MEC. Abordaremos a Educação Infantil na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998.

Por fim, realizamos aplicação de questionário aos professores do CMEI Contos de Fada.

Tal metodologia traz uma série de vantagens, das quais destacamos as respostas rápidas e precisas, menor risco de distorção, uniformidade, maior liberdade aos sujeitos da pesquisa (LAKATOS e MARCONI, 2002). São esses sujeitos que mantêm maior proximidade com os bebês e que desempenham a função de cuidar quando há necessidades de prestar os primeiros socorros, em casos de acidentes com o alunado.



Coletamos as informações por meio da aplicação de questionários com 13 professores, entre contratados e efetivos, atingindo 76% de amostragem do total de 17 professores. As perguntas foram elaboradas de forma a obter informações que indicassem o grau de conhecimento acerca da Lei nº 1.787, da Norma Técnica nº 12, e cuidados em primeiros socorros envolvendo crianças.

Considerando a pesquisa realizada, percebemos nos dados obtidos que os profissionais desta unidade não foram capacitados em Curso de Formação de Brigada, deixando o estabelecimento em desacordo com as normas de segurança contra incêndio e pânico vigentes, que, conseqüentemente, tende a diminuir o grau de atuação dos profissionais, caso ocorram situações deste porte.

Quanto às situações de primeiros socorros envolvendo crianças, mais da metade dos profissionais responderam não saber atuar caso, houvesse alguma necessidade. Os demais afirmaram não saber ou não quiseram responder por acharem que, pelo fato de terem pouco conhecimento acerca do tema, não se enquadrava em nenhuma das alternativas apresentadas, fato este que poderia ser diminuído com a devida capacitação, conforme descrito na Norma Técnica nº 12/2007.

A aplicabilidade destas leis e normas aqui descritas procuram enquadrar as edificações, sejam elas públicas ou privadas, nos requisitos mínimos de segurança contra incêndio e pânico, visando maior seguridade para seus usuários, temporários ou permanentes.

2 O CMEI CONTOS DE FADA

O CMEI Contos de Fada foi fundado em 19 de junho de 2008 e, oficialmente criado em 10 de julho de 2008 pela Lei nº 1559 e Lei de denominação nº 1.805, de 20 de julho de 2011. O CMEI conta com um total de seis salas, sendo elas: duas turmas de 1º período (uma no turno matutino e outra no turno vespertino), duas turmas de Maternal I, duas turmas de Maternal II e uma turma de Berçário.



Figura 01: entrada do CMEI Contos de Fada



Fonte: Arquivo pessoal

Consta no PPP desta instituição que as famílias assistidas possuem baixo poder aquisitivo, baixo nível de escolaridade, com renda gerada de aposentadoria e bolsas do governo, o que corresponderia à classe média baixa, que recebe de 1 a 3 salários mínimos mensalmente.

A equipe técnica pedagógica conta com um grupo de dezessete professores, entre contratados e efetivados, sendo que deste montante, apenas uma servidora possui formação específica para as aulas de Educação Física, sendo as demais formadas em Magistério ou licenciadas em Pedagogia.

Os demais membros fazem parte das atividades administrativas do CMEI, sendo lotados na Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Secretaria, Direção, Financeiro, Cozinha e equipe da Limpeza.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDBEN (BRASIL, 1996) regulamenta a Educação Infantil, sancionando que a mesma será oferecida em creches, ou entida-



des equivalentes, para criança de até três anos de idade; bem como em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Vale ressaltar o conceito de criança contido no segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998, n.p.) que é “[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Ainda, conforme o 2º volume do RCNEI, a concepção de criança é construída ao longo dos anos e vem sofrendo alterações, uma vez que há diversas variantes (classe social e grupo étnico, por exemplo). Sendo assim, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Devemos reconhecer que os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia e especificamente advindos da área da saúde, são de grande valia para desvelar o universo infantil, pois o professor deve incluir conhecimentos que vão além da grade curricular do curso de Pedagogia para que possam atuar de forma adequada na prevenção da segurança dos bebês.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), as creches e pré-escolas devem educar cuidar e proporcionar brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, da linguagem e para a inclusão social da criança (BRASIL, 1998). Atividades como brincar, contar histórias, oficinas de desenho, pintura e música, além de cuidados com o corpo, são recomendadas para crianças que frequentam a escola nesta etapa. As atividades propostas neste documento referencial além de serem significativas devem ser pensadas de modo a garantir também a segurança das crianças pequenas.

Em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, o RCNEI aponta três princípios básicos que estruturam em torno da Educação Infantil, que são ao mesmo tempo complementares e indissociáveis. São eles: o educar, o cuidar e o brincar. É preciso que os educadores considerem e compreendam as dimensões afetiva e relacional, presentes no educar e cuidar, necessárias à construção dos vín-



culos afetivos indispensáveis ao desenvolvimento dos educandos, “bem como ampliem o entendimento acerca das singularidades de cada criança, identificando e atendendo as suas necessidades específicas (BRASIL, 1998, n.p.)”. Estas necessidades específicas também dizem respeito aos pequenos acidentes que ocorrem nas escolas infantis.

Logo, o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Acerca da necessidade de haver uma ação pedagógica integrada, Kramer (2003) enfatiza a intrínseca relação entre educar e cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. Portando, o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar independente do nível de ensino em que se está atuando.

4 NORMA TÉCNICA Nº12/2007: BRIGADA DE INCÊNDIO

A Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins é um documento que normatiza as medidas de segurança contra incêndio e pânico em edificações e áreas de risco, de responsabilidade do Comandante-Geral do CBMTO. Que tem como objetivo geral, “estabelecer as condições mínimas para a formação, treinamento e reciclagem de brigadas de incêndio para atuação em edificações, locais de aglomeração de público e áreas de risco do Estado (TOCANTINS, 2010, n.p.)”.

É importante ressaltar que o procedimento para o conhecimento e a aplicabilidade dessa Norma Técnica se faz necessário o acompanhamento e a composição da brigada de incêndio. De tal modo, que a referida Norma descreve no parágrafo cinco os requisitos para a aplicação.

A brigada de incêndio deve ser composta pela população fixa e o percentual de cálculo do ADENDO A, que é obtido levando-se em conta o grupo e a divisão de ocupação da edificação, conforme condições descritas a seguir:
1º Condição: determinar população fixa da edificação, ou seja, aquela que



regularmente permanece na edificação. **2º Condição:** se a população fixa (PF) for menor que 10 pessoas: Número de brigadistas por pavimento ou compartimento = [população fixa por pavimento] x [% e cálculo da coluna 1 (C1) do ADENDO A (coluna “até 10”)], ou seja: Número de brigadista = PF x % C1 do ADENDO A (“até 10”). **3º Condição:** Se a população fixa for maior que 10 pessoas: (População fixa por pavimento de 10 pessoas) x (% de cálculo da coluna 1 Do ADENDO A)] + [(população fixa por pavimento menos 10 pessoas) x (% de cálculo da coluna 2 (C2) do ADENDO A)] (TOCANTINS, 2010, n.p.).

Em meio a vários procedimentos supracitados, a Norma Técnica nº 12/2007, é de suma importância para a prevenção contra incêndio e pânico em edificações e áreas de risco no estado do Tocantins, de tal modo que apresenta elementos básicos para a formação do brigadista para que o ambiente seja seguro, diminuindo os riscos de acidentes.

As ações de emergência na NT/2007 visam identificar situações de riscos como, por exemplo: alarme, abandono de área, corte de energia, combate ao princípio de incêndio, instrução de abandono de área com segurança, primeiros socorros e controle do pânico. Sendo que os primeiros socorros e controle do pânico são os requisitos fundamentais para que a equipe escolar compreenda e conheça a Norma Técnica nº 12/2007 e sua aplicabilidade nos espaços de atendimento educacionais a bebês.

5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEU PREPARO PARA LIDAR COM PEQUENOS ACIDENTES EM ESCOLAS INFANTIS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem, os acidentes que ocorrem em escolas envolvendo alunos podem acontecer a qualquer momento, o acidente é compreendido como um evento não intencional que poderá causar lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou em outros espaços sociais (BRASIL, 2001). E os primeiros socorros necessitam ser imediatos e ter o atendimento inicial correto até que chegue o atendimento médico urgente. Os primeiros socorros, de acordo com Brasil (2003, n.p.), podem ser definidos como “os cuidados imediatos a serem prestados rapidamente a uma pessoa, vítima de acidentes, ou de mal súbito, cujo estado físico alterado põe em perigo a



sua vida”. No ambiente escolar esse atendimento requer um pouco mais de atenção, para não ocorrer um socorro mal feito e agravar mais ainda a saúde da criança.

Os professores terão uma participação importante no socorro a essa vítima, através da observação rápida da criança e do ambiente, para fazer o atendimento inicial urgente é preciso saber um pouco sobre o assunto, ou ter pelos menos uma noção de como agir em uma situação de risco, como afirma Carvalho (2008). O importante é que no primeiro atendimento da criança, haja uma observação rápida do ambiente. Para isso é necessário que pais, funcionários, professores de escola, tenham cursado um suporte básico de vida para saber agir diante das situações de risco, descritos na Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1.787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins.

Ainda sobre os principais acidentes no ambiente escolar acontecidos com crianças pequenas podemos destacar acidentes com moedas, e outros objetos comumente aspirados além dos alimentos, podendo assim ocasionar o óbito. Como afirma Maranhão (2011), a maioria dos óbitos de crianças, ocorridas no ambiente escolar, pode ser atribuída por asfixia devido a bronco-aspiração, expressão usada à introdução de algum objeto, alimento ou substância nas vias aéreas superiores.

Podemos compreender que o professor de educação infantil, juntamente com a família esteja assumindo a responsabilidade de proteção a vida dessas crianças, é necessário que esse profissional esteja capacitado a agir e de forma correta a esse evento não intencional (LEITE *et al*, 2013). Desta forma torna-se essencial que os educadores estejam capacitados a agir frente às situações que exijam cuidado imediato a fim de evitar maiores complicações a saúde dos seus alunos e honrar o compromisso que tem com os pais.

6 PRIMEIROS SOCORROS E ESCOLA: A NECESSIDADE DE CONHECER PARA AGIR

A discussão a respeito de Primeiros Socorros no ambiente escolar é de suma importância, já que com esse conhecimento pode-se minimizar os danos em caso de



acidentes. E o desconhecimento dos mesmos pode até mesmo acarretar danos ainda maiores. Na escola é comum acontecer pequenos acidentes, e nesse sentido deveria ser uma prioridade que os professores tivessem um conhecimento básico de como proceder em casos de socorros de urgência/emergência.

Os primeiros socorros são definidos como um atendimento temporário e imediato de uma pessoa que está ferida ou que adoecer repentinamente, bem como, se insere o atendimento no domicílio quando não se pode ter acesso a uma equipe de resgate ou enquanto os técnicos em emergência médica não chegam ao local (HAFEN, 2002).

Segundo Leite (*et al*, 2013), os acidentes no ambiente escolar são frequentes e podem ocorrer a qualquer momento, as pausas entre as aulas ou o horário de intervalo para lanche representam um momento de tempo livre e, em geral, os alunos aproveitam para correrem e brincarem. Muitas vezes essas atividades provocam acidentes, que podem deixar sequelas irreversíveis caso não tenham o atendimento adequado tornando um desafio para o professor e para a escola a assistência imediata da vítima. Considerando a escola como ambiente favorável para a formação de cidadãos, percebe-se a necessidade de se trabalhar temáticas relativas à preservação da segurança humana, relacionada intimamente com a saúde e a educação, o cuidar. De modo que a unidade escolar possa trabalhar temas como a saúde e a segurança a fim de disseminar ideias sobre saúde nesse momento de formação cidadã. Portanto, é necessário que a equipe escolar tenha um mínimo de conhecimento a respeito, tanto para atuar nos momentos de necessidades, quanto para passar esse conhecimento aos alunos.

7 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi aplicada a 13 professores, entre contratados e efetivos, atingindo 76% de amostragem do total de 17 professores atuantes no CMEI Contos de Fada. As perguntas foram elaboradas de forma a obter informações que indicassem o grau de conhecimento acerca da Lei nº 1.787, da Norma Técnica nº 12 e cuidados em primeiros socorros envolvendo crianças.



Vale ressaltar que, segundo as legislações estaduais abordadas nesta pesquisa, todos os funcionários do CMEI precisariam fazer a formação em primeiros socorros, porém, o questionário foi aplicado somente aos professores da unidade, uma vez que são os profissionais que atuam diretamente com as crianças e estão, diariamente, no convívio diretos com as mesmas por mais tempo.

Na primeira questão, foi abordada a cerca do conhecimento sobre a Lei nº 1.787. Dos professores que responderam à pergunta, 62% afirmaram que não conheciam, sendo que 38% afirmaram conhecer a lei, conforme o gráfico que segue abaixo.

Gráfico 01: Conhecimento da Lei nº 1.787



Fonte: Pesquisa de Campo (Fev/2016)

Na segunda questão, foi perguntado aos professores se os mesmos tinham conhecimento sobre a Norma Técnica nº 12. Das respostas obtidas, 62% afirmaram não conhecer a norma, sendo que 38% afirmaram ter conhecimento, como visto no gráfico abaixo:



Gráfico 02: Conhecimento sobre a Norma Técnica Nº 12



Fonte: Pesquisa de Campo (Fev/2016)

Nestas primeiras duas questões, percebemos que tanto a lei como a norma técnica do Corpo de Bombeiros são conhecidas pelo mesmo total de profissionais, o que nos leva a pensar que os mesmos, enquanto conhecedores das legislações, poderiam influenciar os demais ou mesmo a gestão para que a lei e a norma possam ser debatidas no âmbito escolar, ou mesmo buscarem a formação, por iniciativa própria, afim de se prepararem para eventuais ocorrências envolvendo socorro dentro do CMEI.

Referente à formação de brigada de incêndio, foi perguntado aos professores se os mesmos já haviam participado de cursos ofertados pela unidade em que trabalham atualmente. Todas as respostas foram negativas, sendo que 100% responderam que não passaram por uma formação por parte do CMEI Contos de Fada, conforme visto no gráfico 03:



Gráfico 03: Participação de Curso de Formação de Brigada de Incêndio



Fonte: Pesquisa de Campo (Fev/2016)

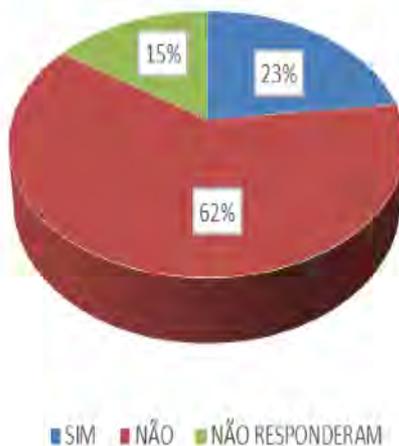
Como visto nos gráficos anteriores, um percentual relativo conhece as normas, porém, apesar de afirmarem não ter passado pelo curso de formação de brigada e cientes da importância do mesmo, tomam o posicionamento, desde os seus inícios de atividades dentro do CMEI, de não cobrar os ocupantes do cargo de Direção para a adequação às normas ou mesmo para o preparo dos profissionais do local.

Foi perguntado aos professores se saberiam atuar em uma situação de primeiros socorros envolvendo crianças, dentro da Unidade Educacional, conforme o gráfico 04:



Gráfico 04: Atuação em primeiros socorros dentro da Unidade Educacional

Você saberia atuar em uma situação de primeiros socorros envolvendo crianças dentro da sua Unidade Educacional?



Fonte: Pesquisa de Campo (Fev/2016)

Das respostas obtidas, 62% afirmaram que não saberiam atuar, 23% afirmaram que saberiam atuar numa situação de primeiros socorros e 15% não responderam à pergunta, pois detinham algum conhecimento na área, porém somente atuariam dentro do que já conhecem.

Por fim, foi perguntando se, caso o professor se deparasse com uma criança passando por situação de asfixia por ingestão de líquido ou sólido, estando ainda consciente, qual seria a melhor ação, dando como alternativas as seguintes opções: Respiração boca-a-boca, Massagem Cardíaca, Tapotagem, Contenção de Hemorragia ou se daria água para a criança beber.



Gráfico 05: Procedimento em caso de asfixia de uma criança



Fonte: Pesquisa de Campo (Fev/2016)

Das respostas obtidas, 57% afirmaram que o procedimento correto seria a Tapotagem; 22% fariam a Massagem Cardíaca; 14% fariam Respiração boca-a-boca; 7% dariam água para a criança beber; nenhum professor marcou a opção “Contenção de Hemorragia” como a ação que seria feita.

Das respostas obtidas, percebemos que pouco mais da metade dos entrevistados souberam qual o procedimento correto no caso de se encontrarem diante de situação de asfixia. Os demais marcaram opções distantes do procedimento correto a ser feito, deixando claro que, caso a situação indicada no questionamento venha a acontecer na vida real, os mesmos não conseguiriam iniciar os procedimentos de socorros básicos para garantir a vida de uma criança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada, que aborda a temática da aplicabilidade da Lei Estadual nº1.787, juntamente com a Norma Técnica do Corpo de Bombeiros



nº 12, que orienta o estabelecimento educacional a manter seus profissionais devidamente capacitados para atuarem em situações que envolvam combate a incêndios e ações de primeiros socorros, percebemos, através dos dados obtidos, que os profissionais desta unidade não foram capacitados em Curso de Formação de Brigada, deixando o estabelecimento em desacordo com as normas de segurança contra incêndio e pânico vigentes, o que, conseqüentemente, tende a diminuir o grau de atuação dos profissionais, caso ocorram situações deste porte, conforme apontado nos Gráficos 01 e 02).

Quanto às situações de riscos que resultem em primeiros socorros envolvendo crianças, mais de 60% dos profissionais responderam não saber como atuar, caso houvesse necessidade. Os demais afirmaram saber ou deixaram a questão em branco, nos levando a questionar se estes últimos não quiseram responder por acharem que, pelo fato de terem um pouco de conhecimento, as respostas não se enquadrariam em nenhuma das alternativas apresentadas no questionário.

Percebemos que esta realidade poderia ser diferente e a possibilidade de ocorrer alguma fatalidade ou seqüela, no caso de acidente, devido à falta de prestação de primeiros socorros, poderia ser inexistente, caso houvesse a capacitação descrita na Norma Técnica nº 12.

Em relação à situação hipotética de um caso de asfixia em crianças e como proceder, mais da metade dos professores optaram por fazer a tapotagem, mesmo sem conhecimento ou formação específica proporcionada pelo curso de Brigada de Incêndio, responderam de forma correta.

Esta situação nos preocupa, já que é um percentual muito alto sem saber como proceder no caso de asfixia. Outra preocupação latente é sobre a atuação de todos os profissionais da unidade, já que, indicar o procedimento correto a ser feito no questionário não garante que a técnica de tapotagem seja do conhecimento dos profissionais e que os mesmos conseguiriam aplicá-la em uma situação verdadeira. Pois, é de conhecimento que uma conduta errada, em caso extremo de necessidade de socorro, e, evidenciando que falamos especificamente sobre crianças, as conseqüências podem ser irreversíveis chegando até mesmo a uma fatalidade.



Diante da pesquisa realizada, apesar da importância, observamos que a aplicabilidade da Lei 1.787 e da Norma Técnica nº 12 é pouco difundida entre os profissionais de Educação da Unidade Educacional em questão, o que nos leva a questionar se as demais escolas e CMEI's do município de Palmas-TO estão adequadas ou não.

Percebendo que estas normas são de suma importância e que devem ser observadas pelos estabelecimentos educacionais, a coordenadora do CMEI Contos de Fada, satisfeita com a abordagem, mostrou interesse em procurar maiores informações, a fim de garantir o enquadramento e segurança das crianças e da Unidade Educacional, observando que tal procedimento garante a efetivação dos requisitos mínimos de segurança contra incêndio e pânico, preconizados pelo Corpo de Bombeiros Militares do Estado do Tocantins.

A aplicabilidade destas leis e normas aqui descritas procuram enquadrar as edificações sejam elas públicas ou privadas, nos requisitos mínimos de segurança contra incêndio e pânico que visam maior seguridade de seus usuários temporários ou permanentes.

A observância destas normas e suas aplicações, além de seguir o que determinam as legislações, garantem a segurança dos sujeitos envolvidos.

Se tratando de crianças na faixa etária entre 02 e 05 anos, seguir as orientações estabelecidas, garantem a predominância de um ambiente seguro, adequado para receber o público e apto a agir em conformidade, caso aconteça alguma eventualidade que venham a necessidade de primeiros socorros ou combate a incêndio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem**. 2001. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2015. Não paginado.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual de Primeiros Socorros**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/reblas/manual_primeiros_socorros.pdf> Acesso em: 16 jan. 2013. Não paginado.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Não paginado.

CARVALHO, F. F. **Acidentes Infantis: Relatos de Diretores e Professores do Ensino Fundamental e Análise do Material Didático**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. – 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAFEN, B. Q.; KARREN, K. J.; FRANDBSEN, K. J. **Primeiros socorros para estudantes**. 7. ed. Barueri: Manole, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. – São Paulo: Atlas 2006.

LEITE, A.C.B. Q; FREITAS, G.B; MESQUITA, M.M.L; FRANÇA, R.R.F; FERNANDES S.C.A. **Primeiros socorros nas escolas**. Revista *Extendere* vol.2 nº 1 jul. a dez./2013.

MARANHÃO, D.G.. O conhecimento para preservar a vida: um tema delicado. **Veras – Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v.1, n. 2, p. 255-271, 2011.

TOCANTINS. **Legislação de Segurança contra Incêndio e Pânico do Estado do Tocantins**. 2007. Disponível em: < www.al.to.gov.br/arquivo/35304 > Acesso em: 29 nov. 2015.

TOCANTINS. **Norma Técnica nº 12 - Brigada De Incêndio**. 2010. Disponível em: < <http://distec.bombeiros.to.gov.br/files/pdf/nt/nt12.pdf> > Acesso em: 29 nov. 2015. Não paginado.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em 1º de julho de 2018
Aprovado em 26 de setembro de 2019



ANEXO

10.1 Questionário Aplicado

Este Questionário será aplicado para professores contratados e efetivos da Educação Infantil do CMEI Contos de Fada, tendo como objetivo apresentar resultados na pesquisa intitulada de: A aplicabilidade da Norma Técnica nº 12/2007 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações e áreas de risco enquadradas na Lei nº 1787, de 15 de maio de 2007, do Estado do Tocantins, no CMEI Contos de Fada.

1. Você tem conhecimento sobre a Lei nº 1787, de 15 de maio de 2007, que trata da Segurança contra Incêndio e Pânico em Edificações e áreas de riscos no Estado do Tocantins?

SIM NÃO

2. Você tem conhecimento sobre a Norma Técnica nº 12 – Brigada de Incêndio, que se aplica a todas as edificações de risco enquadradas na Lei nº 1787, de 15 de maio de 2007?

SIM NÃO

3. Você já passou por curso de formação de Brigada de Incêndio na instituição em que trabalha atualmente?

SIM NÃO

4. Você saberia atuar em uma situação de primeiro socorros envolvendo crianças dentro desta Unidade Educacional?

SIM NÃO

5. Caso você se deparasse com uma criança em situação de asfixia por ingestão de líquido ou sólido, consciente, o que faria? Escolha a opção que julgar mais correta:

- Respiração boca-a-boca
 Massagem cardíaca
 Tapotagem
 Contenção de hemorragia
 Daria água para a criança beber



SABER SENSÍVEL E ACUIDADE CORPORAL: METODOLOGIA DE ENSINO DE DANÇA A PARTIR DE UM ESTUDO COM ESTUDANTES CEGOS

THE SENSITIVE KNOWLEDGE AND BODY ACUITY: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING OF DANCE OF DANCE FROM A STUDY OF BLIND PEOPLE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019148>

Marcia Almeida

Universidade de Brasília

mars.almeida@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo desenvolveu-se entre 1994 e 1995 em uma escola da rede pública de ensino em Brasília, Distrito Federal. Isto foi consequente a necessidade de ensinar dança a pessoas que não enxergavam e não tinham o conhecimento básico para esta disciplina. Teve como objetivo proporcionar aos estudantes o que hoje eu denomino como acuidade corporal, que é uma metodologia de sensibilização e reflexão dos movimentos corporais aplicados à dança, para a partir desse conhecimento sensível, os estudantes adquirirem a autonomia poética para se expressarem através da arte coreográfica. Para a reflexão e criação no ensino da dança a minha opção teórico-metodológica fundamentou-se na proposta de Laban, quando trabalho o corpo no espaço utilizando as qualidades do movimento, peso/força, fluência, tempo e espaço; nos ensaios para o sensível proposto por Lygia Clark; estudos do corpo proposto Merleau-Ponty, Michael Henry e Marcel Mauss; meu conhecimento em anatomia, cinesiologia, biomecânica e sobretudo em dança. Este estudo resultou em uma metodologia para o ensino da dança, primeiramente para estudantes cegos e surdos e posteriormente expandido para dançarinos profissionais, estudantes de graduação em dança e em teatro.

Palavras-chave: Saber-sensível. Acuidade-corporal. Metodologia. Arte-coreográfica.

ABSTRACT

This study was conducted between 1994 and 1995 in a public school system in Brasília, Federal District. This was consequent on the need to teach dance to people who did not see and did not have the basic knowledge for this discipline. It aimed to provide students with what I now call body acuity, which is a methodology of sensitization and reflection of the body movements applied to dance, from this sensitive knowledge, students acquire poetic autonomy to express themselves through choreographic art. For reflection and creation for dance teaching, my theoretical-methodological option was based, in Laban's proposal, when I work the body in space using the qualities of movement, weight / strength, fluency, time and space; in the trials for the sensitive proposed by Lygia Clark; studies of the proposed body Merleau-Ponty, Michael Henry and Marcel Mauss; my knowledge in anatomy, kinesiology, biomechanics and especially in dance. This study resulted in a methodology for teaching dance, primarily for blind and deaf students and later expanded to professional dancers, graduate students in dance and theater.

Keywords: Sensitive-knowledge. Body-acuity. Methodology. Choreographic-art.



1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu quando em 1994 eu trabalhei na rede pública de ensinos fundamental e médio em Brasília, DF. Fui trabalhar em uma escola especializada no atendimento de estudantes cegos, Centro de Ensino para Deficientes Visuais - CEDV. O objetivo era ensinar-lhes a dançar. Trabalhei com três turmas, uma com três crianças na faixa etária de 5 anos, outra com três estudantes entre 11 e 15 anos, e uma terceira turma com quatro adultos em idades variadas, totalizando 10 estudantes. Nesta situação o método aqui proposto poderia permanecer carente de experimentação. Mas posteriormente também o apliquei com sucesso no ensino de dança contemporânea para pessoas que enxergam.

Para a solução de dúvidas eventuais é importante esclarecer que na apreciação deste artigo os leitores entenderão como nenhuma repetição é necessária ao aprendizado estético, porque o método aqui proposto não procede por repetição de técnica pré-concebida, e sim por conceito de percepção do corpo e do movimento: não é repetição mecânica e sim experimentação orgânica. O tempo de aprendizado foi menor do que um ano letivo, sendo apenas uma aula por semana de 50 minutos. Foram três meses de composição e ensaio coreográfico, cujo espetáculo foi apresentado em novembro de 1994. Adultos se recusaram a seguir a proposta pedagógica: queriam cópia de movimentos e não aceitaram criar seus próprios movimentos como pretende o método proposto. Não foi incompreensão didática, e sim rejeição do conceito de criação artística.

Antes de nós adentrarmos em como ocorreu este processo eu preciso sublinhar um fator importante que marca a minha carreira pedagógica. Fiz minha formação acadêmica em dança na Sorbonne-Paris 4, e isso foi determinante para a condução e resultado desta pesquisa. Pois no período de minha graduação durante a década de 1980 foram introduzidos estudos somáticos nas universidades que ofereciam graduação em dança. Naquela época a nossa atual “educação somática” era conhecida na França como “terapia para dançarinos”.



Eu tive aulas nesse programa de formação ministradas por Johanne Wolson. Esta professora foi orientada por Françoise Mézières, que estudou o movimento através da percepção corporal. Eu também participava nos finais de semana de diversos estágios de formação intensiva tais como: Ideokinesis de Sweigard, Técnica Alexander o Método Feldenkrais, e os princípios fundamentais de Bartenieff, classificados por Batson (2010) como as quatro técnicas maiores.

Outro ponto importante a colocar em destaque sobre minha formação é que a Sorbonne valoriza o conhecimento histórico e o aprofundamento teórico nas ideias já produzidas anteriormente. A partir do estudo sobre a produção estética já existente, estudantes têm incentivo para propor inovações. No curso de dança que fiz durante a década de 1980, nós estudantes éramos direcionadas para a autonomia poética, exceto em disciplinas ligadas a formas tradicionais de dança (tais como a dança clássica europeia, indiana, etc.) que têm um modelo a ser seguido. Nesse período Pina Bausch já influenciava no modo de trabalhar a dança, através de estímulos e reações de movimentos corporais considerados como se fossem o diálogo de “perguntas” e “respostas” de acordo com Servos (2001) e Endicott (1999). Em relação às formas expressivas, Bausch não trabalhava seu método com base em regras e modelos pré-definidos de movimento. Foi com estas influências na formação adquirida em meus estudos superiores que eu entrei como professora na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Quando comecei a trabalhar com estudantes cegos a coordenação da escola estava orientada para esperar de mim, o ensino de passos formatados para apresentar aos pais e mães durante festividades escolares. Mas eu não poderia corresponder a estes anseios sem contrariar minha formação, porque o ensino da dança que cursei, valorizou mais o despertar do potencial criativo de estudantes e menos a repetição de passos dados por coreógrafos. Considero que ensinar passos já elaborados corresponde analogamente nas artes visuais, a ensinar o desenho a partir de formas já pontilhadas. Ou pintar dentro dos limites de uma figura já desenhada com cores já decididas por outra pessoa que não seja o artista. Isso seria ensinar as pessoas a se modelarem de forma bas-



tante conformista e acrítica aos padrões pré-estabelecidos que já são tendenciosos. A meu ver a função do ensino em arte não é de repetição de modelos estéticos, e sim o despertar das autonomias crítica e poética.

Marcel Mauss (1936) considerou que hábitos e técnicas corporais são adquiridos desde a tenra idade. Esta aquisição de corporeidade é um processo de construção da pessoa na sociedade cuja continuidade com alguma tradição cultural, se dá de acordo com o prestígio que as crianças concedem às pessoas adultas que admiram ter como modelo. Bourdieu (1986) acrescentou que tanto crianças quanto adultos observam as atitudes das pessoas que elas prestigiam, para mimese moral e aprendizado ético de como agir no mundo. Eu já havia a experiência de trabalhar com adultos que nunca dançaram em uma ocasião anterior a esta do ensino de dança para estudantes cegos. Experiência que adquiri durante estágio para a licenciatura. Usando o conhecimento que obtive na minha formação eu consegui conduzi-los nesta ocasião didática a se expressarem por meio da dança. Porém o novo desafio pedagógico exigia observar que a metodologia para o ensino de pessoas que enxergam e nunca dançaram, é muito diferente desta para ensinar pessoas que nunca dançaram e não enxergam. Com o primeiro grupo é possível demonstrar pelo próprio gesto um movimento para que eles busquem visualmente a sensação corporal em si mesmos. Com estudantes cegos isso é impossível. Eu me questionava como fazer esses estudantes adquirirem a percepção desta autonomia criativa da dança sem o recurso sensorial da visão.

No caso de estudantes cegos faltava um aprendizado visual a partir da imitação corporal de gestos executados por outra pessoa, tal como no exemplo do salto que veremos mais adiante. Nós então deveremos com isto considerar como cegos têm dificuldades para aprender o salto. Isto quer dizer apenas que a referência do modelo visual se torna impossível ou quase, e não que a pessoa cega careça do potencial biomecânico de saltar, e menos ainda do potencial lírico de saltar por poesia. Era preciso então implementar uma proposta pedagógica, em que a aprendizagem se desse por meio de outra fonte sensorial diferente da visão.



Adiante relatarei o resultado da pesquisa gerada por esse problema pedagógico. Minha meta foi ensinar autonomia poética para expressão em dança. O meu interesse é sempre ligado à prática reflexiva em artes. O trabalho nessa opção pedagógica produziria resultados desconhecidos e incertos. Era uma experiência didática para longo prazo, e foi uma grande oportunidade para o meu aprendizado profissional. Realizar uma pesquisa foi consequência dessa experiência, e desenvolver novas propostas pedagógicas para o trabalho da dança foi o resultado.

2 INICIO DESSA PESQUISA SOBRE O ENSINO DA DANÇA

A minha maneira de preparar um programa de ensino passa por quatro questionamentos: O que ensinar? Quem é o público alvo? Como orientar o aprendizado? Como sei que atingi meu objetivo? Como já mencionado acima eu iria ensinar autonomia poética em dança para estudantes cegos. Isto respondeu às duas primeiras questões. O difícil foi solucionar a terceira questão, para então ter condições de responder a última. Era preciso orientar a aquisição daquilo que hoje eu denomino de acuidade corporal, e que Shusterman (2007) já chamava de soma-estética para que estudantes cegos pudessem expressar poeticamente o que Merleau-Ponty (1966-1996) tratou enquanto fenômeno da existência: a interação do corpo com o mundo.

São várias as técnicas disponíveis para condução do aprendizado da percepção corporal. As já citadas quatro técnicas corporais maiores da educação somática (BATSON, 2010), não foram pensadas para o ensino da autonomia poética da dança. Elas se ligam muito mais à fisioterapia do que à estética. É necessário que a pessoa que orienta o aprendizado em dança, faça a aplicação desta inteligência corporal adquirida com a educação somática na arte de expressar poeticamente os gestos dançados (GODAR, 1994).

Realizei um estudo baseado no conhecimento das técnicas maiores da educação somática e do método Mézières. A proposta estava voltada para um ensino de dança que atendesse às necessidades que descrevi acima. Fiz



emergir uma metodologia para o ensino da dança inspirada em Laban, Clark, nas técnicas somáticas, nos meus conhecimentos em anatomia, biomecânica, cinesiologia e evidentemente em dança contemporânea. Eu precisava de uma forma de fazer os estudantes se perceberem como “corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 1945, 1996). Para isto eu me utilizei da proposta de Laban segundo a qual nós trabalhamos em cena o duplo conceito de espaço no corpo e de corpo no espaço (LABAN, 1966, 2003 e 1988, 1994). Dito de outra maneira eu precisava achar uma forma para as pessoas perceberem a si mesmas e ao mundo, mas sem intervalo entre corpo e mundo. Isto é: corpo e mundo se integram e afetam um ao outro mutuamente. Ou como propôs Michel Henry (1965, 2006), era necessário perceber a interioridade corporal em contato com a exterioridade corporal.

Para compreender melhor isso é preciso salientar que Michel Henry considerou que a vida não pode ser vista do lado de fora, como vemos um filme na tela do cinema. A vida é sentida e experimentada pela carne em sua interioridade invisível e imanência. Ou seja é resultado da natureza do próprio ser e não uma ação externa. Para ele a vida não é uma substância universal, cega, impessoal e abstrata. Ela é necessariamente a vida pessoal e concreta pertencente a um indivíduo. A pessoa traz consigo sua própria identidade. Ela vive suas dores e alegrias sem poder compartilhar suas sensações com quem quer que seja senão intelectualmente. Também pode sensivelmente porém com dificuldade através da empatia. Isso é o que Merleau-Ponty (1966; 1996) chamou de corporeidade. A experiência de uma pessoa é vivida na sua carne, ossos, vísceras e nervos. Nós precisamos levar em consideração o percurso de vida que cada pessoa trilhou para a observação do resultado técnico-motor e poético-expressivo de seus movimentos. Caminhos de pessoas diferentes podem até mesmo serem semelhantes por questões sociais como classe, gênero ou raça, mas jamais serão iguais por trajetória biográfica: cada experiência de vida é uma história pessoal.

Para o aprendizado da dança era importante trabalhar essa percepção pessoal de si mesmo e sobretudo com o corpo em movimento (SHUSTER-



MAN, 2007; 2009). A percepção que nós temos das formas que nos envolve, não é congelada ou imóvel como estátua (MERLEAU-PONTY, 1966, 1996). As figuras de nosso redor são por nós percebidas em movimento. Nós também estamos em movimento. Entendemos que tanto a pessoa percebe a si mesma como também percebe as formas do ambiente em constante movimento. Portanto é o conhecimento prévio que temos das coisas no mundo como por exemplo uma mesa, que nos faz senti-la como um objeto estático.

Me vi motivada a propor uma metodologia de sensibilização, isto é conscientização e reflexão dos movimentos corporais aplicados à dança. O primeiro passo foi experimentar os movimentos em mim mesma. Em seguida compartilhei os princípios deste estudo com os estudantes cegos. Nesta ocasião de pesquisa resultou uma ideia que hoje eu chamo de acuidade corporal.

3 ACUIDADE CORPORAL

3.1 Experimentos sensoriais dos movimentos

Seguiremos uma descrição do meu estudo sobre o processo de aquisição da acuidade corporal. Trabalhei a sensibilidade pela experimentação dos detalhes de cada articulação do corpo. Passei por todas as dobradiças desde os pés até chegar na articulação do crânio com o atlas e o axis, analogamente ao ponto de vista arquitetônico na construção de uma casa em que nós começamos pela construção dos alicerces. Pois se fossem pelas paredes ou pelo telhado, obviamente faltaria a estrutura de base ou fundação. Durante a pesquisa eu experimentei e senti a implicação de todos os movimentos articulares.

É importante sublinhar que eu enfatizei o estudo das articulações ósseas ao invés das cadeias musculares. Pois entendia e ainda entendo que ao trabalhar com os músculos eu já estaria de início, trabalhando minha análise sobre uma camada mais periférica do corpo com relação aos ossos. Ao passo que dando ênfase as sensações das articulações, promoveria o contato com uma camada mais profunda do corpo. O esqueleto é um dos tecidos mais pro-



fundos do organismo. De tal forma que o movimento articular pudesse reverberar de dentro para fora, nas vísceras, na carne e na pele, para finalmente entrar de maneira orgânica em contato com o meio ambiente. O objetivo foi promover o retorno do meio ambiente aos ossos através de uma experiência sensível do contato do próprio corpo nele mesmo e no meio ambiente. Nessa etapa eu busquei os princípios de Lygia Clark (COELLIER, 2003) que descreverei posteriormente. Agora é importante esclarecer como eu decompus neste estudo os movimentos do corpo humano.

3.2 Decomposição dos Movimentos

Eu focarei sobre o trabalho realizado apenas com os pés por economia de espaço no texto e tempo de atenção de leitoras. Isso basta para o propósito de neste artigo expor o meu método de ensino da dança. Mas ressalto que apliquei este mesmo procedimento em cada uma de todas as articulações do corpo. É importante também esclarecer que essa decomposição é apenas um facilitador didático dentre outros possíveis para esta proposta pedagógica.

Minha finalidade na época foi orientar os estudantes cegos para que saltassem, e posteriormente usassem esse gesto de maneira mais poética e menos funcional. O que eu chamo de gestos funcionais, são aqueles gestos referentes a uma ação, cujo objetivo é claro. Por exemplo uma corrida a fim de alcançar um ponto distante mais rapidamente. Outro exemplo é se apoiar nas pontas dos pés para alcançar mais alto. Estes e tantos outros gestos funcionais da vida cotidiana são executados para exercer uma utilidade prática e precisa. Isto não é a mesma coisa que acrescentar a estes gestos funcionais uma funcionalidade diferente, que é a função poética da linguagem corporal.

Isto já quer dizer que os gestos de uma corrida, e do se apoiar sobre as pontas dos pés, podem todos eles serem plasticamente expressivos. Mas para assim o serem, estes gestos têm muito de sua funcionalidade originariamente pragmática e utilitária, transformada obrigatoriamente em poesia. Os gestos funcionais são literais. Os gestos expressivos são metafóricos. A liturgia da expressão em dança é nós conseguirmos expressão poética não somente a



partir dos gestos funcionais como também a partir de gestos que são concebidos única e exclusivamente para os gestos dançantes. Tive que decompor os movimentos de um salto, e compartilhar essa decomposição em sala de aula pela prática da experimentação corporal de cada estudante. Analisei cada gesto funcional fragmentado da ação total do corpo, mas aqui eu descreverei como modelo de aplicação do meu método para o ensino da dança, apenas o movimento dos pés quando caminhamos para saltar. Façamos atenção para o seguinte detalhe, eu não farei a descrição dos movimentos do pé durante o voo do salto propriamente dito. Mas sim uma descrição dos gestos funcionais nos movimentos do pé durante os passos de um caminhar que precede o salto.

Pensemos sobre os gestos funcionais do pé, em suas manobras de cada passo realizado durante uma caminhada (ou corrida), que precederia o movimento de um salto. A decomposição dos gestos funcionais é aqui operada pelo estudo das ações articulares, durante a transferência de apoio em cada passo. Essa transferência é continuamente alternada passo a passo entre um pé e outro. Descreverei as fases de um só passo a partir das quatro figuras abaixo:

Figura 1 - Pé em repouso:



Extension des orteils (repos des pieds). Photo prise par moi-même, 2009

Figura 2 – apoio sobre os artemhos e extensão do pé:



L'appui sur les orteils. Photo prise par moi-même, 2009

Figura 3 - flexão do tornozelo:



L'appui sur le calcaneum. Photo prise par moi-même, 2009

Figura 4: flexão dos artemhos (para retornar à figura A):



La flexion des orteils. Photo prise par moi-même, 2009



A propósito de uma análise sobre os gestos em dança, nós observaremos agora que gestos funcionais se tornam “bricolagem”. Isto é o que Lévi-Strauss (1962, 2010) explicou ser um conhecimento da percepção sobre o universo, obtido pela experiência de vida prática de uma pessoa no mundo. Observemos no seguinte fragmento de texto como este antropólogo chamava nossa atenção ao arranjo de signos da bricolagem. Isto é o que constitui material de mediação entre de um lado a percepção da realidade que é constituída pela experiência sensível do corpo, e de outro lado a conceituação desta experiência que consiste na potência inteligível de sua consciência:

Ora, existe um intermediário entre a imagem e o conceito: é o signo, pois que se pode sempre defini-lo da forma inaugurada por Saussure a respeito dessa categoria particular que formam os signos linguísticos, como um elo entre uma imagem [feita de sons] e um conceito [feito de ideias], que, na união assim estabelecida [durante a fala], desempenham respectivamente os papéis de significante e significado. Assim como a imagem [sonora dos fonemas], o signo é um ser concreto, mas assemelha-se ao conceito [pensado das palavras] por seu poder referencial: um e outro [signo sonoro e conceito pensado] não se referem exclusivamente a si mesmos; além de si próprios, podem substituir outra coisa. Todavia, neste caso, o conceito possui uma capacidade [referencial] ilimitada [porque é ideia], enquanto a [capacidade referencial] do signo é limitada [porque é ruído]. A diferença e a semelhança [entre o som vocalizado e a palavra propriamente dita] ficam bem ressaltadas com o exemplo do *bricoleur*. Observemo-lo no trabalho: mesmo estimulado por seu projeto, seu primeiro passo prático é retrospectivo, ele deve voltar-se para um conjunto já constituído, formado por utensílios e materiais, fazer ou refazer seu inventário, enfim e sobretudo, entabular uma espécie de diálogo com ele [o inventário], para listar, antes de escolher, entre elas [a seguir], as respostas possíveis que o conjunto pode oferecer ao problema colocado. Ele [o *bricoleur*] interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro, a fim de compreender o que cada um deles poderia “significar”, contribuindo assim para definir um conjunto a ser realizado, que no final será diferente do conjunto instrumental apenas pela disposição interna das partes. [Por exemplo] Este cubo de carvalho pode [por um lado] ser um calço [de um pé de mesa], para suprir a insuficiência [com relação à altura do plano] de uma tábua de abeto [que faz a superfície estável da mesa], ou ainda [pode por outro lado ser] um soco [que faz o seu pedestal], o que permitiria realçar a aspereza e a polidez da velha madeira [pelo contraste entre o carvalho e o abeto]. Num caso [o do pedestal que faz a vez de conceito], ele será extensão [da mesa], no outro [o caso do calço do pé de mesa que faz a vez de signo], [será] matéria [prima para reconstituir a estabilidade de uma mesa manca]. Mas essas possibilidades são sempre limitadas pela história particular de cada peça e por aquilo que nela subsiste de predeterminado, devido ao



uso original para o qual foi concebida ou pelas adaptações que sofreu em virtude de outros empregos. (LÉVI-STRAUSS, 1962, 2010: 35).

Este argumento segundo qual a bricolagem é um produto da percepção de cada pessoa sobre o universo que tem relação com sua respectiva experiência de vida, se aplica na constituição de gestos na dança pois estes são uma expressão de conhecimento pessoal sobre si mesmo e sobre o mundo. Em dança este conhecimento estético aparece pelo seu arranjo de signos gestuais, com os quais um artista da dança compõe movimentos de corpo para suas obras coreográficas.

Vimos Lévi-Strauss acima afirmar como o signo é um ser concreto e dotado de poder referencial. Elemento constituidor da percepção e do saber sensível, que é operado na associação consciente de apenas um ou também mais de um dos cinco sentidos do corpo humano: a visão, a audição, a olfação, o paladar, e o tato. Para o caso da dança nos interessam destas associações conscientes, aquelas que estejam comprometidas pelo gesto dançado, tanto no que concerne à técnica de sua liturgia quanto à inspiração de sua poesia.

No ato da dança os gestos e movimentos do corpo perdem sua funcionalidade pragmática da vida cotidiana. A paisagem anatômica do corpo, tal como concebido pelos estudos científicos, já não prevalece mais. É possível fazer uma recomposição corporal como propõe Bellmer (2006). O que era tronco na posição anatomicamente conhecida, se transforma em apoio, a planta do pé vira a parte da frente que se dá a ver ao público, e assim outras possibilidades são apresentadas por meio dos gestos dançados. Godard (1994) considerou que os gestos dançados são aqueles inacabados, que se transformam, porque são obra aberta. Dito de outra maneira, são gestos que não têm um fim, final ou finalidade. Ou seja, não são voltados para um destino ou uma função objetiva. Muito pelo contrário algumas vezes contrariam o código da linguagem estabelecida, isto é se voltam contra padrões culturais.

Eu construí meus argumentos anteriores a partir de uma análise de de-



composição de cada conjunto articular implicado nos gestos dos pés, quando o corpo movimenta os passos de uma corrida que precede o salto. Então pesquisei uma nova etapa após decompor cada movimento articular dos ossos da perna, para sentir como o pé impulsiona o solo na realização de um salto. Descreverei posteriormente como transpus essas experiências pessoais realizadas em mim, para serem compartilhadas com os estudantes. Uma vez compreendido pela turma durante as aulas a mecânica de cada articulação do corpo nos gestos funcionais da vida cotidiana, o próximo passo didático foi explorar o potencial poeticamente expressivos dos gestos dos pés. Isso foi feito pela combinação de diferentes possibilidades articulares transformadas em gestos dançados, que acabam bem diferentes dos gestos cotidianos tal como por exemplo o caminhar, o correr ou o saltar. Iniciei uma pesquisa onde eu experimentei possibilidades expressivas. Tendo em vista o meu princípio de ensino da arte descrito anteriormente, eu não pretendi com isto fixar possibilidades expressivas determinando fórmulas ou códigos de expressão corporal que constituem uma linguagem estética. Ao contrário estudantes desconstituíram com a dança a linguagem pragmática dos gestos funcionais.

Para cada etapa do gesto do caminhar eu investiguei não apenas articulações do pé e da perna, mas também os detalhes de todo o conjunto corporal, tal como os movimentos dos braços além da respiração concomitantemente implicados neste ato. Dito de outra maneira, cada gesto realizado com uma parte do corpo faz reverberar o movimento em todo o resto do corpo. A decomposição é um facilitador pedagógico de conscientização corporal. A mesma atenção que dei para os tornozelos e os joelhos também a dei para a cintura pélvica, a coluna vertebral, a cintura escapular, e os membros superiores, até finalmente chegarmos na cabeça. Sempre a trabalhar do movimento funcional para movimentos poeticamente expressivos (MERLEAU-PONTY, 2011). Até aqui descrevi parte do método de estudo para aquisição de acuidade corporal, que é a decomposição de movimentos. Eu trabalhei a sensibilização de início nas articulações ósseas e expandindo para a carne, para a pele e para meio ambiente exterior à pele. Vou agora explicar como trabalhei o ensino deste



método aos cegos, e posteriormente descrever o processo inverso de sensibilização do meio ambiente até chegar aos ossos.

3.3 Didática do Sensível

No ensino da dança às pessoas cegas não é possível fazer demonstrações para contemplação visual de gestos e movimentos corporais. Para que eles sentissem o que era necessário trabalhar eu tocava com a mão nas suas articulações auxiliando no movimento desejado. Então lhes pedia para perceberem o movimento realizado com o meu auxílio. E na sequência solicitava que experimentassem o movimento por si mesmos. Experimentaram a flexão e extensão, a adução e abdução, a rotação e a circundação de cada articulação do corpo. Essa experiência se dava com as pessoas deitadas com as costas apoiadas no chão, com as pernas semi-flexionadas e pés apoiados no solo. A escolha de iniciar o experimento com as pessoas deitadas no chão se deu porque nesta posição era eliminada a força que o corpo exerceria contra a gravidade quando a pessoa está de pé. Além disso eliminaria também o peso do corpo sobre os pés, para que os pés estivessem livres de trabalhar enquanto objeto de sustentação.

Mas chamo atenção aqui para salientar que ainda o que estou descrevendo se trata dos estudos de movimentos funcionais. Em continuidade com a exploração didática na decomposição de movimentos, estudantes e eu passávamos por todas as articulações, do até a cabeça.

Com uma mão apoiada na barra eu pedia aos estudantes que sentissem em deslocamento o gesto do caminhar com todas as articulações do pé envolvidas no estudo precedente, quando eles estavam deitados. Uma vez trabalhada a sensibilização das articulações deste gesto, nós passávamos a sentir o impulso dos artelhos para o salto. Primeiramente tocando os pés de estudantes para eles executarem posteriormente o gesto sem o meu auxílio. Depois cada estudante realizava o gesto do salto em um pé intercalado com o outro, mas com a mão sempre apoiada sobre a barra. Na sequência executavam o gesto em deslocamento ainda segurando na barra. No momento em que se



sentiam seguros nós delimitávamos em conjunto um espaço onde eles saltariam livremente.

Uma vez que nós já tínhamos reaprendido de forma sensível sobre todas as possibilidades funcionais das articulações localizadas no corpo, eu dei sequência ao trabalho com o estudo dos movimentos expressivos. Para focar a atenção na expressividade dos pés, eu usei objetos como uma cortina a fim de cobrir todo o corpo e mostrar ao espectador apenas os pés. Mesmo com os estudantes cegos foi preciso o uso deste signo ou sinal da percepção: a sensação da pessoa estar de corpo todo coberto com a exceção dos pés.

A ideia de cobrir o corpo com uma cortina me surgiu pela necessidade de conduzir estudantes ao entendimento de que era desnecessário mover o resto de todo corpo durante a atividade expressiva dos pés. É muito comum até mesmo dançarinos experientes fazerem dos pés, suporte e objeto "utilitários" de deslocamento do corpo. Quando digo "utilitários" eu me refiro à situação literal e não metafórica em que os pés são destinados a permanecer como peça funcional do corpo. Ou seja quando artistas se servem dos pés somente como apoio enquanto o corpo dança, e não como expressão poética.

Foi portanto do meu interesse didático propor os pés como organismo dançante. Quando nós focamos nossa atenção nos pés, descobrimos outras possibilidades de combinação articular diferentes do cotidiano. Quando nós vivemos essas experiências, aprendemos que os pés se compõem organicamente com a totalidade do corpo expressivo.

A ideia de expressar as partes isoladas do corpo me surgiu da necessidade de ensinar estudantes a serem os mestres de si mesmos. Por meio deste estudo sensível estudantes tiveram acesso ao conhecimento do mecanismo articular e motor do próprio corpo. Puderam sentir minuciosamente seus movimentos, e colocarem estudos de cinesiologia, anatomia e biomecânica na memória e consciência de sua própria carne. Construíram autonomia para se expressarem poeticamente.

O acesso a esse conhecimento é fundamental para a dança, pois é



parte da acuidade corporal. Precisarei ainda esclarecer mais adiante que a acuidade corporal se completa com todo o estudo que ainda estou explicando aqui. Ressalto que o estímulo tátil da percepção sensível ou sensorial que eu acabo de relatar, teve como princípio perceber os movimentos articulares dos ossos. Estes se propagam em direção à carne, e daí por diante para o corpo todo até o ambiente como exprimiu Gil (2009).

3.4 Estudo baseado Lygia Clark

Paralelamente ao que foi descrito até aqui eu também trabalhei com o estímulo sensível no sentido inverso: começando no ambiente em direção à interioridade corporal. Para esta abordagem eu me fundamentei com princípios propostos por Lygia Clark. Coellier, (2003) descreveu como Clark propôs desenvolver o sensível através da relação entre corpo e esculturas habitáveis. O que eu chamo de esculturas habitáveis são as peças para serem manipuladas, vestidas ou incorporadas como: “Pedra de Ar”, 1966; (COELLIER, 2003:23) “O eu e o tu: série roupa-corpo-roupa” (COELLIER, 2003:25), 1967; “Mascaras sensoriais”, 1967 (COELLIER, 2003:26); “Mascara abismo”, 1968 (COELLIER, 2003:28); “Arquiteturas biológicas: Ovo-mortalha”, 1968 (COELLIER, 2003:29); dentre outras obras de sua autoria. Eu não construí esculturas habitáveis para os experimentos de pesquisa estética que compartilhei com os estudantes. Apenas empreguei o conceito de sua abordagem para habitar a riqueza do ambiente em que a escola para cegos se encontra. Nele tínhamos árvores, flores, areias, grama, terra, etc. com diversas texturas, perfumes, sons e temperaturas que poderíamos pesquisar como estímulos sensorial.

Clark defendeu que a sensação emerge da própria carne, do contato da carne com um objeto, ou da carne com ela mesma. Segundo Coellier (2003) o que Clark buscou em suas proposições foi a sensação primária sem ativação das possibilidades de interpretação, que são mediadas pela consciência de memórias e recordações. Como tais seus eventos estão deslocados do aqui e do agora lá no passado. Clark se interessava pela sensação imediata do instante, sem passar para reflexões do que emerge do sensível. Ou seja sem



uma engenharia de conceitos e através da bricolagem de perceptos.

Assim propus aos estudantes o estabelecimento de contato com diversos objetos encontrados na natureza. Por exemplo caminhar descalço. Ou rolar sobre um gramado com as pontas agudas ou cortadas, por vezes molhado ou aquecido pelo sol, ou ainda esfriado pela sombra, etc. Em outras ocasiões eu lhes propus de tocar na areia com todo o corpo, e sentir se a areia era grossa ou fina, molhada ou seca, fria ou quente, etc. Ou ainda tocar o tronco das árvores, umas com texturas mais lisas e outras com relevos mais pronunciados. Ou ainda a fim de desenvolver a propriocepção, passar entre os fios de uma cerca de arames farpados sem tocar a pele nas extremidades pontiagudas. A intenção foi desenvolver a potencialidade técnica e sensível do corpo com relação à si mesmo e à percepção do ambiente. Tudo isso sem buscar o que essas sensações provocariam na memória ou mesmo na imaginação. Ao invés disso a proposta era viver a própria sensação naquele momento experiencial, aquilo que ela provoca corporalmente sem referências prévias e sem as censuras de algo idealizado.

Para aguçar a sensibilidade aos sabores fizemos experiências gastronômicas. Por método eu sugeri a degustação de diversos sabores a serem experimentados isoladamente antes de combinados, tais como o amargo, o ácido, o doce, o salgado e outros. Para o estímulo do olfato eu dei prioridade aos cheiros que poderíamos sentir do meio ambiente, como por exemplo diferentes perfumes de flores do jardim, da grama, da terra ou da areia, molhadas ou secas. Às vezes propunha simplesmente sentir o perfume que se emanava após uma chuva. Também trabalhamos com alguns perfumes da indústria química. Trabalhamos além disso diferentes sons, inclusive a escuta do silêncio no final das contas não se trata de silêncio, pois nosso corpo faz muito barulho. As aulas sempre começavam e finalizavam com uma pausa de reorganização corporal por meditação.

Esta pesquisa baseada em Clark teve como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade do corpo no ambiente. Usei objetos externos ao corpo como



estímulo para a percepção do corpo no mundo. Os estímulos se iniciavam no ambiente, tocavam e ultrapassavam a fronteira da pele, para adentrar a carne, e atingir os ossos. Uma vez que a percepção sensível do corpo inspirada em Clark, foi encarnada nós passamos para a etapa seguinte inspirada em Laban, que foi das sensações corporais do peso/força, da fluência, do tempo e do espaço.

Até aqui descrevi como despertar a acuidade corporal, primeiro do interior profundo do corpo, para o ambiente e depois inversamente do exterior ambiental para o corpo. É muito difícil para não dizer impossível, tratar as coisas de forma estanque. Considero como Merleau-Ponty (1996) que é o próprio corpo por si mesmo quem habita o espaço ou ambiente sociocultural. Isso significa dizer que o sujeito é atuante no espaço, e não tem como se distanciar para fora de si e olhar-se a si mesmo como espectador de sua vida no mundo. Didaticamente é plausível focar a atenção de estudantes em tarefas separadas em partes, embora isso possa aqui na leitura deste artigo dar a falsa ideia de uma separação que não existe. No próximo item explicarei como foi o trabalho estético do corpo no espaço.

3.5 Laban: As sensações corporais do peso/força, da fluência, do tempo e do espaço.

Embora eu já tenha antes estudado Laban na minha graduação em dança na Sorbonne, minha principal mestra nessa disciplina foi a coreógrafa Lenora Lobo. Foi com ela que de fato aprendi sobre a ideia Labaniana e com ela compreendi melhores possibilidades de aplicação nas minhas pesquisas corporais. Lobo realizou seus estudos diretamente no Laban Center em Londres e ao chegar da Inglaterra especificamente em Brasília, coincidiu com meu retorno da graduação em dança e estudos somáticos. Em 1992 nós duas começamos a trabalhar juntas e ainda mantemos nossa parceria.

Vou agora descrever a nova etapa do estudo para a aquisição da acuidade corporal, e esta se refere à percepção da pessoa no espaço. Ou seja a relação que estabelece o corpo com o seu ambiente externo. Para isto eu tive



como base os fatores de qualidade de movimento propostos por Laban (1966, 2003 e 1988, 1994); (LOUPPE, 1997, 2004); (LOBO e NAVAS, 2003). Neste sentido passei a estudar primeiramente o peso/força, seguido pela fluência, depois o tempo e finalmente o espaço, para concluirmos com a percepção total do corpo no espaço.

Mesmo depois com estudantes que enxergam, procurei garantias para que este modo de aprendizado fosse conquistado a partir da experiência sensível. A ação principal aqui era cada pessoa se sentir a si mesma, isto é sentir o corpo e como ele se situa no espaço. Saliento que os estudantes experimentavam as direções, planos e eixos do corpo, a encarná-los para o seu aprendizado da acuidade corporal. É recorrente que exista muita dificuldade com a apropriação dançante deste conhecimento, porque estudantes não conseguem trazer seu conhecimento sensível da exposição do plano teórico para a praxis.

O primeiro fator estudado foi o peso/força. O seu estudo demandou necessariamente o trabalho dos três níveis de posicionamento do corpo com relação ao espaço. Entenda-se o alto, o médio e o baixo com relação ao solo e à posição da pessoa em pé. Isto nos permitiu a consciência sensível da força exercida pelo corpo para erguer-se no solo. Quando deixávamos de resistir contra a gravidade, sentíamos ao mesmo tempo o peso corporal. Assim iniciamos o trabalho saindo do solo, do nível mais baixo ao mais alto, e depois em vice versa do alto para o baixo.

Como na posição em pé nós resistimos o tempo todo à gravidade, eu solicitei que os estudantes se deitassem ao solo para trabalhar a sensação de peso/força de membros isolados tal como por exemplo erguer somente o antebraço. O movimento realizado isoladamente e em lentidão facilita a percepção do peso do antebraço ou de qualquer outra parte do corpo. Quanto maior é o peso, mais força muscular será empregada contra a gravidade. Passei pelos diversos segmentos corporais, a sentir cada parte até uma conclusão da vivência total do corpo sobre esses fatores do peso e da força.

Após experimentar o peso existente nas partes isoladas e a força em-



pregada para ergue-las, solicitei que se levantassem lentamente para sentir diversos percursos de movimento corporal até a chegada de uma posição mais alta. Este foi o momento em que se fez necessário maior contração muscular para que o peso do corpo resistisse à gravidade. Uma vez de pé os estudantes também experimentaram o caminho inverso (de cima para baixo). De todo este conjunto de experiências nós buscamos o conhecimento de qual é o peso do corpo que sustentamos e a força que fazemos para não desabarmos ao chão.

O trabalho realizado pelos três níveis supracitados ressalta a dificuldade que os estudantes apresentam em controlar a fluência de seus movimentos. Esse é um problema de percepção corporal que só se soluciona com a experimentação. Por isso mesmo a noção de fluência controlada é o fator que sempre proponho para estudar na sequência do conteúdo peso/força. O conceito de fluência livre é mais familiar sobretudo aos dançarinos. Dificilmente alguém nunca vivenciou a fluência livre ao menos quando era criança. Por isso optei por iniciar o estudo da fluência pela sua experimentação controlada e somente depois os estudantes experimentarem a fluência livre.

Para que os estudantes pudessem sentir na carne a fluência eu propus o seguinte exercício de iniciação. Pedi que deitassem sobre o solo em completa entrega a sentir todo o peso do corpo no chão. A partir desse estado de entrega, pedi que iniciassem um rolamento muito lento. Depois pedi que deitassem um ao lado do outro com o intervalo de um corpo no espaço vazio entre duas pessoas. Eles tinham que rolar até o final da sala sem atropelar o que estava a sua frente, e mantendo a distância inicial. Isto era um trabalho mais que tátil, tinha muito de escuta. Sublinho aqui em revisão que a escuta está nesta didática, desde o primeiro momento do trabalho na etapa de experimentação da interioridade corporal. Agora estávamos no momento da escuta relacional, além é claro da escuta corporal.

Quando os estudantes chegavam rolando ao final da sala de aula, se levantavam lentamente e se dirigiam pela lateral, para a outra extremidade da sala a sentir o equilíbrio e o desequilíbrio do corpo na ação de caminhar sem



cair. Deviam manter sempre o ritmo lento e conservar a distância inicial entre os corpos. A proposta da manutenção da distância foi importante para que o trabalho do conjunto prevalecesse ao individual. Ao chegar de volta ao ponto inicial do exercício na extremidade da sala de aula, caminhando lentamente, os estudantes se deitavam outra vez sem atropelos, e assim era iniciada novamente outra série de rolamentos. Não quero dizer com isso que funcionou desde a primeira experimentação, aqui foram necessárias algumas repetições. Mas a medida que cada estudante escutava a si mesmo, bem como ao ambiente, a harmonia de movimentos se instalava corporalmente. Eles apreciaram a fluência controlada com propriedade experimental. A condição deste trabalho demanda concentração. Eu sempre disse aos estudantes que estudar dança requer a mesma atenção que damos à leitura de um livro. Ninguém lê um romance, estuda filosofia, matemática, ou qualquer disciplina que seja, ao mesmo tempo que dialoga com outra pessoa ou se distrai com qualquer coisa.

Uma vez que o fator fluência foi encarnado nós passamos à experiência de controle sobre o tempo rápido ou lento, e sobre a direção de deslocamento de um ponto A até um ponto B. Experimentamos estes deslocamentos andando mais rápido, mais lento, correndo, em curva, linhas retas, e diversas outras posições e níveis. Todos esses fatores deveriam ser sentidos, e percebidos pela carne. Uma vez que este conhecimento estava encarnado eu passei a trabalhar o fator espaço: como quem dança se situa em cena, e como esta pessoa se move neste espaço de direções e eixos, qual a relação que ela tem com outras pessoas e/ou objetos que compartilham do mesmo espaço. Dito de outra maneira: como o dançarino aguça sua escuta corporal para perceber onde ele se encontra e o que está a sua volta. Isso concluiu o estudo para a aquisição de acuidade corporal.

É importante esclarecer que o trabalho de Laban é muito mais abrangente do que o recorte por mim feito na minha pesquisa metodológica de ensino. Não foi o objetivo deste artigo descrever a ideia Labaniana em sua integralidade. Apenas menciono como parte de suas investigações foram integradas na minha pesquisa conjuntamente com o estudo de outros



pesquisadores.

Tudo aquilo que era experimentado em ação e depois também era amplamente discutido com os estudantes em sala de aula, teve por finalidade o estímulo da reflexão estética sobre o aprendizado em expressão poética do corpo. Especialmente para relacionar o objetivo da aquisição de acuidade corporal no estudo da dança, visto que muitos entendiam o ensino da dança da forma tradicional: através de um professor que determina os gestos que os estudantes vão executar.

Foi difícil desempenhar esse trabalho porque naquela época eu tinha concluído apenas minhas graduações. Não tive uma orientação de pesquisa nem um grupo de estudo, onde eu pudesse tirar minhas dúvidas e compartilhar minhas pesquisas, angústias e resultados. Fiz tudo sozinha, com a participação e colaboração dos estudantes. Mas não me percebia no desempenho de uma pesquisa teórica em estética e pedagogia da arte, e nem se quer desenvolvendo uma proposta metodológica em dança. Nessas condições foi impossível registrar dados. Isso só ficou claro para mim muito tempo depois. Na época eu só me preocupava em achar uma maneira de ensinar pessoas cegas a dançar. Eu acreditava e ainda acredito que o ensino das artes nas escolas deva ser pelo desempenho das autonomias poética e crítica de cada pessoa.

Havia um certo receio por parte dos estudantes para mostrarem que sabiam dançar. Eles precisavam conhecer resultados para se sentirem capazes, visto que ao longo de nossas vidas nós somos constrangidos pela observação alheia. Desta forma o olhar sobre si mesmo é um equilíbrio constante da nossa autoafirmação face ao olhar de outras pessoas sobre nós. Procuramos ser percebidos como semelhantes ou até mesmo como diferentes, entendido que a percepção da existência dos outros confirma a nossa própria existência. O olhar do outro nos constrói, nos interroga sobre nós mesmos, e nos reenvia um eterno reflexo. Segundo Sartre (1943, 1985) nós todos precisamos de ser reconhecidos pelos outros para existir. Após a conclusão deste estudo para a aquisição de acuidade corporal em dança, nós passamos para outra



etapa em direção ao compromisso de apresentar ao público nossa composição coreográfica.

4 A PESQUISA COREOGRÁFICA

Desde o início eu sabia que tinha diante de mim um desejo e uma certa ansiedade por parte dos estudantes em fazer uma apresentação coreográfica, talvez para provarem-se a si mesmos bem como aos seus entes próximos que eram sim capazes de dançar. Eu também queria apresentar parte do resultado desse trabalho que me foi tão caro. O que eu nunca quis me propor foi de fazer foco em apresentações apenas para datas festivas. Fazer arte é produzir conhecimento. Então para iniciar a pesquisa coreográfica com os estudantes cegos, eu me inspirei na proposta que havia aprendido durante a minha graduação em dança, tal como já foi dito ao longo desse artigo. No nosso trabalho as autonomias poética e crítica foram valorizadas durante o processo colaborativo entre professora e estudantes. Os dançarinos tiveram autoridade nas suas propostas, à maneira do exemplo de Pina Bausch que foi pioneira na estética ocidental da dança, porque desconstruía a autoridade quase ditatorial de coreógrafos.

O tema que nesta etapa pesquisei em colaboração com os estudantes cegos foi sobre a sensação do movimento corporal na água. Buscamos na memória a sensação que guardávamos dessa condição ambiental. Para garantir que os estudantes tivessem de fato essa memória encarnada, eu fiz com que nós tivéssemos diversas experiências dentro d'água. Para a criação estética dentro desta proposta em arte coreográfica e dança contemporânea, as imagens (táteis, olfativas, auditivas, etc.) são percebidas e restituídas de outra maneira. Não temos como congelar imagens da memória a fim de reproduzi-las tal qual foram percebidas no passado, mas podemos pelo menos falar de reapropriação simbólica das coisas. Para a expressão artística em dança contemporânea tratada aqui, o dançarino está livre para fazer visível através do movimento corporal em cena a sua própria percepção de mundo. O próprio corpo



dançante é a obra de arte do dançarino. A pessoa acede através da arte coreográfica à transformação da carne-do-cotidiano em corpo-obra-de-arte. A pessoa que dança faz com que seus movimentos ganhem um sentido poético para ele mesmo. Ela é um poeta do corpo.

A pessoa dançante é um composto do seu corpo biológico acrescido de todos afetos que ela experimenta culturalmente, e que traz encarnados na própria pele através da vida social. Ela vive sua experiência sensorial, emocional, intelectual, e espiritual, onde o corpo produz os afetos que se desvelam na dança sob a forma de movimento. Por isso quem faz arte é agente de conhecimento, agente da história e da cultura na sociedade. Entre artistas enquanto agentes culturais eu considero que quem dança, deve possuir acuidade corporal para expressar com exímia técnica sua poesia, independentemente do conceito de estética em questão na obra de arte. Isso significa não deixar aprópria vaidade submergir em uma catarse idiossincrática das próprias emoções. Ao contrário a pessoa que dança deve saber como expressar suas emoções mais efêmeras e menos dramáticas, tornando-as visíveis por meio de movimentos poéticos e críticos, sem a tentativa de traduzir seus sentimentos e questões da própria existência por gestos literais. Ou seja movimentos criativos e reflexivos que sensibilizam o olhar por sua plasticidade instalada, e que provocam reflexão no pensamentodas pessoas que contemplam a obra de arte, através de sua intervenção estética no mundo. Pois a proposta na arte coreográfica em dança contemporânea aqui sugerida não é interpretar sentimentos e sim expressar suas percepções de maneira poética e crítica.

Os movimentos subjacentes à imaginação são consequência da sobreposiçãona memória dos sentidos. Eles desenham na cena trajetóriasreveladoras do que se afeiçoa pela própria identidade pessoal de quem dança, para a observação de quem contempla a obra de arte. A meu ver quem dança não deve ser escravo de acessórios como por exemplo roupas, iluminação, cenário, música, etc. Nada impede nem obriga que quem dançautilize estes e outros acessórios. É através da corporeidade que uma pessoa será capaz de desvelar suas experiências de maneira poética à percepção de observadores.



É importante combinar numerosas possibilidades de organização dos movimentos, pois quem dança é a matéria como diria Heidegger (2010), uma matéria plástica que compõe a coreografia. É necessário expressar lucidamente os gestos dançantes, e para isso é importante ter autoconhecimento somático. Isto é acuidade corporal. Para se compor uma coreografia nesta proposta pedagógica de criação, é preciso um sujeito de estudo que aporte certa inquietude, com a qual sendo artista deseja se envolver. A experiência vivida é muito importante para o desempenho da pesquisa de movimentos corporais. Pois é necessário que esta pesquisa de movimentos enquanto objeto de estudo estético se instale na carne.

Trabalhei com a memória para ativar as sensações dos estudantes neste caso específico da composição coreográfica, diferentemente dos casos anteriores que descrevi aqui sobre estudos estéticos do interior e do ambiente para a acuidade corporal. Já foi mencionado anteriormente que eu comecei junto aos estudantes cegos por uma pesquisa de movimentos para a composição coreográfica, cujo objeto foi a sensação do corpo na água. Foi preciso tempo antes que a carne se afeioasse às novas experiências de reflexão e crítica do movimento (na água), e que esta experiência passasse a ser suficientemente habitual para que os estudantes trabalhassem poeticamente a situação vivida.

Através da imaginação é possível ter acesso a quase tudo, mesmo que as imagens pensadas não sejam tocáveis pelas mãos. Lembranças de imagens (táteis, auditivas, olfativas, etc.) são armazenadas na memória. Estas provocam nas pessoas sensações, tão logo lhes sejam desveladas pela auto-reflexão sobre si mesmas o agenciamento de um mundo em que cada qual ocupa seu respectivo lugar. Para tornar mais claro ao leitor eu tomo como exemplo algo acessível a todos: a lembrança de um beijo que provoca sensações muito intensas. Devo esclarecer aos leitores que esse específico exemplo não foi dado para estudantes menores de idade legal.

O beijo é um exemplo privilegiado porque a lembrança de semelhante



sensação estimula o desejo e o prazer no imaginário. A partir da imaginação criam-se imagens, ícones e símbolos que são representações coletivas. Estas imagens da experiência de vida imaginadas em pensamento desencadeiam outras sensações físicas e metafísicas, sentidas na carne a partir deste estímulo provocado pela lembrança. Cada pessoa com sua característica particular pode exprimir sensações muito semelhantes como o beijo porém de maneiras bem distintas. Mesmo as pessoas envolvidas na mesma ação expressam a experiência de forma singular.

Seguindo a ideia deste exemplo aqui citado, a proposta para a expressividade não é a reprodução das ações simuladoras de um beijo. Mas sim a expressão com acuidade poética corporal da sensação que aporta a lembrança de um beijo. No entanto é importante sublinhar nesse trajeto para a expressividade coreográfica, que o que ocorre inicialmente durante a improvisação no momento em que se faz a pesquisa de movimentos, é o puro e simples impulso de movimentos, o que não é a mesma coisa de movimentos refletidos crítica e poeticamente. Quando a pessoa que dança faz uma pesquisa para sua composição coreográfica, ela não chega despida de seus afetos, com a carne vazia de experiência vivida. De tal maneira que ela não pode se desvencilhar de suas experiências, para propor um trabalho com as experiências de outra pessoa. A corporeidade não está despelada da intencionalidade encontrada originalmente no instante da criação coreográfica. Assim ocorrem sempre no início das pesquisas, movimentos que são produto de impulsos muitas vezes inconscientes. Mas se quem dança escolhe a simples reprodução ou exteriorização deste material bruto, isto não se trata de expressão entendida aqui por nós pelo conceito de corporeidade. Isso seria apenas imitação de gestos. Um ato expressivo para a criação em dança contemporânea não é jamais o resultado imediato de uma emoção qualquer.

Considero que a criação artística seja a realização da intencionalidade, uma vez que esta é resultado de uma reflexão compartilhada com a expressão corporal pensada para a composição coreográfica. A etapa da emoção pura pode se apresentar no momento da improvisação. Isso resulta no movimento



que é realizado pela força da experiência sem a reflexão de um arranjo. Mas no entanto assim que quem dança seleciona seus movimentos em plena improvisação, estes já se transformam no resultado de um ato refletido semelhantemente ao improviso musical, cujo artista tem impressa a sua biografia na expressão de seu som.

A expressividade passa sempre pelos afetos entre pessoa e mundo. Axioma este de onde eu questiono o quanto afetos plásticos da vida cotidiana, podem ser vistos por um olhar esteticamente treinado para a observação de movimentos poéticos. Dewey (2005) argumentou que um poema, um quadro, uma escultura ou outra obra artística, representam um material filtrado pela experiência pessoal do artista. Ele entende que o material para a realização da obra artística é adquirido no mundo público. O artista, o material de composição, e a obra artística, todos compartilham qualidades em comum. Estas ideias de Dewey são válidas também para a dança.

A dança remodela movimentos cotidianos, e os transforma em poesia. Quando atua em cena o dançarino é ele mesmo a matéria artística e o material da obra de arte (HEIDEGGER, 2010). Quando observamos o dançarino em cena, o que vemos é um corpo biológico carregado de seus afetos, transformado plasticamente a cada movimento expresso. O corpo não é utensílio de quem dança, não podendo ter caráter de objeto de uso, tal como também não podem as botas na obra de Van Gogh de acordo com a análise de Heidegger. A pessoa que dança é a matéria prima da arte coreográfica ao mesmo tempo em que também é a forma dada, para que esta mesma matéria humana venha a ser obra de arte através da dança. A plasticidade escultural que desenha a forma no espaço é por ela mesma esculpida em movimentos. Esta reflexão é necessária para nós reafirmarmos a ideia que eu faço para o ensino da dança nas escolas, bem como o ensino das artes em geral. Acredito que este ensino tem como função colaborar para a formação de cidadãos críticos, não repetidores de ações padronizadas nem seguidores de doutrinas. Dentro desta proposta estética os estudantes cegos e eu trabalhamos a coreografia que foi apresentada no final do ano letivo de 1994. Os estudantes que participaram do



processo de pesquisa para a coreografia foram jovens de 5 a 15 anos. Estudantes adultos não se sentiram a vontade em participar de uma pesquisa estética, e se recusaram à experiência do processo de aprendizagem da acuidade corporal. Eles se preservaram na crença sobre aquilo que aprenderam de certa (ou errada) forma, o que deveria ser dança. Eles entendiam que para dançar era necessário a cópia de movimentos formatados. Enquanto eu proponha a autonomia poética da pessoa que dança.

Paralelamente a esta experiência com estudantes cegos eu também trabalhei com profissionais da dança, aplicando com estes os mesmos princípios metodológicos de pesquisa estética que realizei junto aos estudantes da rede pública de ensino do DF. Posteriormente fui ensinar na Universidade de Brasília – UnB . Nunca mais voltei a ter contato com estudantes de ensino fundamental e médio e nem com esta ou outra especialidade. Contudo eu orientei um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em dança do Instituto Federal de Brasília – IFB – em 2012, cujo tema foi a aplicabilidade dessa proposta metodológica em estudantes do ensino fundamental em uma escola da rede pública do Distrito Federal.

5 RESULTADOS

Esta pesquisa resultou em uma proposta metodológica que foi primeiramente experimentada em mim mesma. Depois foi aplicada junto aos estudantes cegos assim como profissionais da dança. Foi também ministrada no curso de teatro da Universidade de Brasília - UnB, entre 1996 e 2005. Ensinei também a estudantes de dança da Universidade Paris 8, entre 2006 e 2009; aos estudantes de dança do Instituto Federal de Brasília, IFB, entre 2010 e 2013 e aos estudantes do Departamento de Dança da Universidade do Québec em Montréal, UQAM entre 2013 e 2015.

6 CONCLUSÃO

Nesta metodologia o processo de pesquisa estética auxilia na compreensão e



encarnação de estudos cinesiológico, anatômico e biomecânico aplicados à dança. Mas sobretudo o método colabora para nos entendermos que o aprendizado da dança como de outras artes é reflexivo. Trata-se da encarnação do estudo soma-estético (soma = corpo, estético = reflexivo). A dança é uma modalidade artística dentre tantas outras que além disto é múltipla em si mesma (ballet clássico, jazz, dança contemporânea, etc.). Portanto visa a expressão e não o condicionamento físico do estudante que é uma consequência da prática. Considero que o ensino e o aprendizado da dança deveria ser sempre mais orgânico e menos mecânico. Além disso essa metodologia colabora para a compreensão da individualidade corporal, bem como coloca o sujeito pronto para o trabalho em grupo. Uma vez que a pessoa se escuta, fica mais fácil escutar o coletivo. Outro ponto relevante desta proposta é que ela colabora para as autonomias crítica e poética de quem dança. Colabora também com a integração de pessoas especiais, desenvolvendo acuidade corporal. A intenção é de que a partir dessa proposta qualquer pessoa desenvolva a sua própria habilidade para trabalhar a dança. Não se trata de um modelo fechado e concluído, a ser repetido como em uma receita. Proponho apenas que cada pessoa desenvolva à sua própria maneira, um de trabalho coreográfico e de ensino da dança a partir dessas ideias.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BATSON, Glenna. **L'éducation somatique dans le milieu de la danse**. Publicado pela "International Association for Dance Medicine and Science (IADMS).", 2010.

BELLMER, Hans. **Petite anatomie de l'image ou l'anatomie de l'image**, Paris, editora Allia, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Habitus, code et codification**. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 64, septembre 1986. De quel droit ? pp. 40-44. http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335

COELLIER, Sylvie. **Lygia Clark (L'enveloppe): La fin de la modernité et le désir du contact**. Paris, editora de l'Harmattan, 2003.

DEWEY, John. **L'art comme expérience**. Pau, edição Farrago, 2005.

ENDICOTT, Jo Ann. **Je suis une femme respectable**. Paris, editora L'Arche, 1999.



GIL, José. **Movimento total, o corpo e a dança**. Rio de Janeiro, editora luminuras, 2009.

GODARD, Hubert. **Le gestemanquant**. Entrevista com Daniel Dobbels et Claude Rabant, in IO, revue internationale de psychanalyse, nº5, 1994, p 63-75.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da Obra de Arte**. São Paulo, Edições 70, 2010

LABAN, Rudolf. **Espace Dynamique**. Bruxelas, editora Nouvelles de Danse, (1966), 2003.

_____. **La maîtrise du mouvement**. Bruxelas, editora Nouvelles de Danse, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **La pensée sauvage**. Paris, editora Pocket, collection Agora, (1962, Plon), 2010.

LOBO, L. e NAVAS, C. **Teatro do Movimento, um método para o intérprete criador**. Brasília, editora L.G.E, 2003.

LOUPPE, Laurance. **Poétique de la danse contemporaine**. Bruxelles, Editora Contradanse (1997), 2004.

MAUSS, Marcel. **Les techniques du corps** (1934). Artigo originalmente publicado no Journal de Psychologie, XXXII, - 15 de abril de 1936. Comunicação apresentada na Société de Psychologie le 17 mai 1934.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sens et non sens**. Paris, edição Gallimard, (1966), 1996.

_____. **Phénoménologie de la perception**. Paris, editora Gallimard, coleção Tel, (1945), 1996.

_____. **Le Monde Sensible et le Monde de l'Expression**. Curso no Collège de France, 1953. Genebra, editora Metis Presses, 2011.

MICHEL HENRY. **Philosophie et phénoménologie du corps** (1965). Paris, editora PUF, Épiméthée, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **L'Être et le Néant**. Paris, editora Gallimard, (1943) 1985.

SERVOS, Norbert. **Pina Bausch ou l'Art de dresser un poisson rouge**. Paris, editora Arche, 2001

SHUSTERMAN Richard. **Conscience du corps, pour une soma-esthétique**. Paris, editora l'éclat, 2007.

SHUSTERMAN Richard. **Penser en corps. Eduquer les sciences humaines: un appel pour la soma-esthétique**. Paris, editora L'Harmattan, 2009.

**Recebido em 14 de julho de 2018
Aprovado em 25 de setembro de 2019**



**(RE) PENSANDO A ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES CULTURAIS
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

**(RE) THINKING ACCESSIBILITY IN CULTURAL ENVIRONMENTS
FOR PEOPLE WITH VISUAL DEFICIENCY AND AUTISTIC SPEC-
TRUM DISORDERS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019177>

Michele Morgane de Melo Mattos

Universidade Federal Fluminense

michele_morgane@id.uff.br

Sídio Werdes de Sousa Machado

Universidade Federal Fluminense

sidomac@gmail.com

Cristiane Rodrigues Vieira

Universidade Federal Fluminense

cris2le@hotmail.com

Ruth Maria Mariani Braz

Universidade Federal Fluminense

ruthmariani06@gmail.com

Viviane de Oliveira Freitas Lione

Universidade Federal do Rio de Janeiro

vivianelione@gmail.com

RESUMO

Historicamente, as pessoas com deficiência viveram à margem da sociedade que ia se constituindo voltada para uma parte privilegiada da população. A luta dessas pessoas e das demais que formam o grupo de excluídos socialmente conquistou o direito de acesso e participação nos diversos âmbitos da sociedade. Entretanto, na atualidade, ainda é necessário repensar os espaços físicos e sociais para a garantia de seu acesso a todos. Este artigo trata da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, tendo como objetivo refletir sobre a acessibilidade em ambientes culturais, a partir de uma visita a um museu, pensando nas peculiaridades das pessoas com Deficiência Visual e Transtorno do Espectro Autista, através de uma análise qualitativa do ambiente, de seu acervo e de suas funcionalidades. Como resultado, encontramos pontos positivos no ambiente; entretanto, ainda existem algumas barreiras a serem eliminadas como a falta de tecnologia assistiva e necessidade de adaptações no espaço. Concluímos que os espaços diversos precisam repensar o seu ambiente e promover a acessibilidade de pessoas com deficiência para que elas vivenciem esses espaços de forma autônoma e independente efetivamente, não parcialmente.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ambiente Cultural. Deficiência Visual. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Historically people with disabilities lived on the fringes of a society that was becoming a privileged part of the population. The struggle of these people and the others that make up the



socially excluded group won the right of access and participation in the various spheres of society. However, today, it is still necessary to rethink the physical and social spaces to ensure access for all. This article deals with the inclusion of people with disabilities in society, aiming to reflect on accessibility in cultural environments, from a visit to a museum, thinking about the peculiarities of people with visual impairment and Autistic Spectrum Disorder, through an analysis environment, its collection and its functionalities. As a result, we find positive points in the environment, however, there are still barriers to be eliminated such as the lack of assistive technology and the need for space adaptations. We conclude that diverse spaces need to rethink the environment and promote accessibility for people with disabilities so that they experience these spaces independently and effectively, not partially.

Keywords: Accessibility. Cultural Environment. Visual Impairment. Autistic Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência constituem parte dos excluídos da sociedade que sempre viveram à sua margem, cujos espaços físicos e sociais e bens culturais foram sendo erguidos e produzidos sob a égide de um grupo determinado e privilegiado, de acordo com os padrões de normalidade da época. Conseqüentemente, constatamos no cotidiano as dificuldades encontradas para o acesso de pessoas com deficiência e outras dificuldades tais como as de mobilidade reduzida, nos diversos ambientes físicos e sociais por onde circulamos, sendo necessário o uso das mais variadas adaptações para ressignificar os espaços, desnaturalizar os lugares e oferecer a todos o direito de usufruir daquilo que qualificamos como bem comum.

O que existe de positivo hoje a respeito da inclusão e participação de pessoas com deficiência nas diversas arenas da sociedade não acontece através de ações político-governamentais, mas, com militância, embates e enfrentamentos (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012). Sob pressão de reivindicações pelo acesso, participação e inclusão social de grupos excluídos, direitos foram sendo conquistados em diversos setores da sociedade.

Mesmo com a abertura dos espaços públicos, sociais e culturais à diversidade e a tentativa de adaptá-los às necessidades das pessoas, ainda há muito o que ser pensado e repensado. Nesse contexto, encontram-se os museus, local de sensações, memórias, registros, culturas, conhecimento de si mesmo e da sociedade, instituições culturais cuja função está para além da preservação de acervos e reg-



istros da sociedade. Essas instituições são educadoras e mediadoras entre o conhecimento e o público.

A Lei nº 11.904/2009, que institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências, em seu artigo 1º, afirma que os museus são responsáveis, dentre outras atribuições, pela conservação e exposição de “conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento” (BRASIL, 2009, art. 1º).

A acessibilidade e o respeito à diversidade são temas frequentes nos planos museais, constituindo um dos princípios que norteiam os museus, segundo o Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009). Entretanto, o entendimento de acessibilidade, na maioria das vezes, é limitado à condição cognitiva, sensorial e física, prescindindo de outras categorias como a social, por exemplo. Para Cohen, Duarte e Brasileiro (2012), não é mais aceitável permanecer com a visão reducionista de que as barreiras se limitam apenas às questões física, sensorial e cognitiva, como a falta de rampas, elevadores, intérprete de Libras, guias, piso tátil etc. Ainda é necessário ultrapassar as barreiras de natureza social, econômica e cultural, oportunizando a esse público não somente o espaço à visita, mas o convite à operacionalização para que ele seja verdadeiramente representado.

Mesmo com avanços em relação à legislação e aos direitos conquistados das pessoas com deficiência, muito ainda precisa ser revisto e repensado para a garantia dos direitos fundamentais de qualquer cidadão, dentre eles, a busca pela acessibilidade e de uma vida autônoma para pessoas com deficiência ou alguma limitação.

Na intenção de contribuir com o debate da inclusão de pessoas com deficiência nos diversos espaços físicos e sociais, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a acessibilidade de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Deficiência Visual (DV) em museus, buscando compreender as formas de apropriação oferecidas pelos espaços culturais a essas pessoas, a partir de uma visita guiada realizada pelas autoras. A metodologia utilizada foi a análise qualitativa,



com base nas orientações de Minayo (2012) sobre esse tipo de pesquisa tendo como referencial teórico autores como Sasaki (2009) e o caderno de Museus sobre acessibilidade (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012), além de documentos norteadores da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

De início, este artigo aborda a questão da deficiência focando no TEA e na DV; em seguida, discorre sobre a acessibilidade e sua construção trazendo o desenho universal e a tecnologia assistiva como importantes instrumentos da inclusão e da promoção da acessibilidade; e, por último, discute sobre os museus como espaço para além de visualização de coleções históricas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Embora as pessoas com deficiência tenham conquistado importantes direitos através de lutas pela sua efetiva participação nas diversas áreas da sociedade, muitas delas ainda se encontram na invisibilidade, excluídas de estatísticas e, conseqüentemente, de políticas de desenvolvimento para uma melhor qualidade de vida. De fato, garantir esses direitos na prática tem sido um enorme desafio.

De acordo com dados de 2011 da Organização Mundial de Saúde (OMS), 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência no mundo (ONU, 2018). Ainda com base nas estatísticas da própria OMS, estima-se também um crescimento no número de pessoas com deficiência para os próximos anos, devido ao envelhecimento da população e seu risco maior de deficiência, bem como devido ao aumento de doenças crônicas (OMS, 2012). No Brasil, essa população é aproximadamente de 45 milhões de pessoas que se declaram apresentar alguma deficiência, que é classificada como auditiva, motora, visual e mental/intelectual que corresponde a 23,9% da população brasileira – segundo dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Informações sobre pessoas com TEA não eram previstas e incluídas nos dados do IBGE até o último Censo. Entretanto, recentemente, foi sancionada pela Lei



Nº 13.861/2019, que determina que o Censo de 2020 inclua em seus questionamentos, informações sobre pessoas com TEA.

Com base no Relatório Mundial sobre a Deficiência, da OMS, a deficiência é entendida como algo complexo, dinâmico, multidimensional e questionado, com impedimentos físicos e sociais (OMS, 2012). Todavia, a deficiência pode ser interpretada sob o ponto de vista do corpo – perspectiva individual e biomédica - ou sob o ponto de vista do modelo social – que visa à emancipação da pessoa com deficiência e entende a sociedade e suas instituições como opressivas e dominadoras (FRANÇA, 2013; MITTLER, 2003).

Porém, ainda o Relatório Mundial sobre a Deficiência destaca que a deficiência não deve ser vista como corpo ou puramente social, devendo ser feita uma abordagem mais equilibrada que considere os diferentes aspectos da deficiência. Nesse relatório, sob o entendimento da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), é enfatizado o modelo biológico-psíquico-social, considerando a deficiência como uma "interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais" (OMS, 2012, p. 4).

Atualmente, através da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 2º, a pessoa com deficiência é definida como aquela que apresenta:

Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

Cabe dizer que as pessoas com mobilidade reduzida são as que não se enquadram dentro do conceito de pessoa com deficiência, mas que apresentam dificuldades diversas permanente ou temporariamente.

Nesse artigo, especificamente, serão tratadas as necessidades de pessoas do Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Visual, que constituem o foco da análise realizada nesse texto.

2.1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM- 5¹, o TEA é um dos transtornos do neurodesenvolvimento que tem como características diagnósticas prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas dificuldades podem se manifestar no início do desenvolvimento da infância e podem limitar a vida da pessoa com autismo. Ainda são considerados sinais importantes do transtorno prejuízos na atenção compartilhada e reações extremas a estímulos sensoriais (APA, 2014).

De acordo com a Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e Desenvolvimento do Centers for Disease Control and Prevention², CDC, 1 a cada 56 crianças com 8 anos de idade é diagnosticada com TEA, sendo uma proporção de 4 meninos para uma menina (CDC, 2014). Assim, crianças, jovens ou adultos com TEA, de acordo com o seu grau de comprometimento, podem apresentar características peculiares em sua relação com o mundo, seus objetos, suas ideias, as pessoas etc.

O ambiente e seus componentes como a luz, as cores, os ruídos, a organização física e espacial, podem despertar e provocar-lhes sensações e reações diversas e imprevisíveis ou até mesmo uma sobrecarga sensorial, desorganizando-os, principalmente, quando crianças, que ainda estão aprendendo a lidar com o processamento das informações do mundo ao seu redor e com a sua organização.

O DSM-5 descreve também como características que podem estar associadas ao autismo a inteligência média ou superior, ou ainda a deficiência intelectual e/ou da linguagem e déficits motores, além de ressaltar que adolescentes e adultos com o referido transtorno são propensos à ansiedade e depressão (APA, 2014). Isso pode exigir para os espaços culturais uma mediação para que essas pessoas se apropriem do conhecimento e da cultura.

¹ Em inglês, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ou DSM-5. Manual desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association - APA), em sua quinta edição.

² Centro de Controle e Prevenção de Doenças; constitui um órgão governamental dos EUA.



A Lei nº 12.764/2012, também denominada de Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo e estendendo a elas os mesmos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

2.1.2. DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual é caracterizada pela perda de 40 a 60% ou total da visão. De acordo com a Acuidade Visual (AV), que é a capacidade de identificar a forma e o contorno dos objetos, a Organização Mundial da Saúde, OMS, classifica a deficiência visual em três grupos: a cegueira, quando a acuidade visual é menor que 0,05 até a falta de percepção da luz; a visão subnormal severa; e a visão subnormal moderada, também conhecidas como baixa visão, por meio da acuidade visual igual ou inferior a 0,3 e igual ou superior a 0,05 e/ou campo visual inferior a 20° do ponto de fixação apresentada. As pessoas com visão subnormal possuem um resíduo visual e podem utilizar os recursos ópticos que lhe oferecem maior independência e autonomia (SILVA, 2014).

A principal causa da deficiência visual no Brasil é a catarata, que atinge principalmente as pessoas com mais de 50 anos de idade (MELLO, 2018). Ela é a principal causa de enfermidade, mas pode ser evitada (MACHADO, 2015). Em 2020, teremos 54 milhões de cegos, pelo menos 50 milhões se concentram nos países em desenvolvimento (MEDINA; MUÑOZ, 2011).

Quanto ao público infantil, as causas da deficiência visual variam de acordo com a situação socioeconômica local (SILVA; AIROLDI, 2014). Em países desenvolvidos, as causas estão ligadas a doenças genéticas e congênitas; nos países em desenvolvimento, as causas se justificam pelas disfunções nutricionais e infecciosas.

A deficiência visual pode ser adquirida, quando acontece ao longo da vida, ou congênita, quando a pessoa nasce com a enfermidade. Contudo, as causas são distintas. O quadro 1 apresenta as causas mais frequentes:



Quadro 1 - As causas mais frequentes de deficiência visual

CAUSAS CONGÊNITAS	CAUSAS ADQUIRIDAS
Retinopatia da Prematuridade, graus II, IV ou V – (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou excesso de oxigênio na incubadora)	Diabetes
Coriorretinite, por toxoplasmose na gestação	Descolamento de retina
Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária)	Glaucoma
Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções)	Catarata
Atrofia óptica por problemas de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais)	Degeneração senil
Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes)	Traumas oculares
Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões)	

Fonte: Brasil (2006), adaptado pelo autor.

Em 2014, a OMS estabeleceu um plano de precaução contra da cegueira e outras doenças visuais irremediáveis, conhecido como "Programa Visão 2020" (MELLO, 2018). São dois os objetivos do programa: eliminar a cegueira por causas evitáveis e impedir que ela se duplique entre os anos de 1990 e 2020, como previsto (SATTO, 2015).

2.2 PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A luta pela igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras não é algo recente. Ela aconteceu por décadas através de declarações e documentos normativos e permanece até os dias de hoje na busca de seu efetivo cumprimento.

Sasaki (2009) destaca que a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 impulsionou, nos anos 50, o movimento de denúncia de barreiras físicas em ambientes urbanos; nos anos 60, a busca da eliminação dessas barreiras em espaços universitários e; nos anos 70, a busca pela independência e autonomia da pessoa com deficiência.



O Ano Internacional das Pessoas Deficientes³, em 1981, marca o início dos princípios norteadores da inclusão. Foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a participação do Brasil, cuja intenção era reconhecer o direito de oportunidades iguais para qualquer ser humano e de suas peculiaridades, bem como a integração da pessoa com deficiência na sociedade (BRASIL, 1981; SANTOS, 2009). Nessa época, sob o lema “Participação Plena e Igualdade”, foram realizadas campanhas mundiais para a eliminação das barreiras, sendo ampliado o conceito de acessibilidade (SASSAKI, 2009).

Em 2002, a Declaração de Madri orientava os governos europeus quanto ao fortalecimento da legislação sobre acessibilidade, intencionando garantir às pessoas com deficiência o mesmo direito de acesso a todos os recintos públicos que as demais (DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002).

Com o intuito de possibilitar às pessoas com deficiência uma vida independente e a participação plena em todos os aspectos da vida, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em 2007, em Nova York, foi incorporada à legislação brasileira em 2008, tendo como objetivo assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana e na rural (BRASIL, 2012).

O Brasil, país-membro das convenções e declarações que tratam da inclusão social de pessoas com deficiência, no ano de 2015, instituiu a Lei nº 13.146/15, a Lei Brasileira de Inclusão, LBI, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Assim, baseada na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em seu artigo 3º, a acessibilidade é entendida como:

³ Embora o termo utilizado atualmente seja pessoa com deficiência, o termo deficiente aqui é usado por se tratar do nome da Convenção.



(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3º).

A acessibilidade, então, proporciona para as pessoas o sentir-se como parte da sociedade, a fim de participarem de forma autônoma e emancipada, o que não significa ignorar que existem pessoas com limitações físicas, sensoriais e cognitivas, mas já pensar em suas necessidades antecipadamente para causar o mínimo possível de transtorno. É evidente que nenhum sistema inclusivo será perfeito, mas o que é essencial é o interesse em dialogar com essas necessidades e estar pronto para retirar barreiras da sociedade.

Podemos dizer que tornar os espaços acessíveis a todas as pessoas não é uma tarefa fácil. Entretanto, enquanto as adaptações, ações e mudanças necessárias que promovam a inclusão e a acessibilidade às pessoas com deficiência não forem realizadas, significa a negação de seu acesso a determinados espaços, ou seja, a privação de um direito humano.

A Norma Brasileira NBR 9050 (ABNT, 2015), definida pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas, ABNT, estabelece critérios e parâmetros técnicos que consideram as condições de acessibilidade e de percepção do ambiente para pessoas, com ou sem uso de recursos ou aparelhos específicos, como cadeira de roda, por exemplo, na intenção de proporcionar a utilização dos espaços e de seus equipamentos, de forma segura, autônoma e independente. Assim, um espaço para ser considerado acessível, precisa atender às exigências da referida norma, atendendo o máximo de pessoas e suas necessidades específicas.

Tudo o que venha a constituir um impedimento para a igualdade de oportunidades entre as pessoas são definidas como barreiras. Frequentemente, o termo está associado ao espaço físico, entretanto, esse termo designa uma maior amplitude com relação a impedimentos. A LBI (BRASIL, 2015) conceitua e classifica as barreiras, definindo-as como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição



e o exercício de seus direitos” (BRASIL, 2015, art. 3º, inciso IV). As barreiras podem constituir-se como: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações; na informação; atitudinais; e tecnológicas.

Portanto, qualquer barreira que impeça a igualdade de oportunidades deve ser removida e o acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nos espaços sociais deve ser garantido, desde o lado de fora do ambiente até à ocupação desses espaços. Assim, mais do que proporcionar o acesso ao espaço físico, os espaços culturais precisam “equiparar as oportunidades e permitir o exercício da cidadania” (COHEN; DUARTE; COELHO, 2012, p. 40).

Nesse sentido, o desenho universal e a tecnologia assistiva são importantes instrumentos e ferramentas na promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiências.

Fatos históricos, como a 2ª Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã, ocorridos no século XX, impulsionaram a reflexão da necessidade de mudanças na sociedade e nos diversos ambientes para a retirada de barreiras que impedissem que os heróis mutilados pela guerra exercessem a sua cidadania (ROMANINI; MARTINS, 2014). Entretanto, o conceito de Desenho Universal, ou desenho para todos, surgiu entre os profissionais dos Estados Unidos (EUA), na Universidade da Carolina do Norte, na intenção de pensar e definir uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na diversidade, estabelecendo critérios de edificações em ambientes internos e urbanos (ABNT, 2015).

Mesmo com o Brasil incorporando à sua legislação a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008, a adoção do conceito de desenho universal já havia sido impulsionada por meio do decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica – no caso, as pessoas com deficiência – e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). No referido decreto, o desenho universal é entendido como um eficiente instrumento na promoção da acessibilidade, não sendo voltado especificamente para a deficiência, mas con-



siderando as características limitadoras do processo do desenvolvimento humano, como define o seu artigo 8º, inciso IX:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, s/p).

Para isso, sete princípios foram adotados em planejamentos e obras de acessibilidade, a saber: uso equitativo; uso flexível; uso simples e intuitivo; informação de fácil percepção; tolerância ao erro; baixo esforço físico; dimensão e espaço para aproximação de uso (ABNT, 2015).

Com base nos sete princípios acima, os ambientes devem ser bem planejados em sua concepção, sendo importante o desenho universal e a acessibilidade estarem integrados para que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida ocupem seus espaços. Ações isoladas que desconsideram esses princípios e que ressaltam as diferenças podem ser excludentes e não promovedora de acesso.

Sem a pretensão de chegar a um sujeito universal, mas a de destacar a diversidade humana, como afirmam Mantoan e Prieto (2006), é necessário o entendimento de que:

Não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo, portanto, ser gente, é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN E PRIETO, 2006, p. 17).

Assim, podemos inferir que os espaços culturais precisam estar atentos à necessidade de diversas ordens de seus consumidores culturais e a buscar meios de proporcionar a acessibilidade a todos.

Como mencionamos anteriormente, outra ferramenta importante para a acessibilidade é a Tecnologia Assistiva (TA), anteriormente, denominada ajudas técnicas, que diz respeito à "pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estraté-



gias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência" (BRASIL, 2009, p. 11), buscando promover a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015). A TA abrange todas as ordens de desempenho humano, desde o autocuidado ao profissionalismo, contribuindo assim para a qualidade de vida da pessoa com deficiência, como por exemplo, bengalas para pessoas com Deficiência Visual, programas de computadores que ajudam pessoas com autismo (BRASIL, 2009).

2.3. O MUSEU COMO ESPAÇO MULTISSENSORIAL

Embora existam diversas iniciativas de tornar os museus em um espaço para todos e todas, ainda é bem tímido o acesso de pessoas com deficiência nessas instituições pelas suas inúmeras barreiras. Pensar em museus com suas portas abertas a todos as pessoas é proporcionar ao seu público uma experiência multissensorial, para além do visual e que permita a relação com o ambiente e sua obra, por meio da audição, tato, mobilidade, levando o indivíduo à construção do seu conhecimento.

Grange (2007) aponta para o papel ativo do visitante e questiona o caminho para atingi-lo, tanto individualmente, quanto coletivamente:

O museu é plural, ele se destina ao mesmo tempo a cada um e a todos. Se as vias da descoberta são infinitas, como encontrar o caminho? Ninguém deve ser negligenciado, e, principalmente aquele que fala a linguagem do corpo. Ele é ator e não espectador da visita (GRANGE, 2007, p. 17).

Os museus, criados nos séculos XVIII e XIX com a função de acumular objetos, na atualidade, assumem um papel social ativo e mediador de suas propostas, deixando de ser tradutor de conhecimentos para seus visitantes. Esses, por sua vez, apresentam demandas específicas, identidade e necessidades culturais que precisam ser contempladas pelas instituições museais. Nessa relação/interação entre museu e visitantes, uma nova perspectiva é construída que requer a extrapolação de dados quantitativos para provocar experiências significativas em seu público (CHIOVATTO; AIDAR, 2014, CANDIDO; AIDAR; MARTINS, 2015).



Larrosa Bondía (2002) nos dá pista para um melhor entendimento sobre a experiência significativa. Pretendendo pensar a educação a partir do par: experiência/sentido, o autor convida a ir além do que acontece. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). Ainda, de acordo com o autor, (BONDÍA, 2002), isso se deve ao excesso de informação e de opinião, falta de tempo e o excesso de trabalho que impedem o sujeito de:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

A experiência é algo particular, mesmo que o acontecimento seja o mesmo para outras pessoas, até mesmo porque envolve uma interação entre as características pessoais, a história de vida de cada um e a vivência das experiências. Nesse sentido, a experiência, cuja palavra vem do latim, *experiri*, pode ser definida como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (BONDÍA, 2002).

É sob essa perspectiva que este artigo entende o museu como um lugar para além da visita, para além de ver com os olhos, pois os museus são espaços de sentidos diversos, considerando-os como espaços não formais de educação e é um lugar de encantamento, de descoberta, de vivências únicas e agradáveis, um lugar para voltar sempre.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Realizamos uma visita a um museu⁴ vinculado a uma instituição universitária, no primeiro semestre de 2018, a fim de analisar de forma qualitativa a sua acessibili-

⁴ Por uma questão ética, não citamos o nome do museu e da sua instituição, pois entendemos que os espaços de qualquer instituição têm que ser pensados para atender a todos.



dade para pessoas com DV e TEA, confrontando os dados colhidos no campo da pesquisa, tomando como base a legislação vigente para a acessibilidade das pessoas com deficiência segundo um modelo dialético de análise.

De acordo com Minayo (2012), compreender é o verbo principal da análise qualitativa, tendo em vista que esse verbo é conceituado como a capacidade de se colocar no lugar do outro, considerando a singularidade do indivíduo. Assim, a visita ao museu foi na perspectiva da experiência do sentir e compreender a necessidade do outro, embora, ela seja entendida como única e pessoal (BONDÍA, 2002)

Foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo e registro de imagens.

A pesquisa desdobrou-se nas seguintes fases: a) seleção e leitura bibliográfica; b) pesquisa de campo – a visita; c) análise dos dados colhidos.

Os pontos principais observados no local foram definidos a partir das dimensões da acessibilidade descritas por Sasaki (2009) – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal – pensando nas peculiaridades das pessoas com TEA e DV.

4 RESULTADOS

A instituição pesquisada fica localizada em um centro acadêmico de uma cidade universitária. Conta com uma boa infraestrutura e apresenta preocupação com as necessidades das pessoas com deficiência. De uma forma geral, como resultados, foram encontrados pontos positivos e alguns pontos a serem revistos pelo museu visitado expostos nos quadros 2 e 3 abaixo:

Quadro 2 – Pontos avaliados a partir das dimensões da acessibilidade para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista

Dimensão da acessibilidade	Pontos positivos	Pontos a serem revistos
Arquitetônica	- Apresenta uma boa estrutura física; - Espaço bem organizado;	- Não encontramos barreiras arquitetônicas para pessoas com TEA;



Comunicacional	- Apresenta a descrição de cada obra do acervo possibilitando informações;	- O ambiente poderia oferecer formas alternativas para a comunicação da pessoa com TEA, como explorar mais o uso de gravuras;
Metodológica	- A descrição do acervo, a organização do espaço por épocas tratadas na exposição, a disposição de obras de modo evolutivo e a possibilidade de tocar em algumas peças permitem a construção do conhecimento e a organização do pensamento por parte da pessoa com TEA;	- Não foram observadas barreiras metodológicas;
Instrumental	- Possibilita interação tecnológica;	- Mais opções de uso da tecnologia iria contribuir mais para a organização da pessoa com TEA;
Pragmática	- Ambiente se preocupa em oferecer atendimento a todos;	- A mediação que o local oferece e que é importante para a pessoa com TEA não está disponível a qualquer momento, sendo necessário agendamento;
Atitudinal	- Quando solicitadas, as pessoas do local ajudam;	- Não foram observadas barreiras atitudinais;

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 3 – Pontos avaliados a partir das dimensões da acessibilidade para pessoas com o Deficiência Visual

Dimensão da acessibilidade	Pontos positivos	Pontos a serem revistos
Arquitetônica	- Apresenta uma boa estrutura física e espaço bem organizado; - Conta com diversas linhas de ônibus e ponto de parada em frente ao prédio;	- A primeira exposição do local – a representação de um planeta – é apresentada em um ambiente escuro, podendo dificultar a entrada de pessoas com deficiência visual e baixa visão, por suas questões sensoriais. Falta o piso tátil para indicar o caminho a seguir para o cego.
Comunicacional	- Apresenta a descrição (em tinta/impressão) de cada obra do acervo possibilitando informações;	- O ambiente poderia oferecer formas alternativas para o acesso das pessoas com DV, as imagens expostas, como explorar mais o uso de gravuras em Braille, e/ou de forma ampliada; observamos que não era oferecido áudio-descrição do acervo.
Metodológica	- A organização do espaço é didática; - A possibilidade de tocar em algumas peças permite a construção do conhecimento por parte da pessoa com DV;	Mesmo contemplando grande parte da diversidade, o espaço requer o uso da visão entre os sentidos, pois o local é muito visual. - A ausência de outras formas de perceber a obra utilizando-se outros sentidos pode dificultar a apropriação do conhecimento, principalmente para as pessoas que não enxergam.



Instrumental	- Possibilita interação tecnológica;	- Não visualizamos no museu objetos importantes para a pessoa com DV, como: lupas e plano inclinado/suporte para leitura; Sugerimos que os museus tenham lupa eletrônica: ampliação: 16 a 28 vezes; lupa manual – tipo I: ampliação mínima de 10 vezes, com armação fixa; lupa horizontal: lupa em barra com aumento de 2,5 vezes; com 15 cm de comprimento; plano inclinado/ suporte para leitura: suporte para livro, com três níveis reguláveis de inclinação; indicado para leitura de pessoas com baixa visão; realizar adaptações como por exemplo no Globo terrestre tátil: globo em alto relevo que permite identificar os meridianos, os paralelos as porções de terra, de água e as cadeias de montanhas.
Pragmática	- Ambiente se preocupa em oferecer atendimento a todos;	- A mediação que o local oferece não está disponível a qualquer momento, sendo necessário agendamento;
Atitudinal	- Quando solicitadas, as pessoas ajudam;	- O fato de não ter um mediador disponível no local, somente através de agendamento, dificulta o acesso da pessoa com DV ou com baixa visão;

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

O acervo do local é muito significativo para a aprendizagem sobre o planeta. Diversas obras do museu visitado contam a história da evolução das espécies, da Terra de forma lúdica, interativa, atual e didática, sendo um importante espaço educador para todas as pessoas. As imagens 1, 2 e 3 contêm algumas das obras do local:

Imagem 1 – Representação de um planeta – Acervo do museu visitado, 2018



Fonte: MATTOS; VIEIRA, 2018



Imagem 2 – Representação de camada da Terra – Acervo do museu visitado, 2018



Fonte: MATTOS; VIEIRA, 2018

Imagem 3 – Recurso Tecnológico e representação de dinossauro – Acervo do museu visitado, 2018



Fonte: MATTOS; VIEIRA, 2018

5 DISCUSSÃO

De um modo geral, é possível afirmar que o local apresenta iniciativas acessíveis importantes, porém, analisando-o com base na classificação de Sasaki (2009) e do Caderno Museológico – Acessibilidade a Museus (COHEN; DUARTE; COELHO, 2012), é perceptível que ainda existem alguns pontos a serem revistos e repensados.



O museu visitado necessita ainda de adequações para atender as normas da ABNT NBR 16537/2016 que estabelece os padrões de sinalização tátil no piso e define as diretrizes para a elaboração de projetos e instalações, ela foi utilizada como referência para avaliar a sinalização tátil do percurso de visitação.

Para a pessoa com Deficiência Visual, o resultado mostra um maior número de barreiras como a falta de piso tátil, de sinalização em braile ou letras ampliadas e de áudio-descrição. O uso desses recursos é de fundamental importância para a autonomia da pessoa com DV.

Segundo Junior *et. al.* (2019):

A promoção da acessibilidade requer conhecimento técnico e a devida aplicação do mesmo, sendo de grande valia que cada recurso seja testado e aprovado por seus maiores consumidores: as pessoas com deficiência, pois são elas que necessitam de recursos específicos que garantam mais independência e mobilidade para que desfrutem de um espaço confortável que possuam características de um desenho universal e que atenda a todos (JUNIOR, *et. al.*, 2019, p.89).

Portanto, nada sobre as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência! Uma avaliação do espaço feita por uma pessoa que vivencia as dificuldades de acessibilidade do dia-a-dia seria essencial para garantir que outros frequentem e acessem esse espaço.

Conforme explanado anteriormente, a pessoa com TEA pode apresentar reações diversas aos estímulos do ambiente assim como uma sobrecarga sensorial. Portanto, um ambiente organizado, bem iluminado sem excesso de informações pode contribuir com a assimilação do conhecimento da pessoa com TEA. Todavia é essencial utilizar-se de outras formas de comunicação, como o uso de gravuras, por exemplo, que facilitaria a compreensão de informações. Em alguns casos, a mediação será necessária para que a pessoa com TEA se aproprie do conhecimento disponível no local.

Além disso, é importante garantir a acessibilidade desde o lado de fora do local, como por exemplo se existem meios de transporte próximo, o acesso à calçada e ao adentrar o local.



Cohen, Duarte e Brasileiro (2012) trazem à acessibilidade uma “perspectiva sensorial no ato de ter acesso, percorrer as instituições museológicas e perceber suas exposições” (p. 55). Assim, a pessoa pode explorar os espaços museológicos através do ter acesso, percorrer, ver, ouvir, tocar e sentir, cuja experiência multi-sensorial, ainda com base nesses autores, já é iniciativa de muitos museus, inclusive no Brasil. Com base nisso, podemos dizer que a instituição apresenta a oportunidade de exploração por outros sentidos além da visão, como o tato, principalmente, entretanto, o local ainda é extremamente visual, instituído para videntes.

A solicitação e agendamento de mediação é outro ponto importante que precisa ser repensado pelo local. A pessoa com deficiência deveria ter o direito de visitar a instituição a qualquer hora e momento, sem precisar consultar previamente a disponibilidade de mediação. Além disso, se a instituição oferecesse todos os recursos possíveis para garantir a autonomia e independência, podemos dizer que não seria necessária a mediação na maioria dos casos. De acordo com Cohen, Duarte e Brasileiro (2012), mais importante do que eliminar barreiras é permitir a opção de a pessoa vivenciar os lugares, com sentimento de segurança, competência e liberdade. É necessário mais do que providenciar rampas e recursos de acessibilidade, é necessário promover a autonomia e independência da pessoa com deficiência assim como qualquer outra pessoa.

Entretanto, mesmo com os poucos pontos a serem revistos pelo local, percebemos a instituição como preocupada em atender a todas as necessidades das pessoas com deficiências, isso é visível na própria disposição do acervo na intenção de contemplar as diversidades. Essa atitude é louvável e deve servir de referência a outros museus no Brasil, mas os pontos que ainda são barreiras, só serão eliminados definitivamente, quando as pessoas com deficiência frequentarem esses espaços, exigirem seus direitos, dentre eles, o de acessar ambientes sociais diversos e culturais, assim como qualquer outra pessoa sem deficiência participaria destes espaços.



6 CONSIDERAÇÕES

A intenção deste artigo foi debater a questão da acessibilidade em museus focando na pessoa com o transtorno do espectro autista e com deficiência visual.

Mesmo com a implantação de diversas propostas inclusivas em seu acervo, concluímos que o espaço visitado deve ainda ampliar os quesitos de acessibilidade para pessoas com DV e TEA, necessitando de uma reorganização mais específica para atendê-los, observando a importância de se adaptar e reinventar suas práticas no sentido de atender às demandas específicas das pessoas com deficiência.

Entretanto, admitimos que nos últimos anos, alguns avanços sociais e políticos vêm ocorrendo no sentido de proporcionar às pessoas com deficiência a sua efetiva inclusão em todos os espaços da sociedade. Tais avanços decorrem da promulgação de políticas públicas que apontam para a igualdade de oportunidades para todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, sensoriais, étnicas etc.

Consideramos o aprofundamento desse debate importante como meio de contribuir com o respeito à diversidade e com o processo de inclusão das pessoas que não têm acesso cultural, tendo em vista esse ser um direito humano básico garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION (Estados Unidos). **Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais**: DSM -5. Trad. de Maria Inês C. Nascimento. 5. Ed. Artmed, Porto Alegre: 2014. p. 50-59.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3ª Ed., Rio de Janeiro: 2015, 148 p. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf/view>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 19, jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para



a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 03 dez. 2004. Seção 1. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 jan. 2009. Seção 1. p. 1. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª edição, Brasília: 2012. Disponível: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoapessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2018.

_____. **Tecnologia Assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 de.. 2012. Seção 1. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CANDIDO, M. M. D.; AIDAR, G.; MARTINS, L. C. A experiência museal: discutindo a relação dos museus com seus visitantes na contemporaneidade. **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**. Brasília. Vol. 3, nº 6, mar/ abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/16633/11922>. Acesso em: 06 abr. 2018.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. (United States). Autism and Developmental Disabilities Monitoring. **ADDN**. Network... 2014. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>>. Acesso em 20 jun. 2018.

CHIOVATTO, M.; AIDAR, G. Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da pinacoteca de São Paulo. **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**. Brasília. Vol. 3, nº 06, mar/abr. de 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/14966>>. Acesso em: 05 abr 2018.

COHEN, R.; DUARTE, C. R.; BRASILEIRO, A. B. H. **Cadernos museológicos: Acessibilidade a museus**. Ministério da Cultura/Instituto Brasileiro de Museus, Volume 2. Brasília, DF:



2012. 190 p. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade_a_museu_miolo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

COMISSÃO NACIONAL (Brasil). **Ano internacional das pessoas deficientes**: Relatório de Atividades. 1981. 58 p. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE MADRID (Espanha). **Congresso europeu de pessoas com deficiência**. Madrid. 2002. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>. Acesso em 06 abr. 2018.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em 20 jun. 2018.

GRANGE, S. 50 lux et pasdanslenoir! **Culture et recherche**. Dossier. Paris. nº113, p. 22-40. 2007. Disponível em: <http://www.culture.gouv.fr/var/culture/storage/lettre-recherche/cr113.pdf>.>. Acesso em: 25 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. MPOG/IBGE. Rio de Janeiro: 2010. 215 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JUNIOR, E. S. S.; BRAGA, A. N.; BAHIA, S. R.; PINTO, S. C. C. S.; MARIANI, R. M. Museu do Amanhã: uma investigação tátil com o olhar às cegas de quem vê; **Revista Praxis**, v. 11, n. 21, junho, 2019. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/1584/2428>; acesso em 23/09/2019.

MACHADO, S. W. S. **Produção e avaliação de materiais acessíveis no processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biotecnologia para deficientes visuais**. Niterói: UFF, 2015. 225f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia). Universidade Federal Fluminense, 2015.

MANTOAN, M.T. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. MANTOAN, M.T. E.; PRIETO, R. G. In: **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Ed. Summus, São Paulo: 2006. p. 15 – 30.

MEDINA, N. H.; MUNÓZ, E. H. Atenção à saúde ocular da pessoa idosa. **BEPA, Bol. epidemiol. paul. (Online)** [online]. 2011, vol.8, n.85, pp. 23-28. ISSN 1806-4272. Disponível em : http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-42722011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan 2018.

MELLO, H. B. P. de. **Produção e validação da Caixa Tátil-Sonora como ferramenta educacional de Tecnologia Assistiva para alunos deficientes visuais**. Niterói: UFF, 2018. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Universidade Federal Fluminense, 2018.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**. Vol. 17, nº 3, Rio de Janeiro, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/sci>



elo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2018.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Pág. 23 - 38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). A ONU e as pessoas com deficiência. **Pessoas com deficiência**. [S.l.][2018?]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em 02 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Estados Unidos). **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: 2012. 334 p. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=8F9A9552563963FE77324B020C16D68E?sequence=4>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ROMANINI, A; MARTINS, M. S. Projeto de habitação de interesse social inclusiva. 10º Seminário Internacional, NUTAU, Anais, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.usp.br/nutau/anais_nutau2014/trabalhos/romanini_anicoli_e_martins.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

SANTOS, M. P. (org.); FONSECA, M. P. de S. F.; MELO, S. C. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Ed. CRV, 2009. p. 9 – 21.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano 12, mar/abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SATTO, L. H. **Acessibilidade e resolutividade em assistência oftalmológica para o SUS**. 2015. 140 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139363>>. Acesso em 12 jan. 2018.

SILVA, M. R.; AIROLDI, M.J. A influência do familiar na aquisição de habilidades funcionais da criança com deficiência visual. **Rev. Ter. Ocup.** São Paulo. Univ. São Paulo. Ano 25, Vol. 1, jan./abr, p. 36 – 42. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/62504>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Recebido em 15 de julho de 2018
Aprovado em 25 de setembro de 2019



COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA TÁTIL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

TACTILE ALTERNATIVE COMMUNICATION: RESOURCES AND STRATEGIES FOR CHILDREN WITH MULTIPLE SENSORY DISABILITIES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019201>

Flavia Daniela dos Santos Moreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
flavia.daniela@gmail.com

RESUMO

Introdução: Neste trabalho encontram-se os dados provenientes da primeira etapa da tese de doutorado intitulada “PACT – Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial”. Estes dados foram coletados entre maio e novembro de 2017 para responder a questão: a comunicação alternativa tátil – por meio de gestos, objetos e símbolos táteis – pode favorecer atos comunicativos e comportamentos de ações de crianças com deficiência múltipla sensorial? **Referencial Teórico:** Para fundamentar a referida temática recorreu-se a diversos autores, dentre os quais citamos alguns como: Orelove, Sobsey (1996), Hagood (1992), Carvalho (2000), Sigafos (2000), Horn e Kang (2012) entre outros. **Objetivo:** Elaborar um programa de comunicação alternativa tátil – baseado na associação de gestos, objetos e símbolos táteis – e avaliar seus efeitos mediante a manifestação de atos comunicativos por crianças com deficiência múltipla sensorial. **Método:** Participaram três crianças com deficiência visual e múltipla. O delineamento foi o quase experimental A-B, sendo A linha de base e B intervenção. **Variáveis:** Variável Dependente – comportamentos de ações e atos comunicativos das crianças; Variável Independente – programa de comunicação alternativa tátil. **Resultados e conclusão:** O uso do referido programa tátil favoreceu habilidades comunicativas em crianças com deficiência múltipla sensorial não verbais.

Palavras-Chave: Crianças. Deficiência Múltipla Sensorial. Comunicação Alternativa Tátil.

ABSTRACT

Introduction: In this paper we find the data from the first stage of the doctoral thesis entitled “PACT – Alternative Tactile Communication Program for Children with Multiple Sensory Disabilities”. These data were collected between May and November 2017 to answer the question: can tactile alternative communication – through gestures, objects and tactile symbols – favor communicative acts and actions behaviors of children with multiple sensory disabilities? **Theoretical Referential:** To support this theme, several authors were used, among which we cite some as: Orelove, Sobsey (1996), Hagood (1992), Carvalho (2000), Sigafos (2000), Horn and Kang (2012) among others. **Objective:** To develop an alternative tactile communication program – based on the association of gestures, objects and tactile symbols – and to evaluate its effects through the manifestation of communicative acts by children with multiple sensory disabilities. **Method:** Three children with visual and multiple disabilities participated. The design was a quasi-experimental A-B, with A baseline and B intervention. **Variables:** Dependent Variable - children's behaviors and communicative acts; Independent Variable – tactile alternative communication program. **Results and conclusion:** The use of this tactile program favored communicative skills in children with nonverbal multiple sensory disabilities.

Keywords: Children, Multiple Sensory Disability, Tactile Alternative Communication.



1 INTRODUÇÃO

Este texto originou-se a partir dos dados obtidos durante a realização da primeira parte tese de doutorado intitulada “PACT – Programa Alternativo de Comunicação Tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial”. A realização dessa pesquisa foi impulsionada por um questionamento desafiador: a comunicação alternativa tátil – por meio de gestos, objetos e símbolos táteis – pode favorecer atos comunicativos e comportamentos de ações de crianças com deficiência múltipla sensorial?

Diante da proeminência do assunto, considerou-se relevante a divulgação desse estudo a fim de mostrar a validação prática desses recursos, haja vista que a comunicação alternativa tátil ainda é um assunto pouco discutido no cenário nacional.

2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA TÁTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

O termo deficiência múltipla tem sido usado com frequência para referir-se a pessoas que apresentam a associação de duas ou mais condições que afetam consideravelmente seu desenvolvimento global (CARVALHO, 2000). Tais condições correspondem a comprometimentos de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou ainda de comportamentos sociais (GODÓI, 2006).

Além desse conjunto de comprometimentos, a deficiência múltipla sensorial pode envolver prejuízos sensoriais significativos no tocante a visão ou a audição, cujas implicações impõem desafios relativos a limitações motoras e a cuidados específicos com a saúde (ORELOVE; SOBSEY, 1996; NCB, 2011).

A severidade e os efeitos da combinação de tais condições podem prejudicar o funcionamento e o desenvolvimento de crianças que vivenciam essa condição, acarretando graves intercorrências no seu processo de aprendizagem e na participação em ambientes familiares, educativos e comunitários (NUNES; PEDRO,



2012). Por conta disso, Vlaskamp e van der Putten (2009) ressaltam que é possível que elas se tornem vulneráveis e passivas em termos de cuidados com a saúde, educação, relações interpessoais e até mesmo em relação ao autocuidado com a higiene, alimentação, vestuário e outros.

Muitas dessas crianças enfrentam diariamente sérias dificuldades para interagir com outras pessoas, para comunicar suas necessidades e interesses e para compreender o que os outros estão falando. Em decorrência disso, podem viver em um mundo fragmentado e cheio de situações estressantes e ansiosas (CHEN, 1999).

Por conta de tais características, convém elaborar um programa que incentive o desenvolvimento de habilidades essenciais ao seu bem-estar e qualidade de vida para que possam se comunicar e acessar adequadamente as informações do ambiente a seu redor. Nesse sentido, o presente trabalho incluiu elementos da comunicação alternativa tátil para compor um programa envolvendo o uso de gestos, objetos e símbolos táteis para favorecer a manifestação de comportamentos de ações e a expressão de atos comunicativos. Haja vista que estas crianças, muitas vezes, utilizam modalidades de comunicação idiossincráticas e muito singulares para comunicar suas necessidades, tais como gritos, irritação, choro, vocalizações, movimentos corporais etc (SIGAFOOS et. al. 2000).

Chen, Downing e Rodriguez-Gil (2001) consideram que esse tipo de programa é desafiador e por isso não os consideram como fórmulas infalíveis. Para estes autores cada criança tem necessidades e apresenta preferências únicas, por isso uma estratégia pode ser muito útil para uma criança e ser muito desconfortável para outra.

De fato, essas crianças enfrentam desafios únicos e formam um grupo amplamente heterogêneo em termos de suas características, habilidades e necessidades de aprendizagem (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). Elas podem compartilhar alguns atributos, mas se diferenciam entre si por seu nível de desenvolvimento, capacidades funcionais, habilidades de comunicação, interação social e formas peculiares de aprendizagem (BOAS et. al. 2017). Muitas lutam para



comunicar seus desejos e necessidades, para movimentar seu corpo e para aprenderem e compreenderem conceitos e ideias abstratas (HORN; KANG, 2012).

Muitos alunos com deficiência visual e outros comprometimentos associados frequentemente vivenciam experiências de graves prejuízos de comunicação de modo temporário ou permanente. Nesse sentido, Sigafos et. al. (2000) são eloquentes ao afirmar que é fundamental estabelecer formas alternativas de comunicação que desenvolvam habilidades comunicativas funcionais por meio do uso de gestos, vocalizações, verbalizações, com propósitos favorecer comportamentos de ações e atos comunicativos.

Os comportamentos são essencialmente comunicativos, uma criança pode chorar quando sente fome ou quando está irritada com algo. As ações também servem para comunicar algo. Uma criança pode pegar um copo e o entregar a um adulto para sinalizar que está com sede. Nesse caso a ação comunicativa desempenhou o papel de coordenar uma atividade com o objetivo de comunicar “estou com sede” por meio de um comportamento de ação, isto é, uma prática comunicativa sem o uso da linguagem oral (HABERMAS, 1985). Os atos comunicativos, por sua vez, caracterizam-se por comportamentos interativos equivalentes a gestos, vocalizações, verbalizações, respostas de “sim/não” e expressões de protestos ou desagrado direcionados a outra pessoa com a intenção de comunicar algo (SHUMWAY; WETHERBY, 2009; SIGAFOOS et. al., 2000).

Os comportamentos de ações e os atos comunicativos são modalidades de comunicação utilizadas por crianças com deficiência múltipla sensorial e podem ser relacionados a elementos da comunicação alternativa tátil, os quais se referem aos símbolos texturizados, aos símbolos tangíveis e aos símbolos táteis¹¹.

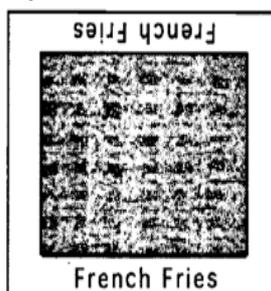
Murray-Branch, Udvari-Solner e Bailey¹(1991) são eloquentes ao afirmar que os símbolos texturizados dizem respeito a representações tatilmente salientes, tridimensionais e artificiais, com a finalidade de representar pessoas, atividades e objetos e atendem aos propósitos da comunicação expressiva e receptiva. Estes

¹ Para informações mais detalhadas sobre estes símbolos, favor consultar as seguintes fontes: símbolos texturizados e símbolos tangíveis (<http://www.projectsalute.net/>); símbolos táteis (<https://www.tsbvi.edu/>).



símbolos são individualizados para cada criança e não necessariamente possuem os atributos daquilo que representam. As texturas devem ser distintas umas das outras para evitar que as mesmas sejam confundidas. Além disso, elas devem ser coladas a um cartão com legendas em tinta e em braille para facilitar a compreensão pelos interlocutores. Por exemplo: um pedaço de papelão com pontos de cola relevo, colado em um pedaço de papel cartão pode representar “bolacha/lanchar”. No começo estas texturas devem se basear nas preferências da criança e devem ser grandes (20cm x 20cm) para que possam ser tocadas com facilidade. Ainda de acordo com estes autores, sempre que a criança tocar na textura, ela deve receber imediatamente o item preferido. Por exemplo: a criança tocou no símbolo texturizado que representa “bolacha/lanchar”, então ela deve imediatamente ganhar a bolacha. A medida que a criança compreender que determinada textura corresponde a alguém, a uma atividade ou a um objeto, outras texturas podem ser oferecidas e gradativamente o tamanho delas pode ser reduzido (MURRAY-BRANCH; BAILEY, 1998). A figura 1 mostra um exemplo de símbolo texturizado referente à textura para representar batatas fritas colada em um cartão com legenda escrita em tinta no idioma inglês a palavra *french fries*.

Figura 1 – Exemplo de símbolo texturizado.



Fonte: MURRAY-BRANCH, J.; BAILEY, B. R. Textures as communication. p. 9, 1998.

O termo símbolo tangível foi inicialmente utilizado por Charity Rowland e Philip Schweigert (1989) em referência a um sistema de símbolos concretos. No entanto, o uso de objetos como símbolos de referência resultou do trabalho de Jan Van Dijk com pessoas surdocegas (1966), o qual baseou-se nos estudos de Werner e Kaplan (1963). Os símbolos tangíveis são representações concretas de atividades,



objetos, lugares, eventos, conceitos e pessoas e são usados para apoiar a comunicação receptiva e expressiva, e podem ser tridimensionais (objetos reais ou parte de objetos) e bidimensionais (imagens). Estes símbolos são facilmente manuseados e apresentam uma clara relação perceptiva com aquilo que representam, isto é, com seus referentes e podem ser colados a um cartão contendo legendas em tinta e em braille (ROWLAND; SCHWEIGERT, 2000). Por exemplo: um copo ou a alça desse copo (parte do objeto) pode representar a atividade “lanchar”. Na figura 2, encontra-se um exemplo de símbolo tangível referente a uma caneca com alça e suas possíveis apresentações enquanto símbolo: primeiro a alça colada em um cartão, depois a caneca solta, em seguida a caneca montada em um cartão e por fim, a imagem dessa caneca em um cartão.

Figura 2 – Exemplo de símbolo tangível.



Fonte: ROWLAND, C.; SCHWEIGERT, P. *Tangible symbol systems*. p. 17, 2000.

Alguns termos encontrados na literatura costumam ser utilizados como sinônimos para símbolos tangíveis. São eles: dicas de objetos (LANCIONI; O'REILLY; OLIVA, 2002 apud TRIEF et. al. 2009); objetos de referência (PARK, 1997 apud TRIEF et. al. 2009); sugestões de antecipação (JOFFEE; RIKHYE, 1991 apud TRIEF et. al. 2009); símbolos táteis (LUND; TROHA, 2008); pistas tangíveis (ROWLAND; SCHWEIGERT, 1989).

No que diz respeito aos símbolos táteis, a professora Linda Hagood (1992) é enfática ao defini-los como representações concretas caracterizadas por uma cor, um formato, uma textura e uma pista perceptível (parte de um objeto) alusivas a 12 categorias acerca do tempo (dias da semana, ano, meses, horas, minutos e



segundos), eventos (comemorações), locais, pessoas, emoções, objetos, comida, ações, palavras diversas/miscelânea (sim, não, pare), símbolos de ginásio, funções matemáticas e animais. Os símbolos táteis utilizados nessa pesquisa basearam nos símbolos criados e pela escola americana *Texas School for the Blind and Visually Impaired* (TSBVI), localizada em Austin/Texas. Ressalta-se que nos dias 04, 05, e 06 de dezembro de 2017 a pesquisadora esteve nessa escola para coletar informações sobre a utilização desses recursos. Estes símbolos foram inicialmente elaborados para os alunos cegos e surdocegos atendidos pelo Departamento de Habilidade para a Vida da TSBVI, mas atualmente são utilizados por todos os alunos dessa escola. Hagood (1992) menciona que estes símbolos fazem parte de um repertório padronizado pela TSBVI ao longo de muitos anos de estudo por seus professores e deixa bem claro que aqueles que optarem por utilizá-los com seus alunos devem criar seu próprio vocabulário, pois os símbolos táteis padronizados funcionam bem para os alunos da TSBVI, mas pode ser que não sejam adequados a outras realidades. A figura 3 mostra um exemplo de símbolo tátil referente a categoria ação para representar “comer” escrito em tinta no idioma inglês a palavra *eat*. Essa categoria tem o formato de triângulo, na cor verde, com textura de feltro pregado em um papel cartão, com pista perceptível a parte côncava de uma colher de plástico virada para baixo e pregada em cima da textura de feltro verde.

Figura 3 – exemplo de símbolo tátil.



Fonte: <https://www.tsbvi.edu/>



Ressalta-se que todos estes recursos são considerados de baixo custo, pois a sua produção requer materiais simples que podem ser encontrados facilmente, além disso eles podem e devem ser adaptados a partir da realidade dos alunos a quem se destinam.

5 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa consistiu em elaborar um programa de comunicação alternativa tátil – baseado na associação de gestos, objetos e símbolos táteis – e avaliar seus efeitos mediante a manifestação de atos comunicativos e comportamentos de ações por crianças com deficiência múltipla sensorial. E verificar se elas se apropriaram do vocabulário receptivo por meio da compreensão do significado dos símbolos táteis quando associados a atividades de sua rotina diária.

6 MÉTODO

PARTICIPANTES

Os participantes deste Estudo I foram três crianças, dois meninos e uma menina, ambos com 5 anos na época da pesquisa. A professora regente, a coordenadora do setor e a pesquisadora, também participaram do estudo na condição de profissionais, por isso não tiveram seus comportamentos analisados. No quadro 1 encontram-se as características das crianças participantes quanto a idade, nível socioeconômico, diagnóstico, atendimentos recebidos e o repertório comunicativo da criança.

Tabela 2 – Características das Crianças Participantes.

Nome ²	Nascimento/idade ³	N í v e l socioeconômico ⁴	Diagnóstico	Atendimentos	Repertório Comunicativo da Criança
Kristian	23/09/2011=5 anos	Classe E=entre 2 salários-mínimos	Condição visual: cego – amaurose total e atrofia óptica bilateral Patologia: não informada	Fonoaudiologia na escola	Comunicação não funcional. Fala poucas palavras em contextos específicos, emite muitos sons incompreensíveis e gritos



Glenda	07/04/2012=5 anos	Classe E=entre 2 salários-mínimos	Condição visual: cega – microftalmia OD e analfetmia do OE Patologia: não informada	Fonoaudiologia na escola	Não verbal. Sons aleatórios, barulhos com a boca e sorriso fora de contexto
Breno	11/05/2012=5 anos	Classe E=entre 2 salários-mínimos	Condição visual: baixa visão – atrofia do nervo óptico Patologia: cadeirante	Fisioterapia na escola	Não verbal. Expressão facial, balbucios, interação e iniciando a pronúncia de algumas sílabas: mã, vó

Fonte: Entrevista com a professora regente e ficha dos alunos.

Os critérios de seleção dos alunos foram: a) estar matriculado na educação infantil; b) apresentar deficiência múltipla sensorial: deficiência visual associada a outras condições; c) e não utilizar a linguagem oral para se comunicar. A seleção da professora baseou-se em manifestação de interesse em participar da pesquisa. A coordenadora do setor aceitou participar da pesquisa por conta de uma intercorrência de saúde com a professora, que precisou entrar de licença médica.

LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada na Região Sudeste do país.

INSTRUMENTOS/MATERIAIS

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o registro cursivo, pois de acordo com Fagundes (1985) este instrumento pode ser definido como um relato de quase tudo o que acontece no local da coleta dos dados, na sequência em que os fatos se sucedem.

Vale ressaltar que os fatos ocorridos durante as sessões de linha de base e intervenção não foram todos relatados por meio de registro cursivo. A pesquisadora usou esse instrumento para registrar somente alguns acontecimentos que considerou relevantes, os quais serviram apenas para complementar o registro das filmagens.

Sendo assim, o registro cursivo realizado no Estudo I serviu como um complemento às filmagens, oferecendo informações sobre algumas atividades desenvolvidas e sobre as impressões consideradas como relevantes pela pesquisadora.



No que se refere aos equipamentos, estes foram os seguintes:

- a) uma filmadora portátil da marca Sony, modelo HDR-CX405;
- b) um notebook da marca Acer, core i5, windows 10;
- c) uma impressora da marca Samsung, modelo Smar Thru Office, SCX 4200.

Em relação aos materiais do Estudo I, estes foram os seguintes:

Figura 4 – Bonecos da Chamada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 – Janelinha do Tempo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Mural da Rotina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Símbolos concretos para sim/não



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os cinco bonecos da chamada foram feitos com tecido de algodão branco. Estes bonecos vestiam jalecos com meia manga, feitos em tecido tergal xadrez azul-claro e branco. Os bonecos usavam bermudas e sapatos com cadarço feitos em tecido de algodão na cor azul escura. Os bonecos tinham cabelos curtos de lã marrom. As bonecas usavam saia e sapatos com cadarço feitos em tecido de algodão na cor azul escura. As bonecas tinham longos cabelos de lã marrom, divididos ao meio e com uma trança de cada lado. Eram três bonecos, sendo um boneco cego, um boneco com baixa visão usando óculos e um boneco cadeirante. E duas bonecas, sendo uma boneca cega e uma boneca com baixa visão e óculos. Vale mencionar que estes bonecos representavam as características das crianças dessa turma.



A janelinha do tempo foi feita em papel cartão vermelho e no centro foi recortada duas partes desse papel no formato de janelas que se abriam para fora. Esse papel cartão coberto com contact transparente e na parte de trás foi colado outro papel cartão azul-claro, coberto com contact transparente e com pedacinhos de velcro onde as crianças pregavam as nuvens feitas com algodão ou o sol feito com bolinha de isopor pintada com tinta guache amarela para representar a condição do tempo.

O mural da rotina foi feito com tiras coloridas de papel cartão cobertas com contact transparente e com um pedaço de velcro colado no centro de cada tira para que as crianças pegassem os objetos referentes as atividades da rotina escolar. Cada dia da semana tinha uma cor: amarelo para domingo, rosa para segunda, verde-claro para terça, azul para quarta, laranja para quinta, vermelho para sexta e verde-escuro para sábado.

Os símbolos concretos do sim e do não foram feitos com tampa de maionese coberta com massa de biscoito amarela para representar o sim e vermelha para representar não. Cada tampa tinha um pequeno êmbolo que deveria ser movido conforme a função desejada: o êmbolo do símbolo do sim deveria ser movido para cima e para baixo para sinalizar o balanceio de cabeça num gesto afirmativo; o êmbolo do símbolo do não deveria ser movido para os lados direito e esquerdo para representar o balanceio de cabeça negativo.

Além destes três materiais foi elaborado um pequeno repertório de símbolos táteis referentes a categoria “ação” (vide explicações no item 4 sobre os Símbolos Táteis). Na tabela 3, estes símbolos podem ser visualizados.

Tabela 3 – Categorias de significado dos símbolos táteis do Estudo I.

Significad o / Categoria	Símbolo/ Formato/ Cor	O b j e t o Perceptivo	Imagens	Gesto Natural	Descrição das imagens
Localizações	Quadrado/Laranja	Tatame = Sala de Aula		_____	O símbolo tátil da categoria “localização” tem o formato quadrado na cor



		Zíper = Ir para Casa			laranja. É confeccionado em papel cartão com textura lisa. O primeiro símbolo tem um pedaço de tatame na cor verde clara colado na parte inferior da figura. O segundo símbolo tem um zíper branco colado na diagonal da figura.
Ações	Triângulo /Verde	Bola = Educação Física		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível uma bola pequena na cor azul para representar a ação educação física.
		Mini Sabonete = Lavar as Mãos		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um mini sabonete para representar lavar as mãos.
		Copo = Lanchar/Beber		Mão fechada com dedo polegar encostando na boca	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um copo pequeno de brinquedo na cor vermelha para representar a ação beber suco ou água.
		Brinquedo = Parquinho/ Brincar		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um sapo de pelúcia verde para representar brincar.



	Prato = Almoço/comer		Mão aberta com os dedos juntos e esticados na boca	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um prato amarelo para representar comer.
Redondo/ vermelho e amarelo	Escova Dental = Escovar os Dentes		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível uma escova de dentes para representar escovar os dentes.
	Almofada = Descansar		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível uma mini almofada para representar descansar.
	Chocalho = Aula de Música		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um guizo para representar aula de música.
	Livro = Contação de História			O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um livrinho para representar contação de história.
	Pandeiro = Oficina de Capoeira		_____	O símbolo tátil da categoria “ações” desse exemplo é confeccionado em papel cartão liso, na cor verde e tem com pista perceptível um pandeiro para representar capoeira.



		<p>C í r c u l o v e r m e l h o e a m a r e l o = n ã o e s i m , r e s p e c t i v a m e n t e</p>		<p>Gestos naturais de não e sim</p>	<p>Os símbolos táteis apresentados nesse exemplo são duas tampas de potes de maionese que foram cobertas com massa de biscoito nas cores amarela para dizer “sim” e vermelha para dizer “não”. A tampa vermelha tem um pequeno êmbolo que pode ser movido pela criança no sentido esquerda/direita para representar o balanceio de cabeça no sentido negativo e encontra-se ao lado de uma figura em preto e branco de uma cabeça com uma seta apontando para o lado direito e outra seta apontando para o lado esquerdo. A tampa amarela também tem um pequeno êmbolo que pode ser movido pela criança no sentido para cima e para baixo para representar o balanceio de cabeça afirmativo e encontra-se ao lado de uma figura em preto e branco de uma cabeça com uma seta apontando para cima e outra seta apontando para baixo.</p>
--	--	--	--	--	---

Fonte: Adaptação do material utilizado pela Texas School for the Blind and Visually Impaired (<http://www.tsbvi.edu/tactile-symbols>).

Estes símbolos táteis foram adaptados a partir do material desenvolvido pela “Texas School for the Blind and Visually Impaired”. Observando a referida tabela, cabe mencionar dois aspectos: a) estes materiais representam apenas uma pequena parte do diretório das categorias de símbolos táteis desenvolvidos e utilizados por essa escola; e b) somente dois materiais foram associados a gestos: o prato, associado ao gesto de colocar a mão com os dedos juntos e esticados na boca para representar comer e o copo, associado ao gesto de mão fechada com o dedo indicador encostando na boca para representar beber.



PROCEDIMENTOS

Procedimentos Gerais

As etapas cumpridas antes do início da coleta de dados do Estudo I desta pesquisa foram as seguintes:

-o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro através do site da Plataforma Brasil, com parecer “Aprovado” de número 2.022.395.

-Em seguida a pesquisadora entrou em contato com a instituição onde o Estudo I se desenvolveu e, após aprovação, entrou em contato com a coordenadora do setor, depois com a professora efetiva e por fim com os pais das crianças.

Todos os pais, a professora e a coordenadora assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, após receberem esclarecimentos referentes aos procedimentos da pesquisa no que se refere ao sigilo e ao destino das filmagens e em seguida receberam uma via do referido termo.

Procedimentos Específicos

Etapa 1: Após receber as devidas autorizações, a pesquisadora foi ao setor de Educação Infantil na primeira semana do mês de maio de 2017 para conhecer as crianças – sem filmar – e para conversar com a professora regente sobre a rotina das atividades escolares e explicar que primeiramente seriam feitas algumas filmagens sem o uso de nenhum material específico e sem nenhuma dica sobre o procedimento.

Esse contato inicial, ofereceu condições para que a pesquisadora selecionasse o vocabulário a ser utilizado pelas crianças (mural da rotina: dias da semana, atividades desses dias; bonecos da chama; janelinha do tempo; gestos de comer e beber; objetos que representavam as atividades escolares das crianças).

A pesquisadora explicou para a professora que durante essas observações iniciais (linha de base) não interviria em nenhuma atividade e nem ofereceria nenhum material. Explicou também que somente após o final dessas observações iniciais é que levaria os materiais para a escola e que também participaria da intervenção.



No dia 08 de maio de 2017 os dados do Estudo I começaram a ser coletados por meio de filmagens. Foram realizadas 12 sessões de linha de base e 10 sessões de intervenção, com durações variadas de tempo, pois às vezes as crianças participantes chegavam muito atrasadas. Por conta disso, o tempo dos vídeos variou entre 06 e 42 minutos. De todos esses vídeos, foram analisados somente 6 vídeos da linha de base e 7 vídeos da intervenção por serem considerados os mais relevantes, ou seja, por terem sido os vídeos onde as crianças apresentaram mais atos comunicativos e comportamentos de ações.

Antes de levar os materiais para a sala de aula, a pesquisadora explicou para a professora regente como os mesmos deveriam ser utilizados e explicou também que participaria da intervenção.

Etapa 2: no dia 04 de setembro de 2017 começou a intervenção. A pesquisadora entrevistava junto com a professora regente para reforçar ou dar ênfase quanto ao uso dos gestos associados a objetos e quanto a antecipação das atividades por meio de objetos de referência. Até dia 02 do mês de outubro quem realizava atividades com as crianças era a professora regente e a pesquisadora, dando ênfase em:

- apresentar objetos soltos que eram pesquisados pela professora regente junto com as crianças, para antecipar a próxima atividade;

- uso do gesto de comer associado ao pratinho para representar o almoço e o gesto de beber associado ao copinho para representar o lanche;

- os bonequinhos da chamada para falar sobre quem estava presente e quem tinha faltado à escola e para reforçar a noção de “eu” e do “outro”;

- e a janelinha do tempo, para que as crianças pregassem os símbolos do tempo construídos por elas.

Por conta de uma intercorrência de saúde, a professora regente ficou de licença médica e as crianças foram para outras turmas, mas nos dias de coleta de dados, a coordenadora do setor assumia a turma. A pesquisadora ofereceu explicações para a coordenadora sobre o uso dos materiais e explicou também que participaria da intervenção. Assim, somente no mês de novembro, é que as



crianças começaram a usar os objetos colados nos símbolos táteis, os quais eram pregados no mural da rotina com a ajuda da coordenadora. O uso desses símbolos táteis foi muito breve, além disso devido as faltas das crianças, nem todos tiveram a oportunidade de usá-los.

Definições e medidas das variáveis independente (VI) e dependente (VD)

O delineamento quase experimental do tipo A-B estruturou a realização dessa pesquisa. A fase A corresponde a linha de base e a fase B refere-se a intervenção. Este delineamento objetivou coletar os dados e verificar se os comportamentos de ações e os atos comunicativos ocorreriam sob as contingências naturais durante a fase A da linha de base, ou seja, antes da realização da intervenção (fase B) (NUNES SOBRINHO, 2001).

Durante a fase B, chamada de intervenção – PACT: Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial – os comportamentos de ações e os atos comunicativos continuaram sendo coletados, mas dessa vez esses comportamentos estavam influenciados pelos efeitos do referido programa.

Sendo assim, as variáveis dessa pesquisa foram as seguintes:

- A Variável Dependente (VD) abrangeu os:

a) Comportamentos de Ações: gestos de comer e beber, utilização do pratinho e do copinho, utilização dos bonecos da chamada, dos demais objetos que representavam a rotina das crianças e utilização dos símbolos táteis;

b) Atos Comunicativos: verbalizações, vocalizações, gestos, expressões de protesto e respostas de “sim” e “não”.

- A Variável Independente (VI): programa de comunicação alternativa tátil referente ao uso de gestos, objetos e símbolos táteis.

7 RESULTADOS

Os dados foram analisados e organizados em tabelas e gráficos, os quais revelaram resultados muito satisfatórios no tocante a manifestação de



comportamentos de ações e atos comunicativos pelas crianças participantes em função da utilização dos gestos, objetos e símbolos táteis.

Tabela 4 – Comportamentos de ações de Kristian na linha de base e intervenção.

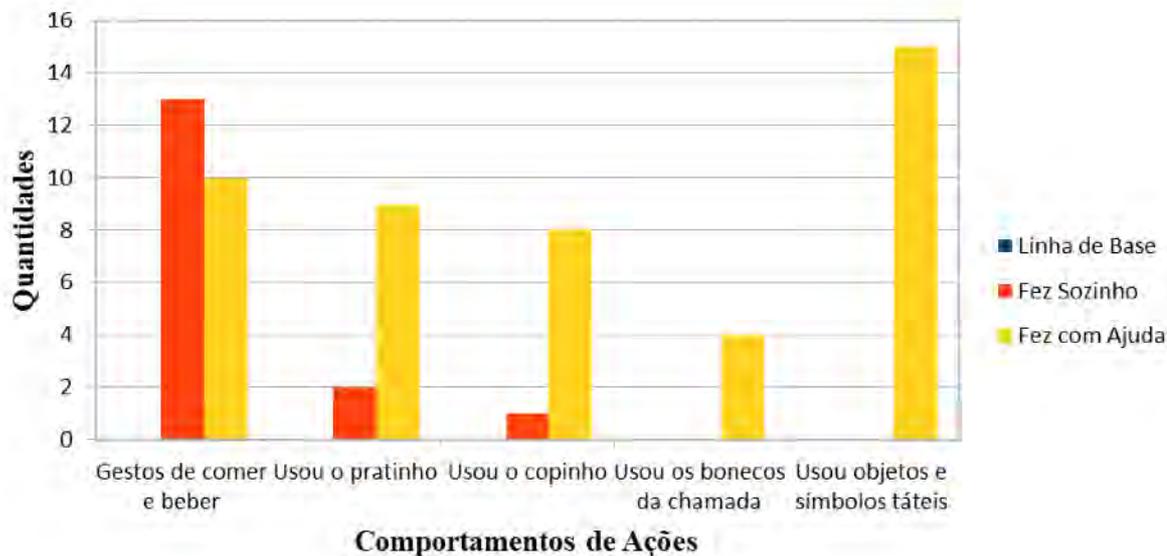
Quantidades e porcentagens dos comportamentos de ações de Kristian nas fases de linha de base e intervenção								
	Linha de Base		Intervenção Total		Intervenção – Fez Sozinho		Intervenção – Fez com Ajuda	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Fez gesto de comer e beber	0	-	23	37,1%	13	81,3%	10	21,7%
Usou o pratinho	0	-	11	17,8%	2	12,5%	9	19,6%
Usou o copinho	0	-	9	14,5%	1	6,2%	8	17,4%
Usou bonecos da chamada	0	-	4	6,4%	0	-	4	8,7%
Usou objetos e Símbolos Táteis	0	-	15	24,2%	0	-	15	32,6%
Total	0	-	62	100%	16	100%	46	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os dados desta tabela 4 revelam que durante a fase da linha de base, o participante Kristian não fez os gestos de comer e nem beber. Durante a intervenção Kristian fez 13 vezes o gesto de comer sozinho (81,3%) e 10 vezes ele o fez com ajuda (21,7%). Ele usou 2 vezes o pratinho sozinho (12,5%) e 9 vezes com ajuda (19,6%). Kristian usou sozinho o copinho apenas uma vez (6,2%) e 8 vezes com ajuda (17,4%). Os bencos da chamada só foram usados 4 vezes com ajuda (8,7%). Os objetos e símbolos táteis também só foram usados com ajuda 15 vezes (32,6%). O gráfico a seguir explica melhor essas informações:



Gráfico 1 – Comportamentos de ações de Kristian nas fases de linha de base e intervenção.



A seguir, na tabela 5, encontram-se os dados referentes a quantidades e porcentagens dos atos comunicativos de Kristian.

Tabela 5 – Atos comunicativos de Kristian na linha de base e intervenção.

Quantidades e porcentagens dos atos comunicativos de Kristian nas fases de linha de base e intervenção				
	Linha de Base		Intervenção	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Atos comunicativos verbais	2	3%	3	3,2%
Atos comunicativos vocais	38	55,8%	25	26,6%
Atos comunicativos gestuais	9	13,2%	26	27,6%
Atos comunicativos de protesto	15	22%	30	32%
Respostas sim/não	4	6%	10	10,6%
Total	68	100%	94	100%

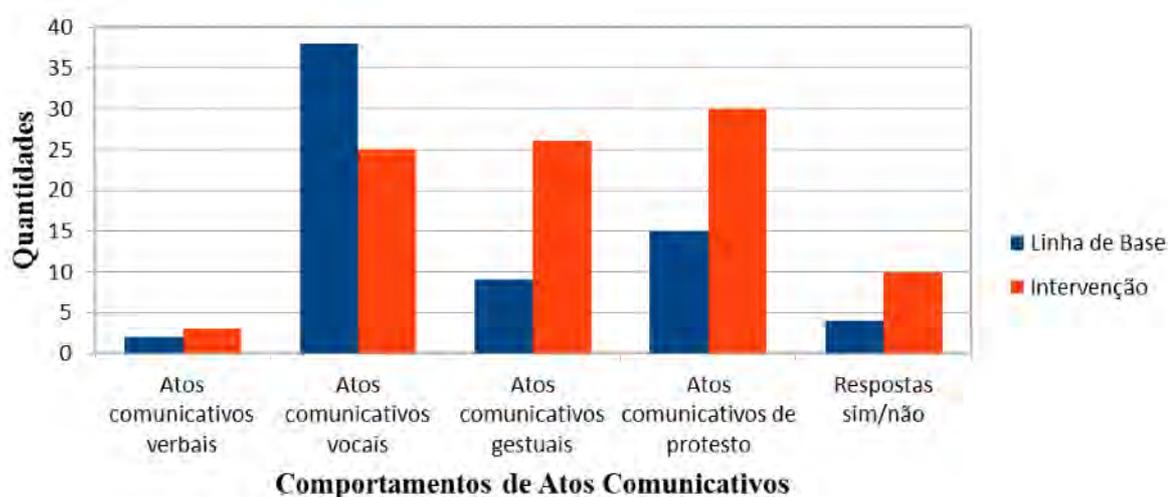
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A tabela 5 mostra que na fase de linha de base o participante Kristian se expressou 2 vezes verbalmente (3%), enquanto que na intervenção ele se expressou 3 vezes dessa forma (3,2%). Kristian se expressou 38 vezes por meio de vocalizações durante a linha de base (55,8%) e 25 vezes durante a intervenção (26,6%). Suas expressões comunicativas por meio de gestos durante a linha de



base foram 9 vezes (13,2%) e durante a intervenção ocorreram 26 gestos (27,6%). Kristian se expressou 15 vezes por meio de protestos durante a linha de base (22%) e durante a intervenção seus protestos ocorreram 30 vezes (32%). Suas respostas de “sim/não” na linha de base ocorreram 4 vezes (6%) e durante a fase da intervenção essas respostas ocorreram 10 vezes (10,6%).

Gráfico 2 – Atos comunicativos de Kristian na linha de base e intervenção.



A tabela 6 contém os comportamentos de ações de Breno durante a linha de base e intervenção.

Tabela 6 – Comportamentos de ações de Breno na linha de base e intervenção.

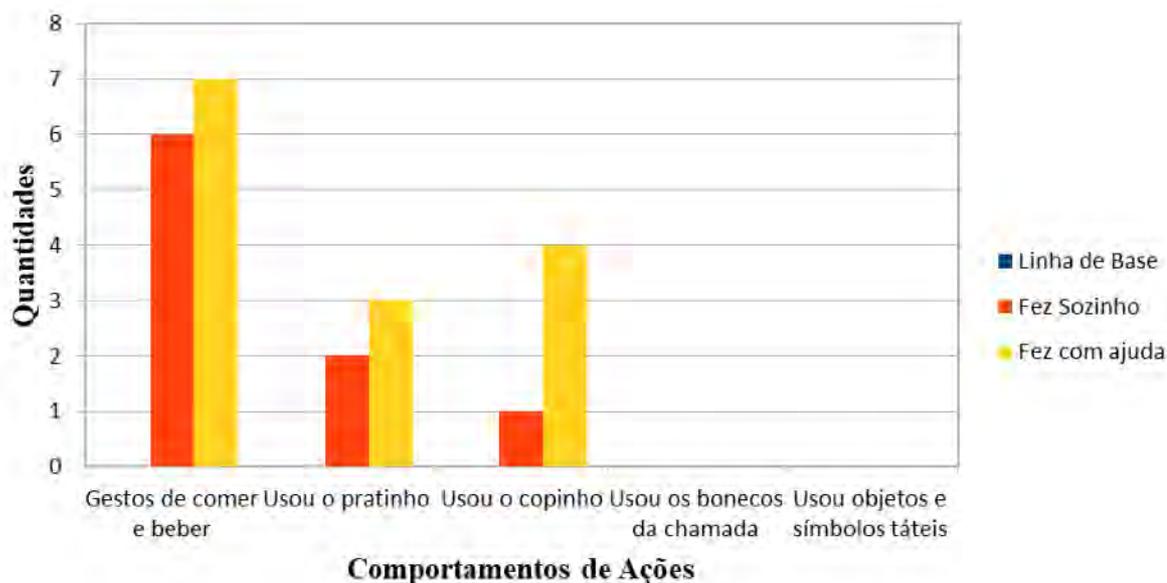
Quantidades e porcentagens dos comportamentos de ações de Breno nas fases de linha de base e intervenção								
	Linha de Base		Intervenção Total		Intervenção – Fez Sozinho		Intervenção – Fez com Ajuda	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Fez gesto de comer e beber	0	-	13	56,4%	6	66,7%	7	50%
Usou o pratinho	0	-	5	21,8%	2	22,2%	3	21,4%
Usou o copinho	0	-	5	21,8%	1	11,1%	4	28,6%
Usou bonecos da chamada	0	-	0	-	0	-	0	0
Usou objetos e Símbolos Táteis	0	-	0	-	0	-	0	0
Total	0	-	23	100%	9	100%	14	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Nota-se pelos dados mostrados na tabela 6 que Breno não apresentou nenhum comportamento de ação referente ao uso de gestos de comer e beber, utilização do pratinho e copinho, dos bonecos da chamada, objetos e símbolos táteis. Por outro lado, durante a intervenção ele fez 6 vezes os gestos de comer e beber sozinho (66,7%) e 7 vezes ele os fez com ajuda (50%). Breno usou o pratinho 2 vezes sozinho (22,2%) e 3 vezes o fez com ajuda (21,4%). Ele usou o copinho uma vez sozinho (11,1%) e 4 vezes ele o fez sozinho (28,6%). Os bonecos da chamada, os objetos e os símbolos táteis não foram utilizados por Breno.

Gráfico 3 – Comportamentos de ações de Breno na linha de base e intervenção.



No que se refere aos atos comunicativos expressos pelo participante Breno, a tabela 7 oferece informações relevantes a esse respeito.

Tabela 7 – Atos comunicativos de Breno na linha de Base e intervenção.

Quantidades e porcentagens dos atos comunicativos de Breno nas fases de linha de base e intervenção				
	Linha de Base		Intervenção	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Atos comunicativos verbais	0	-	0	-
Atos comunicativos vocais	10	58,8%	0	-
Atos comunicativos gestuais	6	35,3%	1	25%

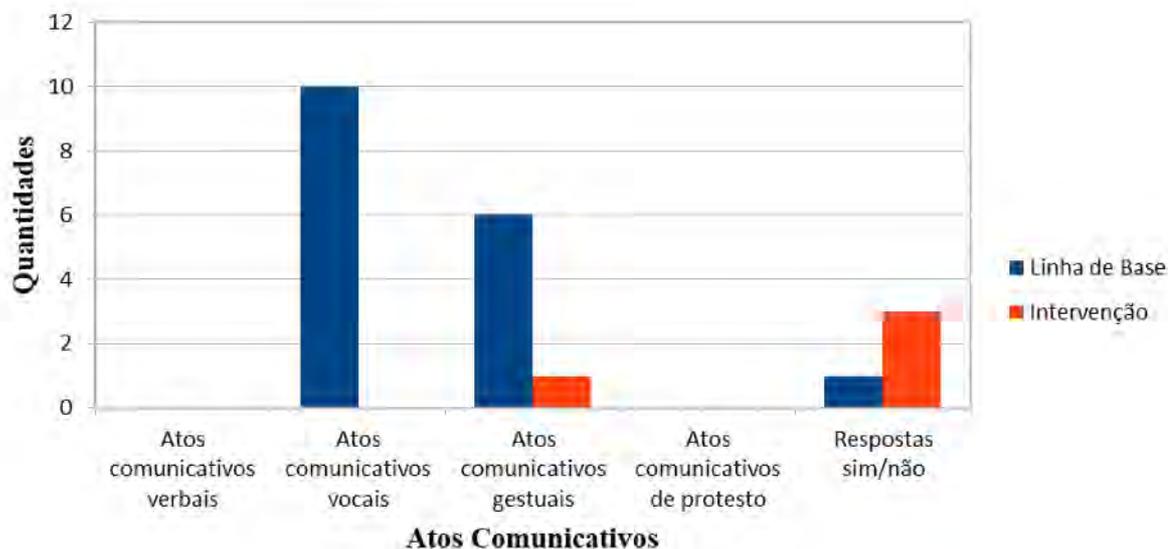


Atos comunicativos de protesto	0	-	0	-
Respostas sim/não	1	5,9%	3	75%
Total	17	100%	4	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diante dos dados exibidos na tabela 7, verifica-se que Breno não se expressou verbalmente na linha de base e nem durante a intervenção, mas as suas vocalizações ocorreram 10 vezes durante a linha de base (58,8%) e na intervenção ele não expressou nenhuma vocalização. Seus gestos na linha de base ocorreram 6 vezes (35,3%) e somente uma vez na intervenção (25%). Breno não expressou nenhum protesto na linha de base e nem na intervenção. Suas respostas de “sim/não” ocorreram uma vez na linha de base (5,9%) e 3 vezes durante a intervenção (75%). O Gráfico 4 elucida melhor todas essas informações.

Gráfico 4 – Atos comunicativos de Breno na linha de base e intervenção.



Em relação a participante Glenda, a tabela 8 coloca em evidência os dados acerca de seus comportamentos de ações durante a linha de base e intervenção.



Tabela 8 – Comportamentos de ações de Glenda na linha de base e intervenção.

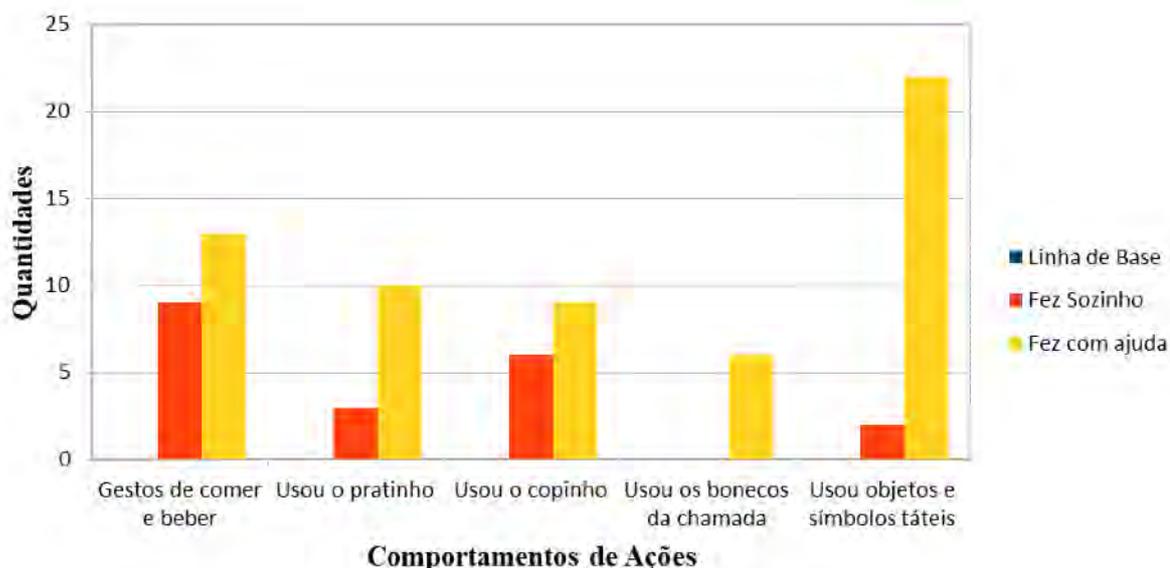
Quantidades e porcentagens dos comportamentos de ações de Glenda nas fases de linha de base e intervenção								
	Linha de Base		Intervenção Total		Intervenção – Fez Sozinho		Intervenção – Fez com Ajuda	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Fez gesto de comer e beber	0	-	22	27,5%	9	45%	13	21,6%
Usou o pratinho	0	-	13	16,2%	3	15%	10	16,7%
Usou o copinho	0	-	15	18,7%	6	30%	9	15%
Usou bonecos da chamada	0	-	6	7,6%	0	-	6	10%
Usou objetos e Símbolos Táteis	0	-	24	30%	2	10%	22	36,7%
Total	0	-	80	100%	20	100%	60	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esta tabela mostra que na linha de base Glenda não apresentou nenhum comportamento de ação. Por outro lado, na intervenção ela fez 9 vezes sozinha os gestos de comer e beber (45%) e 13 vezes os fez com ajuda (21,6%). Ela usou o pratinho 3 vezes sozinha (15%) e 10 vezes ela o fez com ajuda (16,7%). Glenda usou 6 vezes o copinho sozinha (30%) e 9 vezes ela o fez com ajuda (15%). Ela só usou os bonecos da chamada com ajuda, por 6 vezes (10%). Glenda usou 2 vezes os objetos e símbolos táteis sozinha (10%) e 22 vezes ela o fez com ajuda (36,7%). No gráfico 5 é possível visualizar com mais clareza essas informações.



Gráfico 5 – comportamentos de ações de Glenda na linha de base e intervenção.



Na tabela 9 mostra a expressão de atos comunicativos de Glenda na linha de base e intervenção.

Tabela 9 – Atos comunicativos de Glenda na linha de base e intervenção.

Quantidades e porcentagens dos atos comunicativos de Glenda nas fases de linha de base e intervenção				
	Linha de Base		Intervenção	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Atos comunicativos verbais	0	-	0	-
Atos comunicativos vocais	9	45%	16	45,7%
Atos comunicativos gestuais	1	5%	10	28,6%
Atos comunicativos de protesto	10	50%	8	22,9%
Respostas sim/não	0	-	1	2,8%
Total	20	100%	35	100%

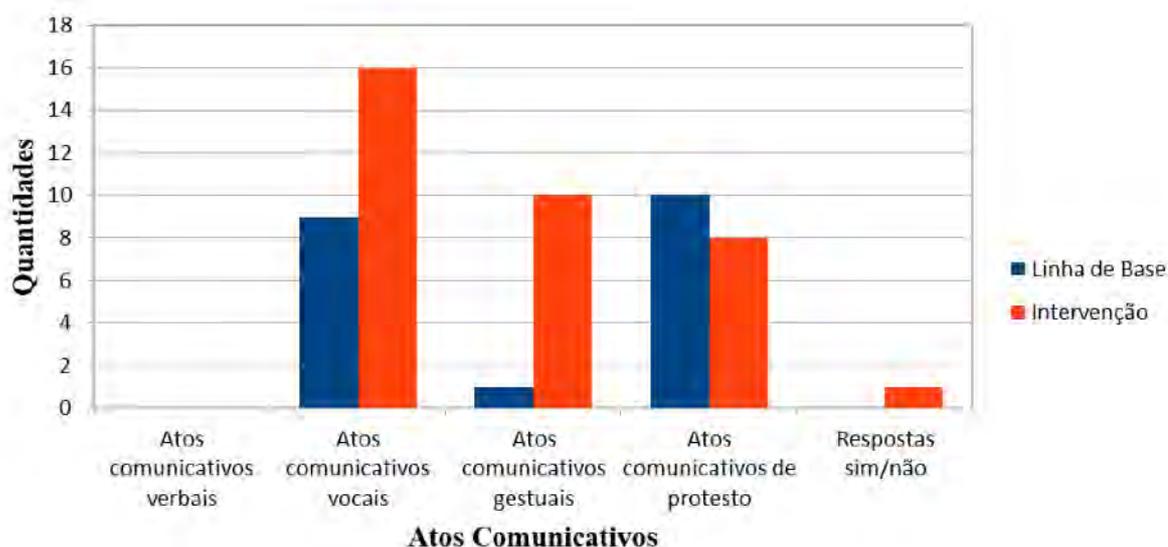
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa tabela 9 permite visualizar que Glenda não se expressou verbalmente na linha de base e nem na intervenção. Mas as suas vocalizações ocorreram 9 vezes na linha de base (45%) e 16 vezes na intervenção (45,7%). Os seus gestos ocorreram somente uma vez na linha de base (5%) e 10 vezes na intervenção



(28,6%). Glenda expressou 10 vezes os seus protestos na linha de base (50%) e 8 vezes durante a intervenção (22,9%). Suas respostas de “sim/não” não ocorreram na linha de base e na intervenção aconteceu somente uma vez (2,8%). Pelo gráfico 6 esses dados revelam-se com mais clareza.

Gráfico 6 – Atos comunicativos de Glenda na linha de base e intervenção.



7 CONCLUSÃO

Charity Rowland, Philip Schweigert (2000), Jamie Murray-Branch, Brent R. Bailey, Lisa E. Poff (1998), Lund e Troha (2008) realçam a importância de individualizar o uso dos símbolos tangíveis, símbolos texturizados e símbolos táteis conforme as necessidades específicas dos alunos a quem eles se destinam. No entanto, o pequeno repertório de símbolos táteis utilizados nessa pesquisa não foi individualizado porque referiu-se as atividades da rotina escolar compartilhada pelas três crianças participantes.

Esse pequeno repertório de símbolos táteis foi adaptado a realidade escolar vivenciada pelas três crianças participantes, a partir do repertório padronizado pela escola americana *Texas School for the Blind and Visually Impairment* pois, segundo a professora Linda Hagood aqueles que desejarem utilizar esses símbolos devem



fazê-lo conforme sua realidade e necessidades específicas dos alunos. E isso foi feito nessa pesquisa.

A importância de um estudo desse porte, envolvendo o uso de gestos, objetos e símbolos táteis contribuiu para organizar a rotina escolar de três crianças com deficiência visual associada a outras condições por meio do mural da rotina, dos objetos solto e desses objetos pregados nos símbolos táteis. Segundo Chen (1999), muitas dessas crianças não conseguem acessar as informações da forma convencional (por meio da visão, linguagem oral) e nem de modo intencional, por isso precisam ser constantemente incentivadas e precisam vivenciar experiências que tenham significado e relação direta com aquilo que as cercam para evitar que sejam levadas de uma a outra parte sem saber o que vai acontecer em seguida.

A utilização dos bonecos da chamada serviu para que as crianças pesquisassem o corpo do seu boneco/boneca, pesquisasse seu próprio corpo e entendesse que existe o outro a partir da pesquisa no corpo do colega. Esses bonecos favoreceram a interação por meio do toque e mantendo o foco em cada criança e nas suas dificuldades para explorar ativamente o ambiente a sua volta (VLASKAMP; van der PUTTEN, 2009).

Jeff Sigafos et. al. (2000) mencionam que entre crianças com graves comprometimentos a manifestação de comportamentos idiossincráticos, tais como verbalizações, vocalizações, gestos, expressões de protesto ou desagrado e respostas de sim/não são muito comuns quando elas querem comunicar algo. Na verdade, são formas elementares de comunicação que podem ser usadas intencionalmente para que sejam adequadamente interpretadas. E isso foi feito nessa pesquisa, pois as crianças foram ensinadas a usarem gestos naturais para os associarem a objetos e a situações (comer e beber).

Afinal, quando a criança consegue antecipar o que vai acontecer a seguir, ela se sente mais segura para participar do que for proposto. E quando ela consegue entender que um gesto, um objeto ou um símbolo tátil serve para representar algo, suas possibilidades de comunicação aumentam significativamente (HORN; KANG, 2002).



Os dados realçam com clareza que a manifestação dos comportamentos de ações – no que diz respeito a expressão dos gestos de comer e beber, uso do pratinho e do copinho, dos bonecos da chamada, objetos e símbolos táteis – foram motivados pela aplicação desse conjunto de elementos da comunicação alternativa tátil propostos pelo programa PACT.

Os resultados revelaram que apesar das limitações e intercorrências ao longo da realização dessa pesquisa, as crianças conseguiram compreender o significado dos gestos de comer e beber quando utilizados em contextos específicos para solicitarem alimento. Mostrou também ser possível utilizar recursos da comunicação alternativa tátil para favorecer e apoiar as modalidades de comunicação de alunos com deficiência múltipla sensorial, notadamente daqueles que apresentam deficiência visual associada a outras condições.

No entanto, a carência de literatura nacional a respeito dos benefícios dos símbolos táteis causa muita estranheza em alguns professores em relação a aceitação e sua utilização com esses alunos. Esse dado foi um obstáculo enfrentado pela pesquisadora ao convidar algumas professoras para participarem desse estudo. Por ser um procedimento desconhecido, a utilização dos símbolos táteis ainda é vista com maus olhos, o que acaba gerando equívocos e rotulações errôneas do tipo: “modelo único” e “modelo pré-determinado”.

Espera-se que essa pesquisa seja uma mola propulsora para que novos estudos possam se desenvolver a respeito da utilização dos recursos da comunicação alternativa tátil, no que se refere ao uso dos símbolos táteis, símbolos texturizados e símbolos tangíveis.

7. REFERÊNCIAS

BOAS, D. C. V. et. al. Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial. **Audiology – Communicaton Research**, São Paulo, v. 22, 2017.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Calos/SP: EdUFSCar, 2010.

CARVALHO, E. N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino**



fundamental: deficiência múltipla – Vol. 1. Fascículos I – II – III. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

CHEN, D. Learning to Communicate: Strategies for Developing Communication with Infants Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment and Hearing Loss. ReSources – California Deaf-Blind Services, Communication Issue, Summer, n. 5, v. 10, 1999.

_____.; DOWNING, J.; RODRIGUEZ-GIL, G. Tactile Strategies for children who are deaf-blind: Considerations and concerns from Project SALUTE. **Deaf-Blind Perspectives**, n. 8, v. 2, p.1-6, 2001.

GODÓI, A. M. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão – dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

HABERMAS, J. **The theory communicative action.** Vol. 2. Beacon Press: Boston, 1987.

HAGOOD, L. **Communication:** a guide for teaching students with visual and multiple impairments. Austin, Texas: TSBVI, 1992.

HORN, E. M.; KANG, J. Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn? **Topics in early childhood special education**, v.4, n. 31, p. 241–248, Feb. 2012.

LUND, S. K.; TROHA, J. M. Teaching young people who are blind and have autism to make requests using a variation on the picture exchange communication system with tactile symbols: a preliminary investigation. **Journal Autism Development Disorders**, n. 4, v. 38, p. 719-30, 2008.

MURRAY-BRANCH, J.; BAILEY, B. R.; POFF, L. E. **Texture as communication symbols.** Special Education Programs (ED/OSERS), Washington, DC.; Indiana State Dept. of Education, Indianapolis. Div. of Special Education, 1998.

_____.; UDVARI-SOLNER, A.; BAILEY, B. Texture communication systems for individual with severe intellectual and sensory impairments. **Language, Speech, and Hearing in Schools**, n. 22, p. 260-268, 1991.

NATIONAL CHILDREN'S BUREAU – NCB. **Information about multi-sensory impairment.** Sense for Early Support: London, 2011.

NUNES, C.; PEDRO, N. Análise das interações sociais entre pais e professores de alunos com multideficiência num ambiente virtual de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, n. 5 v.2, p. 25-42, 2012.

NUNES SOBRINHO, F. P. Delineamento de pesquisa experimental intra-sujeitos. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (org.). **Pesquisas em educação especial:** o desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

ORELOVE, F.; SOBSEY, D. **Educating children with multiple disabilities:** a trans-disciplinary approach, 3rd edition. Baltimore: Brookes, 1996.

ROWLAND, C.; SCHWEIGERT, P. Tangible symbols: Symbolic communication for individuals with multisensory impairments. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 5, n. 4, p. 226-234, 1989.



_____. **Tangible symbol systems**. 2 ed. Design to Learn: Washigton State University, 2000.

SHUMWAY, S.; WETHERBY, A. M. Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. **Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR**,52(5), 1139-1156 2009.

SIGAFOOS, J. etl. al. Identifying Potential Communicative Acts in Children with Developmental and Physical Disabilities. **Communication and Disorders Quartely**, v. 21, n. 2, p. 77-86, 2000.

TRIEF, E. et. al. The development of a universal tangible symbol system. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 2009.

VAN DIJK, J. The first steps of the deaf-blind child toward language. **International Journal for the Education of the Blind**, n. 4, v.15, p. 112-114, 1966.

VLASKAMP, C.; van der PUTTEN, A. Focus on Interaction: The use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, n. 30, p. 873-883, 2009.

WERNER, H.; KAPLAN, B. **Symbol Formation**. New York: John Wiley, 1963.

Recebido em 18 de novembro de 2018
Aprovado em 30 de setembro de 2019



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA: ATITUDE FRENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

TRAINING OF THE TEACHER IN THE CLASSROOM: ATTITUDE TO THE PERSON WITH DEFICIENCY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019230>

Josiane Bertoldo Piovesan

Universidade Federal de Santa Maria
josiane_piovesan@hotmail.com

Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria
niltonoliveira@superig.com.br

Vantoir Roberto Brancher

Universidade Federal de Santa Maria
vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria
suzellima2@gmail.com

RESUMO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, as políticas educacionais atuais vislumbram a inclusão de crianças com deficiências múltiplas no ensino regular. O processo administrativo e acadêmico da escola, a partir da Lei, teve que se adaptar para atender às singularidades e pluralidades humanas dessas pessoas, rompendo o paradigma do modelo tradicional para um modelo mais inclusivo. Outra adaptação recai no professor, ao lidar com esse contexto situacional da pessoa com deficiência em sala de aula. Desafios esperam os docentes, uma vez que pesquisas apontam para o possível despreparo destes profissionais para lidarem com o público alvo da Educação Especial. Neste sentido, este artigo trata-se de uma revisão sistemática, que aborda a temática da formação docente para a educação inclusiva em ensino regular. A metodologia foi realizada a partir da busca nas plataformas do Portal CAPES e do Portal Scielo, em busca de artigos científicos que estivessem de acordo com a temática, a partir da relevância do tema. Essa pesquisa possibilitará uma discussão sobre os artigos encontrados em relação à temática investigada, bem como uma reflexão sobre o que os autores têm discutido sobre o assunto, visando atualizar os leitores sobre o tema. O estudo permitiu uma reflexão sobre a atual conjuntura que a educação inclusiva repercute no sistema educacional brasileiro, bem como no cotidiano do professor em sala de aula. Neste mote, esta pesquisa servirá de suporte reflexivo aos leitores/pesquisadores que se interessarem por esta temática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Docente. Educação Inclusiva. Ensino Regular.

ABSTRACT

According to the Education Guidelines and Bases Law (EGBL) nº 9.394 / 1996 current educational policies envisage the inclusion of children with multiple disabilities in regular education. The administrative and academic process of the school from the Law had to adapt to meet the singularities and human pluralities of these people, breaking the paradigm of the traditional model to a more inclusive one. Another adaptation rests with the teacher in dealing with this situational context of the person with disabilities in the classroom. Challenges await



teachers as research points to their potential unpreparedness to deal with the target audience of Special Education. In this sense, this article is a systematic review, which addresses the theme of teacher education for inclusive education in regular education. The methodology was based on the search of the CAPES Portal and the Scielo Portal, in search of scientific articles that were in accordance with the theme, based on the relevance of the theme. This research will enable a discussion about the articles found in relation to the subject investigated, as well as a reflection on what the authors have discussed on the subject, aiming to update the readers on the subject. The study allowed us to reflect on the current conjuncture that inclusive education has repercussions on the Brazilian educational system as well as on the daily life of the teacher in the classroom. In this motto, this research will serve as a reflective support to the readers / researchers who are interested in this topic.

Keywords: Teacher Training. Teacher Training. Inclusive education. Regular education.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, a política inclusiva no Brasil, a partir de uma disseminação, convida a escola a discutir e rever suas concepções e práticas. Visando às diferenças e à ruptura com um sistema educacional segregador, desenvolve projetos e uma demanda de exigências que recaem no docente, um trabalho com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo a alunos das mais diversas realidades sociais e com as mais variadas necessidades específicas. Tem-se observado que o sistema educacional ainda se organiza de forma bastante segregadora. Utiliza-se este termo corroborando a ideia proposta por Sassaki (2005, p. 21), que discorre em seu estudo exemplos observados no sistema educacional brasileiro, que permanece segregando as pessoas com necessidades educacionais especiais a exemplos de atitudes, tais como: uso de uma escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa; etc. Assim, conclui-se que o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência ainda é insatisfatório, uma vez que a integração pouco exige da sociedade no que tange a mudanças de comportamento, da criação de espaços adequados, objetos adaptados e de práticas sociais. Ou seja, faz-se necessário ultrapassar o paradigma excludente e o paradigma integracionista, e migrar, de fato, para uma sociedade inclusiva, na qual o respeito e a valorização das diferenças sejam, de fato, a regra, e não a exceção.



Sendo assim, as discussões e debates acerca da temática têm sido cada vez mais recorrentes. Contudo, a partir das modificações do processo de transformação no trabalho docente, os professores apresentam um sentimento de desconfiança sobre a qualidade de sua formação, o que traz insegurança e dúvidas acerca da execução do projeto inclusivo nas escolas (DUEK, 2014). A partir destes debates e dúvidas, presentes na sociedade bem como o desconforto apresentado pelos professores, faz-se mister novas reflexões que apontem caminhos a serem seguidos pelos educadores. Busca-se descobrir quais caminhos e atitudes dos docentes podem fazer a diferença no que tange à qualificação do ensino a todos, sem segregação dos alunos, para a além da educação básica.

Por meio de uma retomada histórica, as ideias sobre inclusão foram introduzidas pela Constituição da República Federativa do Brasil. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei nº 9.349/1996, foram efetivadas concretamente as políticas de inclusão na educação escolar. O atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais trata-se de uma modalidade de educação escolar que considera todos os níveis, da educação básica à educação superior, e também a educação de jovens e adultos e a educação profissional (ARAÚJO *et al.*, 2010).

A formação de professores pode influenciar qualitativamente para a efetivação das políticas inclusivas e o estabelecimento da inclusão escolar (SOUZA PRAIS *et al.*, 2017). O professor é o elemento chave para o sucesso dos progressos de mudança, o que agrega grande preocupação com a formação desses profissionais (ARAÚJO *et al.*, 2010). Esse aspecto tem sido objeto de estudo (GLAT, PLETSCH, 2010; VITALIANO, 2010; SOARES, 2010), salientando a imediata necessidade de uma mudança na formação pedagógica dos professores, analisada de modo que contribua para um ensino com maior compromisso ético e político, considerando as exigências impostas pelo atual contexto (PRAIS e DA ROSA, 2017).

Neste condão, este artigo trata-se de uma revisão sistemática, que aborda a temática da formação docente para a educação inclusiva em ensino regular. Metodologicamente, foi realizada uma investigação nas plataformas do Portal



CAPES e Scielo, em busca de artigos científicos que estivessem de acordo com a pesquisa, a partir da relevância do tema.

Neste sentido, este estudo possibilitará uma discussão sobre os artigos encontrados em relação à matéria investigada, bem como uma reflexão sobre o que os autores têm discutido sobre o assunto nas conclusões dos trabalhos, visando atualizar os leitores sobre esse estudo.

2 BALIZADORES TEÓRICOS

A inclusão é uma questão de direitos, mas é, também, uma questão de atitude, que implica em mudanças na organização e na prática pedagógica da escola. Tais mudanças agregam dificuldades às atividades docentes, uma vez que tais profissionais se deparam com a necessidade de encontrar respostas para a turma, considerada heterogênea. Nesse contexto, é fato notório que os alunos têm direito de participar e aprender, independentemente de suas necessidades educacionais (SILVA, 2013).

Com a promulgação da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, o acesso à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais está explicitado no artigo 58 da Constituição Federal de 1988 que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar oferecida a educandos com necessidades especiais, preconizando o seu oferecimento, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 19). Nesse sentido, Regiani e Mól (2013, p. 124) referem que para haver mudanças no comportamento segregacionista da sociedade, há a necessidade de flexibilização e adaptação do sistema educativo para que, então, as reflexões sobre as políticas educacionais possam iniciar um processo de mudança. Outra mudança relevante é referente ao papel de facilitador do professor, ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, considerando-se que, pedagogicamente, ele não foi capacitado para lidar com esse cenário. Esta é uma realidade apontada pelas pesquisas e pelos estudos aqui analisados.



A formação de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola são alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar, mediante a necessidade de escolarizar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) (MATOS; MENDES, 2015). Pessoas com NEEs são as que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, os quais restringem sua participação efetiva na escola ou na sociedade (FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V., 2009).

Magalhães (2003) ainda especifica este público como: alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Somam-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículo diferenciado, devido à sua superior capacidade diferenciada de aprendizagem. As escolas ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão, e são espaços contraditórios, que pregam práticas de discriminação e conscientização (MATOS; MENDES, 2015).

Quanto às dificuldades ainda observáveis, de acordo com Lopes (2010, p.58), tem-se que,

[...] a insuficiência de recursos especializados, o elevado número de alunos em sala de aula, a insuficiência de tempo para dar atenção àqueles que têm mais dificuldades, os diferentes ritmos de aprendizagem, a dificuldade que os professores têm de “descolar” dos conteúdos das disciplinas que leccionam, em paralelo com a falta de motivação dos alunos e com a percepção de que as dificuldades se agravam se o aluno estiver numa turma onde haja muita indisciplina.

A formação de professores é um contributo importante para refletir sobre as vastas questões que disseminam esta concepção de escola. Não menos importante, é necessário ter confiança para implementar respostas diferenciadas, é saber-fazer, considerando a heterogeneidade da turma, em que não faz sentido que as diferenças impliquem em atividades distintas para alguns (SILVA, 2013).

As temáticas de inclusão escolar precisam ser incorporadas à formação dos professores, coadunando um processo de reflexão e, concomitantemente, com rup-



turas de paradigmas da atuação do professor em sala de aula. Os cursos de Licenciatura precisam ter mais disciplinas transversais e práticas que discutam e capacitem estes professores/futuros professores a lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Não esquecendo que as licenciaturas também têm que se adaptar às suas matrizes curriculares, para atender ao que preconiza a política nacional de educação inclusiva.

A partir disso, o objetivo deste estudo foi traçar as atuais discussões sobre esse tema, considerando as conclusões encontradas nos materiais pesquisados, acerca da formação docente no tocante à educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma revisão sistemática, que abordou a temática da formação docente para a educação inclusiva no ensino regular, realizada em três etapas: busca por descritores no Portal CAPES e Scielo, seleção dos artigos, a partir da leitura dos resumos coerentes com o tema da pesquisa e, por fim, fichamento dos artigos. Para delineamento da pesquisa, fez-se, inicialmente, uma busca por associação com os descritores, a qual evidenciou uma relação demasiadamente vasta para a proposta investigada, totalizando cerca de 100 artigos.

A escolha pela revisão sistemática se deu devido ao fato de tratar-se de uma investigação com critérios definidos, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis. De acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183), a grande contribuição desse tipo de pesquisa se dá pela divulgação dos critérios adotados, com os quais se permite que outros pesquisadores possam repetir o procedimento, sendo, desse modo, considerada uma boa estratégia para tomada de decisão à continuidade da pesquisa.

Em vista do número considerável de publicações, houve a necessidade de realizar uma nova busca, pensando em critérios de inclusão, tais como: publicações dos últimos cinco anos (2013-2018), descrição em português, disponibilidade do texto, na íntegra, e necessidade de associações dos descritores: formação de profes-



sores e educação inclusiva; ensino regular e educação inclusiva; formação docente e ensino regular; formação de professores e ensino regular. Levando em conta os critérios disponíveis nos portais, foram utilizadas como filtro de escolha a primeira palavra-chave de cada associação presente no título dos artigos e a segunda palavra integrante no decorrer do texto, ou seja, resumo e texto completo.

Na segunda etapa, foi realizada uma seleção dos resumos, como uma forma de filtrar os trabalhos, visto que o número ainda era considerável. Optou-se pelas leituras dos resumos de cada trabalho, para verificar se este número seria diminuído. Neste exercício da leitura, no qual foram priorizados aqueles textos que apresentavam claramente intervenções de educação inclusiva no ensino regular, englobando a formação dos professores para a prática inclusiva, resultando em 75 artigos científicos a serem analisados e discutidos.

Posteriormente, os artigos selecionados foram lidos na íntegra e fichados, de acordo com o interesse deste estudo. Na sequência, os dados foram organizados em gráficos para uma melhor visualização das informações coletadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da pesquisa, foram encontrados ao todo, no Portal CAPES, levando em conta as associações das palavras-chave (formação de professores e educação inclusiva; ensino regular e educação inclusiva; formação docente e ensino regular; formação de professores e ensino regular), respectivamente, 17, 9, 1 e 13 artigos. O número de publicações resultantes da primeira busca se deu somente pela leitura dos títulos, excluindo aqueles encontrados em duplicidade.

Considerando a leitura dos resumos, o número de trabalhos selecionados resultou, respectivamente, em 12 (formação de professores e ensino inclusiva), 5 (ensino regular e educação inclusiva), 1 (formação docente e ensino regular) e 2 (formação de professores e ensino regular). O número significativo de exclusões para a associação (formação de professores e ensino regular) se deu devido ao fato dos artigos não terem relação frente à formação de professores e relação com o contexto da educação inclusiva. As publicações analisadas no Portal Capes resultou em



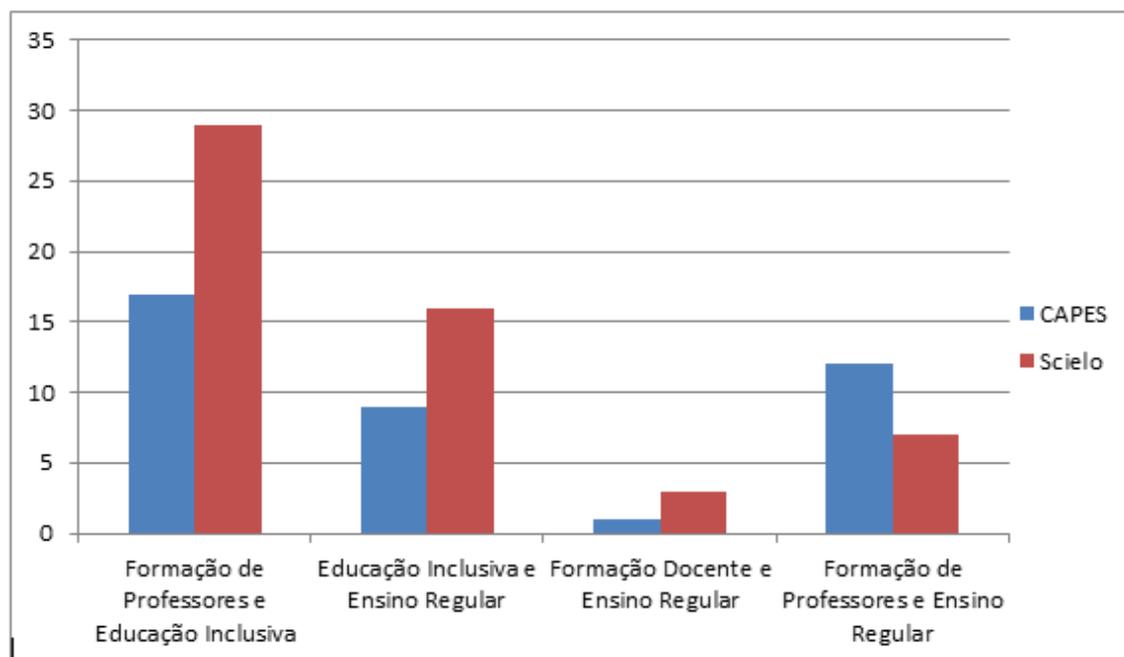
um total de 20 artigos. No que se refere à busca no Portal Scielo, utilizando as mesmas associações de palavras-chave, foram encontrados, respectivamente, 33, 16, 7 e 15 artigos. Esse montante se deu seguindo a mesma metodologia do Portal Capes, iniciando pela leitura dos títulos que continham, pelo menos, uma das palavras-chave no trabalho publicado. A partir da leitura dos artigos, foram excluídos deste estudo, 5 trabalhos em desacordo com o tema e 11 artigos em duplicidade, permanecendo um total de 55 artigos para a discussão.

Vislumbra-se, a partir da busca no Portal Capes e Scielo, utilizados nesta pesquisa, banco de dados qualificados para atualizar a discussão sobre a temática deste estudo, uma vez que o número de publicações pôde traçar as principais questões abordadas. Apresentando conclusões pertinentes sobre a necessidade de qualificação do professor, frente ao processo de inclusão escolar, com considerações pertinentes acerca das atitudes dos docentes em relação ao aluno com deficiência na escola regular.

No Gráfico 1, destaca-se a significância dos materiais utilizados para fichamento, revelando que a base de dados Scielo apresenta o maior número de publicações para a associação entre: Formação de Professores e Educação Inclusiva (29 artigos); Educação Inclusiva e Ensino Regular (16 artigos) e Formação Docente e Ensino Regular (3 artigos). Já no portal da CAPES, o número mais significativo de publicações se deu pela associação das palavras-chave, Formação de Professores e Ensino Regular (12 artigos).



Gráfico 1. Amostra de publicações encontradas para cada combinação de palavras-chave.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O montante final a ser discutido soma 75 artigos científicos em revistas da área da Educação, que contemplam ações da formação de professores.

As duas bases de dados pertencentes a esta pesquisa (Portal CAPES e Scielo) foram consideradas suficientes, considerando que conseguem fazer esse panorama da temática formação docente e ensino regular, qualificando as informações apresentadas. Ambas as bases de dados sinalizaram que há formação para os professores lidarem com a inclusão escolar no ensino regular.

Para melhor apresentação do material encontrado, dividiu-se em categorias, conforme associação das palavras-chave: formação de professores e ensino regular, formação de professores e educação inclusiva; educação inclusiva e ensino regular, e formação docente e ensino regular.



5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO REGULAR

Considerando o caráter emergencial da atual política de inclusão escolar no Brasil, os professores das classes comuns se veem desprovidos de preparo específico para atender a esta população e, com isso, torna-se imperativo buscar estratégias que possam contribuir com este processo, concomitantemente à educação inclusiva.

Uma das questões que acometem a falta de preparo dos professores e a insegurança refere-se à ausência de apoio da escola. As carreiras transformam-se em batalhas, em que cada um precisa enfrentar os processos da sua autoformação. Em alguns casos, ocorrem práticas ineficazes, e os vícios profissionais que prejudicam a construção de uma ação eficiente (ZABALZA, 2004).

No que tange à formação de professores, a pesquisa de Machado e Costas (2013) traz um panorama sobre a necessidade de se continuar a aprofundar as questões sobre a formação de tais profissionais para a educação inclusiva. A formação do professor é um processo que engloba vários aspectos, devendo ser entendida como: “um processo amplo que engloba tanto desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos” (BRANCHER, 2013, p. 71). Por isso a importância de, reiteradamente, se discutir, refletir e aprofundar estudos sobre a formação docente.

Mais uma vez, se discute a importância de dar uma atenção especial à formação inicial e continuada do professor, como importantes elementos à constituição deste profissional. É imprescindível discutir uma forma de pensar para além da política da educação inclusiva, entendendo que a permanência no nível da legislação existente não pressupõe a construção de um fazer com práticas que, definitivamente, incluam os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Partindo do pressuposto que a valoração histórica da educação inclusiva está focada nos Anos Iniciais, essa questão pode refletir negativamente, quando se percebe a inserção desses alunos no Ensino Médio, Técnico e Superior, pois o professor pode não ter recebido formação para atuar com este público específico. Esse aspecto reflete a urgência de mudanças no que tange ao envolvimento, tanto dos



professores, como da gestão das universidades e demais espaços de formação dos cursos de Licenciaturas, colegiados de cursos e núcleos de docentes estruturantes, para uma gestão mais democrática e com impacto na formação de professores para a inclusão.

Nessa mesma questão, Cabral *et al.* (2014) discorrem sobre o ensino colaborativo, no qual o professor tradicionalmente individual passa a atuar de forma que possibilite compartilhar mais as metas, decisões, avaliações e demais ações no contexto educativo. Com essas mudanças, vislumbra-se a implantação da Educação Especial na perspectiva do professor da sala de aula regular aproximar-se do professor que trabalha com o aluno especial, ampliando a construção, planejamento, adaptações curriculares e avaliação.

A necessidade de implementação de programas que capacitem o docente para atuar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é emergente, uma vez que isso refletirá em melhores resultados das práticas educacionais. A inclusão deve garantir reflexões e ações que garantam o ingresso, a permanência e a formação qualificada dos alunos, os quais precisam concluir os estudos devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se dizer que ocorrem práticas pedagógicas excludentes (ASPILICUETA *et al.*, 2013).

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As condições históricas a respeito da educação inclusiva criaram circunstâncias nas quais foi dada atenção à escolarização da pessoa com deficiência, a qual deveria se adaptar às exigências da escola. Atualmente, se observa que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos alunos, buscando atender com qualidade diversidades existentes (SANTOS e ARAÚJO, 2016).

Essas mudanças em prol de uma educação inclusiva no ensino regular deveriam continuar além da educação básica, como tradicionalmente se vislumbra práticas de formação de professores na educação inclusiva. Mudanças nesse sentido permitiriam que, à medida que o aluno com necessidades educacionais cursasse



o ensino Ensino Médio, teria garantida a construção de habilidades e competências para avançar em sua profissionalização e, posteriormente, sua inserção no mundo do trabalho. Uma mudança significativa se dá por práticas inclusivas, contempladas em leis, de forma clara, com propósitos bem definidos, sem exclusão, fomentando as discussões a quem se interessar pelo assunto, bem como com profissionais qualificados e preocupados com o desenvolvimento humano.

Cabe registrar que essas mudanças podem estar presentes nas ementas curriculares em todas as fases/modalidades do ensino.

. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) também têm abordado a formação de professores como estratégia capaz de motivar o futuro profissional da educação a se adaptar a novas situações, para que se sintam mais seguros e capazes de lecionar, de forma não discriminatória, e promover os valores da Educação Inclusiva.

Além da falta de conhecimento dos docentes, suas práticas também podem ser comprometidas pela escassez de formação continuada, inexistência do trabalho colaborativo aliada a longas jornadas de trabalho e a má remuneração, entre outros fatores (PLETESCH, ARAÚJO e LIMA, 2017).

Lima-Rodrigues (2017) mostram como exemplo de transformação do professor, frente ao processo de inclusão escolar, a significância dos momentos de partilha e reflexão, oportunizados por momentos bem estruturados, por via de projetos de capacitação para a inclusão escolar. Corrobora isso Silva (2015), quando aborda que a formação de professores, depende da presença de profissionais qualificados nas instituições formadoras, com conhecimentos relacionados às áreas que envolvem o público da educação especial. Os cursos de formação inicial e continuada de professores devem instrumentalizá-los de maneira adequada, uma vez que isso servirá para melhorar a compreensão destes profissionais frente à realidade, para que possam interferir nela de forma crítica, criativa e propositiva.

Nos cursos de formação continuada é bastante frequente que tenham cursos de “suplência ou atualização dos conteúdos” de ensino (PIMENTA, 1999). Porém, eles se mostram ineficientes às práticas escolares e mudanças, por se apresentarem, na maioria das vezes, fora do contexto escolar (PIMENTA, 1999). A in-



serção no contexto de atuação promove o entendimento de tal ambiente e possibilita a melhoria da prática docente.

Nessa linha de raciocínio, Otalara e Dall'acqua (2016) referem que ambientes menos restritivos e avaliações não discriminatórias são alguns pontos que mereceram atenção, sendo que estas devem permitir o redesenho de políticas de Educação. Logo, percebeu-se que a inclusão escolar é um desafio que se apresenta para o professor da sala de aula regular. Antunes, Rech e Ávila (2016) corroboram que a formação de professores torna-se fundamental para que a inclusão seja uma prática, e não um mero discurso presente nos espaços educacionais e sociais e nas políticas que regem as escolas brasileiras.

Há muito esforço, reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de inclusão e formação de professores, porém, poucas produções ainda relatam práticas pedagógicas realmente efetivas sobre o tema. Parece, também, que há pouca alteração nos currículos, bem como inflexibilidade por parte dos gestores e escolas, para que se efetive, na prática, a formação docente para a inclusão escolar.

Tavares, Santos e Freitas (2016) propõem que os currículos abordem a temática da inclusão, não apenas na esfera específica, mas transversalmente a outras disciplinas, nos cursos de formação de professores. Isso propiciará naturalidade ao lidar com as deficiências e também fomentará discussões acerca do tema. Implementar nos cursos de formação de professores interação com pessoas com necessidades educacionais específicas também tornará as vivências e discussões mais vivas e inclusivas.

7 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO REGULAR

A necessidade de uma aproximação dos professores, seja por meio de projetos relacionados à criação de materiais adaptados para o ensino, bem como à confecção destes para a utilização em sua prática docente, favorece a aprendizagem de todos os estudantes. Independentemente das disciplinas, é comum que um material adaptado favoreça a aprendizagem dos demais estudantes. Surge, então, a potência que uma prática diferenciada dos professores, na qual a sensibilidade para pensar



na adequação de materiais e demais recursos nas salas de aula sirva de exemplo para ampliar a educação inclusiva para além do indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da LDB (1996) e do Decreto 7.611/2011, que dispõem sobre a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, e seus encaminhamentos; bem como os protocolos internacionais que orientam as ações referentes ao respeito, educação e interação com as pessoas com deficiência, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012), cujos protocolos orientam as ações no Brasil.

Rocha *et al.* (2015) também apresentam comparativos importantes em referência à aprendizagem de alunos surdos, com a utilização de recursos didáticos diferenciados, para o ensino da Biologia. Relatam acerca da importância de existir intérprete de libras em sala de aula, ampliar as experiências visuais e sensoriais, desenvolvendo e estimulando a criatividade e o interesse por assuntos da disciplina, dentre outros fatores. Enfatizam também que a motivação dos professores para elaborar aulas com metodologias inovadoras, que promovam conhecimentos científicos, beneficia não apenas os alunos surdos, mas também os demais alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda é possível verificar que, atualmente, conforme Fraga *et al.* (2017), a educação inclusiva deve abranger toda a comunidade escolar (professores, gestores, demais funcionários e familiares) com o objetivo de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, assegurando a matrícula, permanência, participação e aprendizagem durante o processo de escolarização.

Batista e Manzoli (2016), por sua vez, abordam a necessidade de uma maior colaboração entre os profissionais da escola, e maior participação por parte da família, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente realizada. Trazem também que o papel da educação especial seria o de disponibilizar instrumentos que ofereçam suporte e apoio para os estudantes com deficiência, para que o processo de inclusão possa, de fato, acontecer.



Moreira (2015) discorre acerca da necessidade de formação inicial e continuada, entendendo que esta seria um disparador para repensar a inclusão escolar, no que diz respeito ao melhor preparo dos professores, para o enfrentamento da diversidade escolar e acadêmica. Nesse sentido, materializar-se-iam ações mais inclusivas e humanizadoras no contexto escolar.

Mediante esta vasta diversidade, é impossível o professor, sozinho, encontrar todas as respostas para os problemas que enfrenta no cotidiano escolar. Aponta-se a necessidade do professor buscar constantemente oportunidades para ampliar os seus conhecimentos, bem como outras possibilidades para superar as dificuldades que apareçam no decorrer do processo de inclusão.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais não deve se restringir à sua permanência em classe regular, ele necessita de mudanças que atendam às suas singularidades, para que possa aprender tudo o que sua potencialidade permitir. A escola precisa formar cidadãos críticos, inventivos e atuantes, indiferente de suas necessidades específicas. Para que ações educativas de qualidade se organizem, é necessário que sejam disponibilizados um ambiente adequado, investimento na estrutura, bem como formação dos profissionais, e estímulo à qualificação das práticas pedagógicas cotidianas (RESENDE; A.A.C.; LACERDA, C. B. F. de, 2013).

Estudos que visam analisar os aspectos da prática pedagógica desenvolvida por professores do Ensino Regular com alunos deficiência intelectual incluídos demonstram que há dificuldades cotidianas que refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Dentre as principais dificuldades para que a inclusão seja realizada, apontam: lacunas na formação docente, persistência de visão clínica da deficiência; pouca receptividade aos alunos com deficiência; inexistência de redes de apoio ao trabalho com tais discentes; pouca participação dos pais em todos os processos (SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R., 2015).

A inclusão implica no envolvimento da pessoa com deficiências. Esse envolvimento precisa acontecer em todos os espaços que ela percorrer e desejar, seja na família, na rotina, na escola, nas atividades sociais ou, ainda, nas oportunidades



que as comunidades têm a oferecer. Para que isso seja efetivado, é preciso colaboração dos agentes envolvidos: família, escola, professores, amigos e sociedade. Pimenta (1999, p. 23) aponta que “Educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem”.

8 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO REGULAR

Entende-se a formação como processo permanente de desenvolvimento profissional, na perspectiva de que um olhar atento e qualificado do professor em sala de aula permite-lhe compreender as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, considera-se a singularidade do aluno, oportunizando maior conhecimento frente às questões do ensino e aprendizagem.

A formação profissional para a educação inclusiva deve ser contínua, por meio de investimento na melhoria da qualidade de vida dos agentes envolvidos (professores, alunos e familiares), para que a escola seja vista como uma instituição que investe em educação integral e de qualidade (TRIÑANES; ARRUDA, 2014).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu refletir sobre a atual conjuntura que a educação inclusiva repercute no sistema educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A partir das leituras, percebe-se a existência de uma aparente fragilidade na formação docente para atuar na educação inclusiva.

A falta de apoio da escola foi citação recorrente nestes estudos, bem como indicador marcante para fomentar a formação dos professores. O Ensino colaborativo também é significativamente citado como ferramenta potente para a qualificação do processo de formação continuada dos professores. Quando se cita “colaborativo” se faz jus a ações que permitam o ingresso, permanência e a formação qualificada desses alunos para viver em sociedade, por meio de ações em que os docentes possam ajudar-se mutuamente, na qualificação de seus fazeres.



Então, exige-se que o professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais, ou não, tenha uma capacidade constante de refletir sobre suas práticas, para que, então, comece a aprender com seus erros e se reinvente diariamente. Nesse sentido, o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, fará parte do seu processo de formação, tornando-se uma estratégia eficaz para a melhoria da aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Outro destaque é a questão da corresponsabilidade no processo formativo do aluno com necessidades educacionais especiais. Para tais mudanças acontecerem, a sociedade também deve ser responsabilizada, a partir da conscientização nos serviços públicos e privados, sobre as potencialidades das pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial, para que se valorize a diversidade humana, buscando abolir os estereótipos em relação a estes estudantes, organizando a escola e as demais instituições sociais, da forma mais inclusiva possível, a partir das necessidades de cada indivíduo.

Desse modo, a pesquisa sistemática, baseada na análise de diversos artigos, permitiu compreender a temática que envolve a formação de professores, com foco na atuação desses profissionais na educação inclusiva, problematizando a necessidade de manutenção dos estudos sobre este assunto. A revisão sistemática possibilitou um levantamento bibliográfico do objeto de estudo, fomentando a reflexão acerca do quanto reinventar-se é necessário, visando a futuras produções nesta área de pesquisa.

Por fim, se vislumbra no contexto da educação inclusiva um cenário com potenciais melhorias em prol de uma educação de qualidade. Percebe-se que o aprendizado não é fácil de ser conquistado, e que nem todos aprendem da mesma forma e simultaneamente, uma vez que cada sujeito possui suas características, histórias de vida, dificuldades, potencialidades e formas de aprender.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n 84, 2010. Disponível em:



<<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/195/formacao-de-professores-e-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia--analise-de-resumos-de-artigos-na-base-scielo>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, Jul/Set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/07.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BATISTA, B. R.; MANZOLI, L. P. Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/8932/5874>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRANCHER, V. R. **Trajetos E Representações De Docentes Da Pós-Graduação: Um Olhar a partir dos Imaginários e dos Dispositivos**. 2013. Cap 5, f. 63-72. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: **Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2011.

CABRAL, L. S. A. et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

DA ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, Dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, Abr/Jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/02.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2019.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.



FRAGA, J. M. et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, Jan/Abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol Serv Saúde**, Brasília, vol. 21, n. 1, Jan/Mar. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>. DOI: 10.5123/S1679-49742014000100018. Acesso em: 31 jan. 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, Set/Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, Set/Dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28428>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LOPES, C. **Artes Visuais: um contributo para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (um estudo de caso)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

MACHADO, C. F.; COSTAS, F. A. T. O papel da gestão na formação inicial de professores com vistas à educação inclusiva. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 2 n. 3, Jan./Jun. 2013 p. 73-92. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/10500/pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, Jan/Mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MOREIRA, G. E. A Educação matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.17, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/25667/pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

OTALARA, A. P; DALL’ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 2, p.1048-1058, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/8943/5886>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.



PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia, educação, cultura e comunicação**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, Jan/Jun. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29187/20729>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**, Brasília, v. 19, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/08.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2019.

ROCHA, L. R. M et al. Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, Maio/Ago 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277352620_Educao_de_surdos_relato_de_uma_experiencia_inclusiva_para_o_ensino_de_ciencias_e_biologia>. Acesso em: 31 jan. 2019.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812/5688>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>>. Acesso em: 31. jan. 2019.

SANTOS, A. F.; ARAÚJO, R. N. A formação de professores para a prática inclusiva: um olhar crítico. **Revista Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, 2016. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/764/955>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Marília, Out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 31. Jan. 2019.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n. esp. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, M. O. E. Dados de Investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 25, 2013. Disponível em: <revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4386/2977>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PRAIS, J. L.S.; DA ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Brasileira Educação Especial**, Brasília, v. 30, n. 57, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.



TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A. Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n.2, Abr/Jun. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318278270_A_Epistemologia_na_Formacao_de_Professores_de_Educacao_Especial_Ensaio_sobre_a_Formacao_Docente>. Acesso em: 31 jan. 2019.

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual-perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a09v20n4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 22 de julho de 2018
Aprovado em 25 de setembro de 2019



A LINGUAGEM TEATRAL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA EXPERIÊNCIA TÉORICO-PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

EL LENGUAJE TEATRAL EN LA ALFABETIZACIÓN Y LETRACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CON NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES: UNA EXPERIENCIA TÉORICO-PRÁCTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019251>

Carlos Soares Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

profcarlosoares@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as experiências e aprendizados construídos a partir do projeto de alfabetização e letramento com uso da linguagem teatral, elaborado e executado por seis estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto foi desenvolvido com estudantes com necessidades educacionais especiais de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Trata-se de resultado da pesquisa baseada na metodologia da pesquisa-ação, com base na observação da atuação das bolsistas na escola e análise de seus relatórios, apoiando-se teoricamente em autores dos campos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial. Os resultados apontam que o teatro pode ser um importante aliado para diminuir as dificuldades de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a permanência deles na escola ao promover a elevação da autoestima e maior domínio da leitura e da escrita. Apontam a necessidade de a formação docente dar maior atenção à diversidade e de se pautar na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Necessidades educacionais especiais. Formação docente.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo analizar las experiencias y aprendizajes construidos a partir del proyecto de alfabetización y letramento con uso del lenguaje teatral, ejecutado por seis estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). El proyecto fue desarrollado con estudiantes con necesidades educativas especiales de dos clases de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental de la Educación Jóvenes y Adultos (EJA), del municipio de Río de Janeiro. Es resultado de la investigación basada en la metodología de la investigación-acción, con base en la observación de la actuación de las becas en la escuela y análisis de sus informes, apoyándose teóricamente en autores de los campos de la EJA y Educación Especial. Los resultados apuntan que el teatro puede ser un importante aliado para disminuir las dificultades de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, contribuyendo para su permanencia en la escuela al promover la elevación de la autoestima y mayor dominio de la lectura y la escritura. Apuntan la necesidad de la formación docente dar mayor atención a la diversidad y de pautar en la perspectiva de la inclusión.



Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Necesidades educativas especiales. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a alfabetização de adultos não tem merecido a devida atenção por parte das políticas públicas. Desde o início das campanhas governamentais, iniciadas na década de 1940, a alfabetização de adultos foi tratada de forma pragmática e pontual, realizada por meio de educadoras “improvisadas”, muitas delas sem formação específica. Os programas federais de alfabetização de jovens e adultos das últimas décadas não romperam essa lógica, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), executado durante os governos militares (1971-1985), o Programa Alfabetização Solidária, executado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e o “Brasil Alfabetizado”, na gestão dos presidentes Lula da Silva e Dilma Roussef (2003-2016).

Transcorridos quase 70 anos do início das campanhas e programas de alfabetização de adultos, ainda existem cerca de 11,5 milhões de brasileiros analfabetos, o que corresponde a 7% da população de 15 anos ou mais, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018). Se considerarmos os chamados analfabetos funcionais – pessoas com dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números –, este quantitativo aumenta significativamente, totalizando quase 38 milhões de pessoas. Os dados revelam que a passagem pelo sistema de ensino não tem garantido a um grupo considerável de pessoas o domínio da leitura e da escrita para uso na vida social e cotidiana.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos, função e impacto da escrita na sociedade contemporânea possibilitaram a distinção entre o que se entende por alfabetização e letramento. Além do domínio do sistema alfabético-ortográfico, os estudos têm demonstrado a importância da compreensão e do uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. Nesse modo de conceber, letramento e alfabetização são processos indissociáveis e interdependentes, e é considerada como alfabetizada a pessoa



que aprendeu a lidar com textos diversos; que incorpora e faz uso da escrita em sua vida de maneira adequada e frequente (SOARES, 1999; KLEIMAN, 1995).

São diversos os motivos que levam jovens, adultos e idosos a se matricularem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o público da modalidade constituído por uma grande diversidade cultural, atravessada por questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, geracionais, de sexualidade, regionalidade e de ritmo de aprendizagem. No mesmo espaço da sala de aula, encontram-se jovens recém saídos do denominado ensino regular, bem como adultos e idosos que há muitos anos encontram-se afastados dos bancos escolares. Assim, além serem variadas as expectativas que os sujeitos da EJA nutrem em relação ao processo de escolarização, também são variados os seus ritmos e graus de dificuldades de aprendizagem, exigindo do professor a adoção de práticas pedagógicas múltiplas a fim de atender essa diversidade. Diversidade esta, potencializada com a presença de estudantes com necessidade educacionais especiais (NEEs).

Em específico ao Município do Rio de Janeiro, verifica-se, nos últimos anos, o aumento do quantitativo de estudantes NEEs nas classes da EJA. São muitas as mediações que ajudam a compreender essa realidade, entre elas, o comportamento de alguns professores e diretores escolares diante do histórico de reprovações de alunos do ensino regular. Considerando que esses alunos podem prejudicar o fluxo escolar e colocar em risco o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), em vez de as escolas planejarem e desenvolverem ações que venham a reverter às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a forma encontrada no atual contexto da “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007) tem sido transferi-los para a EJA, tão logo atingem a idade mínima para o ingresso, já que ela não participa do IDEB. Isso leva os gestores públicos a se descomprometerem cada vez mais com a qualidade do ensino realizado na modalidade, ainda muito marcada pelo paradigma da suplência e por práticas pedagogicamente pobres.

O não êxito da política de inclusão no ensino regular é outra mediação a ser considerada. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva



da Educação Inclusiva, produzido pelo grupo de trabalho da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), reconhece que “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 14-15). O não ataque aos desafios de múltiplas naturezas para a implementação de políticas e práticas pedagógicas efetivamente inclusivas contribui para o crescimento de estudantes NEEs na EJA e para sua inclusão marginal na modalidade, pois embora estejam fisicamente presentes nas turmas não participam das mesmas atividades propostas aos demais alunos e, em muitos casos, não recebem atendimento especializado.

O presente texto tem o objetivo de analisar as experiências e aprendizados construídos por seis estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ) em torno do projeto de alfabetização e letramento desenvolvido por elas junto a 12 estudantes NEEs, na faixa etária de 18 a 61 anos de idade. Todavia, para melhor compreensão dos propósitos aqui almejados algumas considerações, a priori, se fazem necessárias.

Primeiro, que o projeto concebido/executado pelas licenciandas se assenta na perspectiva da educação inclusiva, aqui compreendida, epistemologicamente, com base na educação para todos, que de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) engloba os seguintes sujeitos: os que nunca estiveram em escolas, os que se evadem precocemente, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade. Nessa perspectiva, a educação inclusiva não se restringe ao âmbito da educação especial, uma vez que não se destina apenas às pessoas com deficiência ou que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/com altas habilidades.

A segunda consideração refere-se ao dissenso entre os teóricos quanto ao emprego da terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Na



concepção dos opositores ao termo, configura-se uma tentativa de mascarar as diferenças, em detrimento de sua valorização e do respeito às necessidades de cada pessoa. Na legislação brasileira, a terminologia aparece pela primeira vez na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), no contexto da transição da proposta integradora, da década de 1970, para a proposta de inclusão, das décadas de 1980 e 1990. A partir de então, o termo sofreu algumas alterações nas legislações e documentos orientadores, passando a designar “portadores de necessidades especiais”, “educandos com necessidades educacionais especiais” e “alunos com necessidades educacionais especiais”. Por ser apresentado de forma generalizada, sem especificação do público mencionado, tem possibilitado diversas interpretações em relação aos seus sujeitos.

Assim, se por um lado, a adoção da terminologia necessidades educacionais especiais pode representar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e pejoratividade de termos como retardados, incapacitados, inválidos, anormais e mongolóides, anteriormente utilizados para se referir as pessoas com deficiência; por outro, perde a precisão ao abranger uma diversidade de sujeitos, como ressaltam Meletti e Bueno (2011). Ademais, por ser vivenciado no cotidiano escolar, na maioria das vezes, de forma diferente do sentido que é atribuído no Relatório Warnock (1978) e na Declaração de Salamanca (1994), o termo pode corroborar a continuidade de relativa segregação, exclusão escolar e/ou a denominada exclusão na inclusão, caracterizada pela invisibilidade de muitos educandos em sala de aula, sem que suas necessidades especiais sejam atendidas pelos docentes e demais profissionais das escolas (LOPES, 2014).

A despeito dos riscos brevemente anunciados, decidimos por manter, nesse relato, a terminologia necessidade educacionais especiais por compreendê-la na perspectiva da educação inclusiva, com base no Relatório Warnock (1978) e na Declaração de Salamanca (1994), e entender que as significativas dificuldades de aprendizagens de um grupo de estudantes que encontramos no campo da pesquisa demandam práticas educacionais especiais.



2 PERCURSO METODOLÓGICO

As reflexões aqui tecidas são resultados da pesquisa que visou a analisar as experiências e aprendizados construídos por seis estudantes do 6º e 7º períodos de Pedagogia da UERJ, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em torno do projeto de alfabetização e letramento denominado Projeto Identidades, desenvolvido junto aos discentes de 18 a 61 anos de idade de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA.

Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, o PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes dos cursos de licenciaturas que se dedicam ao estágio nas escolas públicas com o intuito de promover maior integração entre a educação superior e a educação básica. Propõe a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação sob a coordenação e supervisão, respectivamente, do(a) professor(a) da universidade e de um(a) professor(a) da escola parceira. Distingue-se, porém, das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que esta tende a privilegiar a observação da prática com pouca possibilidade de participação dos futuros professores no planejamento e na execução das atividades, não os capacitando, assim, a desvendar a complexidade da docência (PIMENTA, 1997). Esta é uma das condições que o PIBID visa a superar, ao definir que os projetos devem proporcionar “oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010). Para que isso ocorra, os licenciandos são inseridos na realidade concreta da escola não na condição de observadores da prática, mas de professores-pesquisadores da sua própria prática, reconhecendo os professores das escolas públicas da educação básica como seus coformadores.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2017, em uma escola localizada na Zona Norte da capital do Rio de Janeiro, pertencente ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede municipal de ensino. Dos 125 estudantes matriculados nas seis turmas do Ensino Fundamental naquele ano, 56 pertenciam aos anos



iniciais do Ensino Fundamental, alocados da seguinte forma: 22 matriculados na turma do Bloco I (constituída por alunos da etapa da alfabetização até o 3º ano) e 34 no Bloco II (alunos do 4º e 5º anos). Dos 56 estudantes dos anos iniciais, as professoras identificaram que 12 eram estudantes com NEEs, pois possuíam “significativa falta de atenção e dificuldade de memorização e reconhecimento de palavras”, apresentando, conseqüentemente, um “ritmo bastante lento na construção/aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e cálculo” (EDUCADORA B). Cinco pertenciam ao Bloco I e sete ao Bloco II. Não obstante o projeto tenha sido destinado inicialmente para os 12 estudantes mencionados, ao final contou com a participação dos demais discentes nas suas diversas etapas, totalizando 32 participantes.

Tomando a realidade concreta como ponto de partida e chegada da análise, a pesquisa buscou identificar, a partir da imersão das licenciandas no cotidiano escolar, os saberes e fazeres necessários para a docência na EJA, bem como compreender as reflexões que essas experiências provocam quanto ao seu processo de formação docente. Além da participação na unidade escolar que acontecia duas vezes por semana, havia também encontros com o coordenador, que ocorriam quinzenalmente na universidade com fins de estudos coletivos e trocas de experiências sobre as vivências na escola.

Trata-se de pesquisa qualitativa, com base na abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa. Esta abordagem favorece uma maior aproximação do pesquisador com a realidade prática do objeto investigado e prevê, por meio da participação das pessoas envolvidas, um processo educacional de aprendizagem mútua entre pesquisador e participantes, com vista à construção de ações definidas coletivamente e comprometidas com a transformação da problemática estudada (PALAVIZINI, 2012). Configura-se, portanto, em estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas reais, em que o pesquisador assume um papel ativo na reflexão dos problemas levantados, na definição conjunta das ações e no acompanhamento e avaliação do processo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa fez uso das anotações no diário de campo do pesquisador, com atenção à atuação das licenciandas



no cotidiano escolar, aos diálogos estabelecidos com as professoras das duas turmas e com os próprios bolsistas, aliada à análise dos relatórios produzidos por estes últimos, durante os 12 meses que participaram do PIBID. Das ricas situações vivenciadas pelas licenciandas, centramos a reflexão nas experiências teóricas/práticas oportunizadas pelo projeto de intervenção pedagógica, com uso da linguagem teatral, elaborado por elas e desenvolvido com jovens e adultos em fase de apropriação da leitura e da escrita. Ao final, foi aplicado um questionário para fins de avaliação do projeto, respondido voluntariamente por cinco professores e 31 estudantes. A análise dos dados se fez por meio do entrecruzamento dos aportes teóricos da Educação Inclusiva, da Educação Especial, da EJA e da Pedagogia do Teatro.

O texto estrutura-se em três partes. A primeira identifica as razões que levaram à construção do projeto destinado aos estudantes NEEs, problematizando o termo “necessidades educacionais especiais” nas legislações atuais. A sessão seguinte descreve as etapas de construção do projeto, elaborado com base na Pedagogia do Teatro, compreendendo a linguagem teatral como aliada não só nos processos de alfabetização/letramento de jovens e adultos pouco escolarizados, mas também para a reflexão crítica e política sobre a diferença e a diversidade humana. A última sessão analisa as reflexões e os aprendizados construídos pelas licenciandas em torno do projeto, buscando perceber em que medida as experiências vivenciadas ressignificam a compreensão da formação docente por parte das futuras professoras, inclusive para atuação na EJA, aqui também compreendida na perspectiva do paradigma da inclusão.

3 OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dos 12 estudantes NEEs matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas dois possuíam laudo médico, ambos sob o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) moderada. Do total, 10 freqüentavam a escola a mais de três anos. Apesar do tempo de frequência, as professoras avaliam que eles tiveram poucos avanços cognitivos, o que as leva a indagar “se ali seria o melhor lugar para que



eles estejam tendo em vista a falta de estrutura adequada para o atendimento desses alunos” (EDUCADORA A). A escola pesquisada possui uma sala de recursos multifuncionais, mas pouco equipada com materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado. Como essas salas não funcionam no horário noturno, os estudantes com deficiência matriculados na EJA têm o direito não só de serem atendidos pelos profissionais da sala de recursos no horário diurno, o que não acontece da parte dos dois estudantes DI por motivos familiares, como também de serem acompanhados na sala de aula por uma mediadora, o que ocorre de forma precária, já que ela se faz presente, no máximo, duas vezes ao mês devido à quantidade de unidades que atende.

Por meio da observação das práticas pedagógicas e dos diálogos estabelecidos com o corpo docente e a equipe de direção, as licenciandas identificaram a desmotivação dos estudantes NEEs face às dificuldades encontradas no domínio da leitura e da escrita, conjugada as dificuldades da escola em garantir a assiduidade dos referidos estudantes. Essa realidade as mobilizou a construir um projeto de intervenção pedagógica com o objetivo de provocar a reflexão sobre a importância da escola em assumir uma orientação inclusiva em suas culturas e práticas, reconhecendo as necessidades educacionais especiais de alguns sujeitos, ainda que não tenham deficiências.

Desde o Relatório Warnock (1978) se faz presente a ideia de que não são apenas as pessoas com deficiência que demandam de necessidades educacionais especiais, mas todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Nos marcos da educação para todos e da Educação Inclusiva, essa concepção foi ampliada na Declaração de Salamanca (1994), passando a englobar pessoas que:

estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes a escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (UNESCO, 1998).



Cabe destacar, que o termo necessidades educacionais especiais não substitui a palavra deficiência. O Artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica identifica que os educandos com necessidades educacionais especiais são “os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, sendo essas necessidades especiais decorrentes de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o grupo de educandos NEEs pode ser constituído por: alunos com deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas, alunos com altas habilidades (que necessitam de currículo diferenciado por sua superior capacidade de aprendizagem), com transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo), com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), assim como os alunos com problemas de comportamento e com dificuldades de aprendizagem (MAGALHÃES, 2003), que exigem respostas específicas por parte da instituição escolar.

Além dos estudantes DI, a pesquisa constatou que as dificuldades de aprendizagens dos demais estudantes são decorrentes das precárias condições socioeconômicas vivenciadas ao longo de sua existência, marcada por situações de exclusão social e da não garantia de direitos humanos fundamentais, que ocasionaram o não acesso à escola na idade “adequada”, ou a evasão e/ou trajetórias escolares descontínuas e de pouco sucesso. De modo geral, nas escolas da EJA estão os sujeitos que as políticas públicas e o sistema educacional não deram a devida atenção. Contudo, como afirma Carvalho (2005), faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares dos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem. Por essa razão, são pouco problematizadas as barreiras de natureza da prática pedagógica e da vontade política que impedem/dificultam a implementação de ações que venham a reverter às dificuldades de apren-



dizagens de todos e de cada um, a fim de tornar as escolas verdadeiramente inclusivas e de qualidade para todos e com todos.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004) esclarece que o ambiente tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência de uma pessoa, o que significa considerar, no caso dos 12 estudantes sinalizados pelas professoras, que as barreiras comportamentais e ambientais podem dificultar a aprendizagem, gerar baixa autoestima e restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade. No entanto, o Relatório Mundial Sobre Deficiência aponta “que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são evitáveis e as desvantagens associadas à deficiência podem ser superadas” (Brasil, 2012, p. 271). Daí a importância de práticas educativas inclusivas a fim de eliminar as barreiras atitudinais, reconhecendo-se que, em muitas situações, o problema reside no ambiente inapropriado para a promoção da saúde e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O paradigma de inclusão propõe que os sistemas educacionais passem a fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos, atentando-se para as diferenças individuais e as diversas situações. Assim, ao invés de os estudantes terem de se adaptar a assunções preconcebidas quanto ao ritmo e a natureza do processo de aprendizagem, são as escolas e a aprendizagem que devem se adaptar às necessidades dos estudantes (GLAT; PLETSCHE, 2012). Sasaki (1998) ressalta que:

as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

A educação inclusiva, ao deslocar o foco de atenção do aluno para as respostas educativas da escola, exige envolvimento e compromisso político de todos os



atores educacionais. E os desafios para isso não são pequenos, porque “implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham” (CARVALHO, 2005, p.6). A problematização a ser feita, ainda segundo a autora, é se governo e educadores, realmente, possuem vontade coletiva de tornar nossas escolas inclusivas.

A invisibilidade dos estudantes NEEs é prática recorrente na EJA, acarretando a sua inclusão marginal e/ou a exclusão na inclusão. Na escola pesquisada essa era uma prática comum, o que corroborava o desconhecimento das professoras sobre a forma deles pensarem e interagirem com o mundo, como gerava certo incômodo em suas práticas diárias. A decorrência de todo esse processo são níveis de aprendizagens dos referidos estudantes abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo, e garantir uma vida independente e autônoma.

Esse é o contexto do Projeto Identidades, elaborado pelas licenciandas com o objetivo de promover a visibilidade dos estudantes NEEs na escola, evitar sua segregação em sala de aula, elevar sua autoestima, fortalecer a perspectiva da educação inclusiva e aumentar a assiduidade dos estudantes, garantindo, assim, o direito à educação e níveis de aprendizagens necessários para sua autonomia nas tarefas cotidianas. Para o alcance de tais propósitos, a primeira etapa do projeto destinou-se ao estudo sobre a educação como direito humano e as interfaces entre a Educação Especial e a EJA. As questões norteadoras do estudo tiveram como base os questionamentos propostos por Soares (2014):

O que aprendem nossos alunos com necessidades educativas especiais? Qual o tempo certo de aprender? Esses alunos estão aprendendo de forma satisfatória? O que precisam aprender, o que querem/necessitam ou o que quer a escola? (SOARES, 2014, p. 163).

Compreendendo que o mundo contemporâneo exige um leitor de diversos códigos e com capacidade de atribuir sentidos de forma autônoma, as licenciandas



identificaram o teatro como possibilidade não só de os estudantes expressarem sua compreensão da vida e de si, como também trabalharem a valorização e o respeito às diferenças. A Pedagogia do Teatro passou a ser objeto de estudo das licenciandas Pedagogia.

2 O TEATRO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O teatro, assim como toda manifestação artística, possibilita o acesso, tanto para quem faz quanto para quem usufrui, aos diversos elementos da natureza humana. Possibilita que encenadores e espectadores imprimam significados e expressem os distintos modos de sentirem, viverem e enxergarem o mundo e a si. Como afirma Desgranges (2018, p.25), “a motivação central do trabalho do artista é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo a sua relação com o mundo”, e cada indivíduo imprime um significado diferente, pois resulta da combinação entre a percepção sensorial e as referências simbólicas - memória, cultura, imaginação, mitos e sentimentos.

Nos diferentes contextos históricos e através dos diferentes gêneros, o teatro vem desempenhando inúmeras funções, inclusive o de provocar o espectador para mergulhos nas profundezas mais internas, possibilitando desvelar o que lhe salta aos olhos, mas que não consegue de imediato compreender. De despertar no público e nos atuantes da cena a curiosidade epistemológica - ação tão necessária para motivar um olhar renovado para a vida. Por essa razão, não só o teatro, mas a arte em si, é um importante aliado na formação dos sujeitos.

Na concepção de Villaça (2014), a riqueza da arte como ferramenta da educação e estratégia da transdisciplinaridade é a de permitir que o indivíduo veja ilustradas as situações cotidianas, atingindo-o em todos os níveis (racional, físico, emocional, espiritual e social), além de possibilitar o trabalho coletivo, de modo a levá-lo a experienciar o contato com o outro e consigo em sua plenitude. Essas positivities podem ser conferidas às artes cênicas, daí o teatro ser apontado como valioso aliado da educação. Contudo, para Desgranges (2003), vale questionar em que me-



didática a fruição da arte pode, por si, ser compreendida enquanto atividade pedagógica. Apesar da importância da ludicidade na formação dos sujeitos e na construção do conhecimento, o autor destaca que o teatro como ferramenta da educação tem sido percebido de maneira um pouco reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral (DESGRANGES, 2003).

A arte, porém, possui um caráter transgressor, de questionar valores pré-estabelecidos na sociedade. Com base nessa força transgressora de inverter, deslocar e ressignificar valores e idéias naturalizadas no pensamento individual e social, as licenciandas identificaram a linguagem teatral como meio de aguçar a reflexão sobre a diversidade humana, da qual a deficiência faz parte e não pode ser negada, uma vez que interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas, e também para desenvolver a alfabetização e letramento dos estudantes, valorizando seus saberes prévios. Todavia, cabe destacar, não compreendiam o teatro apenas como recurso didático para alcançar conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, enquanto arma para a libertação e a construção de uma sociedade mais consciente e humana.

Ao analisar o impacto causado nos participantes das montagens cênicas realizadas em escolas ou comunidades, Cabral (2014) demonstra que elas possibilitam transgressão e ressonância com o contexto real dos encenadores e espectadores. Sendo assim, para a autora, o teatro na escola ou em outros contextos periféricos pode ser concebido como celebração – rituais sobre a vida, a natureza, os sonhos e as esperanças –, como também contestação – histórias de lutas e pleitos, clamores, palavras de ordem e protestos.

As licenciandas identificaram o teatro dialógico e político, em que plateia e atores dialogam em torno de uma temática relevante para a comunidade, como a concepção que mais atendia aos propósitos do projeto. Bertold Brecht e as peças didáticas (tipologia do teatro épico brechtiano) se constituíram em uma das referências. Em síntese, o objetivo de Brecht é implementar uma ação política de conscientização por meio da arte teatral, de modo a oportunizar o público a refletir conscientemente e criticamente a respeito das lutas de classes no capitalismo. Como a finalidade é



provocar a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena, o fato de raciocinar sobre a mesma torna-se mais importante que um envolvimento emocional naquilo que está sendo realizado sobre o palco (CONCÍLIO, 2018).

No Brasil, as experiências da conscientização crítica por meio do teatro político ocorrem desde a primeira metade do século passado e foram marcadas pelo envolvimento de muitos artistas e educadores, que buscaram desenvolver formas teatrais onde a participação do espectador era levada a efeito em vários espaços, inclusive nas escolas e nas universidades. Examinar a realidade social do Brasil a partir da linguagem teatral foi o objetivo principal da fundação do Teatro de Arena de São Paulo no final da década de 1950, inicialmente sob a direção de José Renato e depois de Augusto Boal. Esta foi também uma prática desenvolvida pelo Centro de Teatro do Oprimido (CTO), no Rio de Janeiro, sob a direção de Augusto Boal, e pelo Grupo de Teatro Tá na Rua, sob a direção de Amir Haddad, que buscavam a utilização do palco como espaço para a discussão de questões que afligiam nossa sociedade, convidando os espectadores a participarem desses debates e provocando a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena (DESGRANGES, 2003).

Pode-se dizer que uma das primeiras modalidades do Teatro do Oprimido foi o Teatro-Jornal, que teve início no Brasil no fim dos anos de 1960 e início de 1970, ainda quando Boal atuava junto ao Teatro de Arena de São Paulo e antes de haver concebido o seu método teatral. Portanto, essa modalidade, o Teatro-Jornal, só posteriormente foi considerada como Teatro do Oprimido e incluída no arsenal do método pelo próprio Boal. O método em si, em suas várias modalidades, ganhou forma durante o seu exílio político na América Latina e Europa, iniciado em 1971. Somente ao voltar ao Brasil, em meados da década de 1980, é que o teatrólogo passou a aplicar o seu método em território brasileiro, ao fundar o CTO em 1986.

O Grupo Tá na Rua, por sua vez, apesar de ser resultado da atuação de seu diretor Amir Haddad desde os anos de 1960/70, veio a nascer da forma como o conhecemos somente na década seguinte. Embora o método de Teatro do Oprimido e o Grupo Tá na Rua utilizassem o palco e propunham relações com a plateia de maneiras distintas, foram experiências teatrais que convergiam, de certo modo, com as



diversas experiências de Educação Popular - nascedouro da EJA - vivenciadas no Brasil nas décadas de 1950/1960. Desse modo, assim como as peças didáticas de Brecht, os referidos grupos teatrais também se constituíram em referências na elaboração do projeto pelas licenciandas.

Inicialmente o Projeto Identidades foi concebido para atendimento dos estudantes NEEs, mas se estendeu posteriormente aos demais discentes das duas turmas, pois como visava a combater discriminações e segregações não poderia cometer o equívoco de discriminar e/ou segregar. A construção coletiva e colaborativa perpassou todas as etapas, isto é, produção textual, confecção de cenário/figurino, execução de iluminação e sonoplastia, sendo que os quem tinham mais facilidades auxiliavam os que tinham maiores dificuldades no desenvolvimento das tarefas.

O projeto teve início com a realização de quatro oficinas sobre teatro e produção de vídeos com uso de celulares, com duração de uma hora semanal cada uma. Concomitante às oficinas foi aplicado aos discentes um questionário com respostas fechadas e abertas com intuito de identificar seus interesses e os motivos de seu afastamento/retorno à vida escolar. Na concepção das licenciandas era importante conhecer os estudantes, porque “todo projeto de intervenção pedagógica, assim como todo projeto político-pedagógico deve partir do conhecimento diagnóstico da realidade existencial dos sujeitos ao qual se destina” (LICENCIANDA A). Também, porque jovens e adultos não-alfabetizados sabem do valor social da escrita e possuem um processo de letramento bastante avançado, o que deve ser reconhecido nas práticas escolares. Como ressaltam Galvão e Di Pierro (2007), apesar de não terem domínio da leitura e escrita, os não-alfabetizados vivem em um mundo regulado pela linguagem escrita, e criam formas alternativas para lidar com variadas situações em que essa linguagem está presente em seu dia a dia. Por essa razão, os programas de alfabetização de jovens e adultos devem considerar seus saberes e o letramento construído nas diversas situações sociais, pois, embora não dominem o sistema alfabético, jovens e adultos são detentores de uma gama de conhecimento que lhes outorga o direito de participar como contribuinte do processo de letramento múltiplo necessário ao mundo dos alfabetizados e letrados.



Com base nessas premissas, a ação seguinte centrou-se na gravação em áudios dos depoimentos sobre as vivências e experiências de vida de 16 estudantes, entre eles os 12 estudantes NEEs identificados pelas professoras. Como a transformação dos diálogos em linguagem cênica era o horizonte almejado, os depoimentos foram transcritos pelas licenciandas, sendo atribuído um pseudônimo para cada autor(a). Posteriormente, os textos transcritos foram redistribuídos a outros estudantes, que fizeram nova gravação em áudio - agora com a voz do então ator/atriz. A dublagem desses áudios editados foi a estratégia cênica utilizada para driblar a timidez e o nervosismo dos estudantes em processo de alfabetização, face às suas dificuldades na apropriação da leitura. Os três meses posteriores foram reservados aos ensaios, centrados na memorização do texto a ser apresentado/dublado e na devida expressão corporal a fim de conferir relativo grau de realidade às personagens. Os ensaios aconteciam duas vezes por semana, uma hora antes do horário da saída. Três estudantes NEEs participaram da encenação, enquanto os demais participaram da confecção do cenário e da execução da iluminação.

As tarefas também foram divididas entre as licenciandas: duas ficaram responsáveis pelo ensaio cênico dos dez estudantes/atores e as demais ficaram responsáveis em coordenar o grupo que tinha a tarefa de transformar o pátio da escola em espaço cênico. Devido à limitação de recursos financeiros, o cenário foi confeccionado com caixas packs de leite, arrecadadas por meio de campanha entre estudantes, professores e funcionários da escola. As caixas foram abertas, limpas e depois costuradas umas as outras por três estudantes costureiras, servindo de base para confecção do cenário e do painel utilizado na frente da escola, composto por fotografias dos estudantes.

Antes dessa etapa, porém, as caixas de leite se constituíram em recursos pedagógicos interdisciplinares: nas aulas de Matemática serviram para que a professora reforçasse os conceitos de adição e multiplicação, visando estimar o quantitativo de caixas necessárias para confecção do cenário. Nas aulas de História e Geografia serviram para problematizar a questão do lixo e do consumismo na sociedade capitalista. Na de Ciências trabalhou-se o valor nutricional dos diferentes tipos de leite e de seus derivados.



Na concepção das licenciandas, dar voz aos estudantes durante todas as etapas de construção do projeto decorre do princípio de que a ausência ou pouco domínio dos códigos grafocêntricos da leitura e da escrita por parte dos sujeitos não os destituem da cidadania e nem os constituem em “tábuas rasas” a serem preenchidas pelos conhecimentos acadêmicos dos professores (FREIRE, 1996). Afinal, a escola é apenas um entre os múltiplos espaços sociais de formação humana onde as pessoas constroem e partilham conhecimentos.

Esta concepção ampliada da EJA, consolidada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, em 1997, e reafirmada na VI CONFINTEA realizada em Belém do Pará/ Brasil, em 2009, fundamenta-se no direito de todos à educação e na concepção de que as aprendizagens ocorrem ao longo da vida e em todos os espaços existentes na sociedade multicultural. Não significa com isso negar a importância dos saberes escolares e das expectativas que os estudantes da EJA nutrem em relação ao seu processo de escolarização. Como sinaliza uma licencianda em seu relatório,

[...] com essa compreensão da EJA aprendemos que, nós, professores, não podemos secundarizar os projetos pessoais dos alunos e deixar de articular com as expectativas que fazem da escola. Para isso, temos aprendido que é fundamental os professores de EJA dar voz aos seus alunos [...], valorizar a cultura deles, sua linguagem e os aprendizados que constroem fora da escola, para, a partir daí, tecer um diálogo intercultural que promova a produção de novos conhecimentos e intervenções na realidade imediata (LICENCIANDA E).

Trata-se, assim, de reconhecer a diversidade existente ente os sujeitos da EJA, cujas histórias são permeadas de “exclusões”, face à histórica negação de direitos à expressiva parcela da população brasileira. Nesse sentido, a EJA pode ser compreendida como uma política de inclusão e de ação afirmativa na garantia ao direito à educação, entendendo-a como parte de uma luta maior, que é a universalização do conjunto dos direitos a todas as pessoas.

Decerto, nos últimos anos a legislação nacional assegurou a ampliação de direitos, entretanto, essa ampliação ainda é fraca e restrita, uma vez que as condi-



ções políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão não foram superadas. Daí ser “apressado considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado” (GENTILI, 2009, p.1063). Para uma licencianda:

Não há garantia do direito quando ele não é pleno [...] O simples acesso à escola, ao ensino de qualidade duvidosa, que não promove as aprendizagens socialmente necessárias para tarefas cotidianas de leitura e escrita não tornam concreto o direito à educação. O mesmo ocorre com a disfarçada inclusão das pessoas com deficiência na escola, face às inexistentes ou às precárias condições para atender às necessidades educacionais especiais das pessoas (LICENCIANDA B).

Por essa perspectiva, na concepção das licenciandas havia no Projeto Identidades dupla dimensão de inclusão: o de “promover o sentido de pertencimento à escola dos estudantes NEEs e fortalecer junto ao coletivo escolar o direito desses estudantes à aprendizagem dos saberes escolares, à educação inclusiva e de qualidade” (LICENCIANDA D). Contribuiu para fortalecer nas futuras docentes a importância de adequar o currículo, a fim de torná-lo apropriado à especificidade dos estudantes com NEEs, valorizando suas potencialidades e individualidades.

3 RESULTADOS DA AÇÃO

A análise dos “questionários de avaliação” e dos relatórios produzidos bimestralmente pelas licenciandas constatou que a motivação, a valorização das diferenças e o respeito aos ritmos de cada estudante foram elementos importantes para o alcance dos objetivos traçados, fazendo da experiência aqui apresentada um rico momento de aprendizado coletivo para todos os envolvidos. Isto, porque o contexto real e as condições em que a escola recebe os estudantes NEEs foi o ponto de partida do projeto elaborado. O questionário aplicado aos estudantes antes da elaboração do mesmo também serviu de diagnose. Na concepção de uma licencianda,

ele possibilitou conhecer os desejos e as expectativas dos alunos em relação à escola e à vida, de modo geral. Todo projeto deve partir do interesse dos estudantes a frequentarem a escola, em dar continui-



dade aos estudos e quererem participar das ações planejadas (LICENCIANDA A).

Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) ressaltam que conhecer quem são as pessoas, como vivem, o que sabem, que sentido conferem à leitura e à escrita e o que querem aprender são condições para delinear programas compatíveis e viáveis para quem a educação é de direito. Nesse sentido, as licenciandas têm como principal referência o educador Paulo Freire, destacando a necessidade de valorizar a cultura dos educandos, sua linguagem, para, a partir de então, conduzi-los à leitura das palavras que venham possibilitar a ressignificação da leitura do mundo e sua intervenção nele de forma mais consciente. Este é o próprio sentido da EJA e também da Educação Especial, que de acordo com o Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais e suas faixas etárias, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p.1)

As licenciandas, na interação com as professoras da escola e refletindo o seu próprio processo de formação, avaliam que a formação inicial docente ainda não tem conferido a devida atenção à EJA, à Educação Especial e à Educação Inclusiva, já que a inclusão não consiste apenas na permanência física de estudantes NEEs junto aos demais educandos, mas na ousadia de rever concepções e paradigmas, e desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando as diferenças e atendendo suas necessidades educacionais.



A pouca atenção conferida às modalidades EJA e Educação Especial na perspectiva da inclusão durante a formação inicial docente é agravada com as poucas ofertas de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino ao conjunto dos professores - e não restrita aos professores das salas de recursos multifuncionais. Ao não darem a devida atenção às referidas modalidades, as universidades e as redes de ensino contribuem para a invisibilidade dos estudantes NEEs nas salas de aula da EJA, sem que suas necessidades e o direito à educação sejam de fato atendidos. A falta de recursos com que convive a EJA torna mais grave essa situação e, como afirma Soares (2014), incide sobre os professores durante a sua prática profissional ao não saberem como avaliar o que os estudantes NEEs aprendem, como aferirem as expectativas de rendimento que apresentam e como promoverem a real inclusão, tendo dúvida, inclusive, se a EJA é o melhor lugar para eles estarem. Algumas licenciandas refletem sobre essa questão:

Não vejo a escola onde atuo como um espaço de acolhimento dos jovens com necessidades educacionais especiais, pois ela pouco considera as necessidades especiais desses jovens. Infelizmente essa é uma realidade comum a muitas escolas, não importa se é uma escola que atende crianças ou de EJA (LICENCIANDA C).

São poucos cursos de licenciatura que oferecem na sua grade curricular disciplinas obrigatórias de EJA, ou mesmo estágio supervisionado na EJA [...] Com isso, muitos professores acabam reproduzindo a mesma metodologia e os mesmos materiais que usam com crianças; não dando atenção, muitas vezes, às características dos alunos, e os tratando de forma infantilizada. Se isso acontece com os alunos ditos “normais”, o que os professores fazem com os alunos especiais? (LICENCIANDA A)

As apresentações cênicas foram sucedidas por debates coordenados pelas licenciandas, predispondo os professores, estudantes e convidados a repensarem suas concepções em relação à deficiência, à aprendizagem e à política de inclusão. Este é um dos objetivos do teatro, posto que o espectador para efetivar uma compreensão da história que lhe é apresentada recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a a partir de sua experiência e visão de mundo. Desgranges (2003) ressalta que no exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre



aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara, podendo esse movimento de reflexão fomentar transformações no presente.

Os debates demonstraram que a reflexão sobre a diversidade, a deficiência e os direitos humanos precisa ultrapassar os muros escolares e ganhar corpo na sociedade, a fim de garantir o direito de todas as pessoas - crianças, jovens, adultos e idosos. A positividade das discussões e reflexões levou a equipe pedagógica a inserir o tema da inclusão na pauta de projetos a serem desenvolvidos nos três turnos de funcionamento da escola, ou seja, tanto na EJA como no ensino regular. Afinal, “as pessoas com deficiência também sonham, fazem planos, têm desejos e como qualquer indivíduo se ressentem com a indiferença alheia” (LICENCIANDA B).

O projeto desenvolvido também provocou a reflexão quanto aos processos de alfabetização e letramento, ressaltando que as aprendizagens necessárias para a autonomia e para as tarefas cotidianas de leitura e da escrita não ocorrerão por meio de ações pontuais; demandam continuidade para sua consolidação.

Quanto à formação docente, a pesquisa se soma aos demais estudos que sinalizam a necessidade da formação assumir a perspectiva da *práxis*, na articulação teoria e prática, visando à formação de professores-pesquisadores das suas próprias práticas, tendo em vista que o exercício do magistério é marcado pela indeterminação e por mudanças constantes. Como expõe uma licencianda em seu relatório, “a realidade da escola, mais do que dar sentido aos textos estudados nos nossos encontros, nos leva a perceber que a pesquisa não está desvinculada do ato de ensinar e de aprender. Faz parte do ofício do professor” (LICENCIANDA D).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento do quantitativo de estudantes NEEs nas classes da EJA não tem incidido, no mesmo ritmo, em intervenções pedagógicas que venham atender suas necessidades educacionais especiais. O fato de a EJA não ser valorizada e priorizada no conjunto das políticas públicas educacionais contribui para que a modalidade se constitua em uma rede de desqualificações, caracterizada por práticas pedagógicas que não atendem às especificidades e necessidades dos sujeitos, pela escassez



de recursos pedagógicos, precária infraestrutura escolar e a precarização do trabalho docente. O resultado desse processo tem sido a certificação vazia para muitos jovens e adultos, ou seja, destituída de aprendizagens socialmente necessárias para o exercício pleno da cidadania e para as tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo.

Barbosa (2016) salienta que o pouco prestígio conferido à EJA no âmbito das políticas públicas ocorre também no aspecto da formação docente inicial, uma vez que a matriz curricular da maioria dos cursos de licenciaturas do país não oferta disciplinas obrigatórias voltadas para o estudo da complexidade da referida modalidade. Em face dessa lacuna na formação docente, as práticas pedagógicas na modalidade têm sido caracterizadas, em grande parte, por uma grande dose de improvisação, conferindo pouca atenção à diversidade dos sujeitos atendidos.

Este quadro tende a se agravar se considerarmos que os estudos da Educação Especial e Inclusiva não recebem a devida atenção nas matrizes curriculares de muitos cursos de licenciaturas, embora a Resolução CNE/CP n.1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em seu Art. 6, parágrafo 3^a, inciso II, ressalte a necessidade de a formação docente contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). O mesmo princípio é reafirmado na atual Resolução CNE n. 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, em nível superior, de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ao definir que:

Art. 8º - O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015).

Os relatórios produzidos pelas licenciandas ressaltam a distância entre o que é normatizado nas legislações e o que é executado na materialidade concreta da



escola, principalmente diante das precárias condições de trabalho vivenciadas cotidianamente pelos profissionais da educação. Isso coloca os atores escolares em uma constante tensão quanto aos caminhos a trilhar para a efetiva garantia dos direitos de significativa parcela da população, pois, se falta vontade política governamental para que o sistema público de educação consiga suprir a demanda dos estudantes NEEs, isso não pode servir de justificativa para que a escola cruze os braços diante das suas dificuldades de aprendizagens. “Colocar-se em ação, apesar de todas as adversidades” (LICENCIANDA A), foi uma das lições salientada pelas licenciandas, acrescida da “necessidade de estudos, militância e compromisso político a fim de garantir o direito de todos à educação de qualidade” (LICENCIANDA C).

A pesquisa constatou que o projeto contribuiu para a elevação da autoestima dos estudantes NEEs e a percepção de que devem atuar como autores de sua própria história, aumentando, inclusive, sua assiduidade na escola – passo importante, embora não suficiente, para efetivação do direito à educação. De acordo com o relato das professoras, a maior integração entre os estudantes e a prática colaborativa fomentada pelo projeto tem auxiliado o processo de leitura e escrita dos estudantes NEEs e demais estudantes das turmas dos anos iniciais. Decerto, trata-se de uma etapa importante, mas para consolidar a alfabetização e letramento é preciso que novos projetos e ações venham a ser implementados visando a atender as necessidades educacionais de todos e de cada um.

Por fim, considerando que a arte possibilita um processo educativo tanto para quem realiza quanto para quem dela usufrui, os diversos signos presentes em todas as etapas da montagem teatral, à medida que foram sendo decodificados e interpretados pelas licenciandas, incitaram-lhes à refletir sua própria história, formação, atitudes, comportamentos, enfim, sua própria vida, e a reafirmar a educação como um ato de compromisso político.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S. Limites e possibilidades da contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educere et Educare**, vol. 2, n. 22, jul.-dez. 2016.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei n.9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, MEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, jan. 2008.

_____. **Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.02, de 1 de julho de 2015**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CABRAL, B. A. V. Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo. In: CONTIEIRO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNENDES, M V. de S. **Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

CONCÍLIO, V. O modelo de ação e a criação de BadenBaden. In: CONTIEIRO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNENDES, M V. de S. **Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DI PIERRO, M. C., VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.



GENTILI, P. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set.-dez. 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD. Brasília, 2018.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mundo das Letras, 1995.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 737-750, set.-dez. 2014.

MAGALHÃES, R. de C. B. (Org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto de políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai.-ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre a Deficiência/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 519-566, set.-dez. 2006.

PALAVIZINI, R. S. Uma abordagem transdisciplinar à pesquisa-ação. **Terceiro incluído**. Nupeat-Isea-UFG, v.2, n.1, p.67-85, jun.-jul. 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abril, 2007, p.3.

SOARES, A. Alunos PNEEs na EJA: sujeitos de direitos e complexidade. In: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1 ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

THE WARNOCK REPORT. **Special Education Needs**: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

VILLAÇA, L. de C. Arte-educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, ano 03, n. 4, p. 74-85, jul.-ago., 2014.



UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

**Recebido em 15 de julho de 2018
Aprovado em 25 de setembro de 2019**



Entrevista com Rose Clér Estivaleta Beche - Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Educacional - NAE - UDESC

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019251>

Rose Clér Estivaleta Beche possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Atua como professora no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordena o NAE, Núcleo de Acessibilidade Educacional da UDESC. Ministra disciplinas na área da Inclusão e Diversidade na Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL.

REAI – Qual a sua experiência de inclusão na UDESC?

Estou na Udesc há cerca de 15 anos e desde então trabalho com diferentes âmbitos do processo inclusivo. Fui contratada inicialmente como professora colaboradora para trabalhar no curso de Pedagogia a Distância, no qual tinham turmas de estudantes cegos e de estudantes surdos. Desde então, participei das diferentes iniciativas propostas pelas gestões. Dentre estas, quero registrar o COMINC (Comitê de Inclusão) que oportunizou discussões instigantes, mas que não conseguiu de forma significativa efetivar as ações planejadas. Após minha efetivação como docente participei e, coordenei o LEI (Laboratório de Educação Inclusiva) que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão na área visando a difusão dos preceitos inclusivos e a quebra de barreiras de acessibilidade. Mas foi em 2015 como coordenadora do NAC (Núcleo de Acessibilidade do CEAD) em atendimento aos estudantes com deficiência e/ou especificidades educacionais do Curso de Pedagogia a Distância que percebi a grande lacuna existente em nossa Universidade no que tange ao atendimento desta parcela da população. No final de 2017 fui convidada a integrar a equipe que discutia o projeto do NAE (Núcleo de Acessibilidade Educacional) junto à Pró-Reitoria de Ensino. Com uma equipe comprometida e atuante foi possível a institucionalização no início de 2018 assumindo a sua coordenação e deflagrando o processo de efetivação de ações para toda a universidade.

REAI – Como tem sido a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior da UDESC?

Nossos estudantes com deficiência e/ou especificidades educacionais foram mantidos na invisibilidade salvo por ações realizadas pontualmente em alguns Centros. Sempre que necessitaram de algum tipo de adequação (de tempo, mobiliário, curricular) precisaram “negociar” junto ao corpo docente e chefias de departamento. Ações que ficavam no âmbito individual e não como uma política implementada na universidade. Há que se considerar que esta cultura traz consigo uma bagagem que



se aproxima do privilégio, deixando os estudantes em situação de exceção o que, longe do direito preconizado em lei, traz desconforto perante seus pares. Assim, o NAE iniciou suas ações mapeando os estudantes com deficiência e/ou especificidades educacionais por meio da matrícula e rematrícula. A partir destes dados foi possível oferecer o apoio do Núcleo e realizar os procedimentos de atendimento às necessidades apontadas pelos estudantes. Esta etapa do processo tem sido construída em parceria com os estudantes, público-alvo, com os docentes e Chefes de Departamentos envolvidos na busca de superação das dificuldades vividas.

Outra ação de grande relevância é o apoio à criação dos Núcleos de Acessibilidade nos Centros. Por sermos multicampi, o gerenciamento do atendimento torna-se moroso e dificultoso se centralizado no Campus 1, onde hoje é a sede física do NAE. Também temos perfis muito diferentes de estudantes devido ao espectro de cursos que oferecemos e, logicamente, muitas necessidades também diferenciadas que podem ser melhor atendidas por profissionais que conheçam profundamente estas diferenças e que, pela proximidade física, mantenham uma comunicação eficiente realizando o exercício da escuta e juntos, profissionais e estudantes, planejem as ações a serem realizadas.

Realizamos, em 2018, a I Jornada de Inclusão da UDESC, um evento que de forma tímida objetivou iniciar a discussão com os pares, Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade de Universidades federais e estaduais, através da partilha de experiências. Este ano, a 2ª Jornada trouxe convidados das IES de diferentes Regiões do Brasil e dos Estados Unidos, visando conhecer como o processo de inclusão acontece naquelas instituições. Esta ação oportunizou também uma aproximação entre os representantes dos Núcleos de Acessibilidade de instituições de Santa Catarina e a configuração de um novo espaço de interlocução, fortalecendo o processo inclusivo dentro da nossa instituição.

Com a atuação do NAE, e com ele, os NAEs setoriais, é oferecido aos estudantes, desde que matriculados e autodeclarados, o direito a ter suas necessidades educacionais atendidas. Sabemos que independente da autodeclaração, todos deveriam ter suas necessidades atendidas, para tanto, há necessidade de uma reorganização institucional mais profunda que pode ser alcançada de forma processual.

Acreditamos que os princípios inclusivos se baseiam no conceito de equidade e para alcançar a todos, indistintamente, precisamos criar uma cultura de respeito e aceitação das diferenças, que fazem parte das subjetividades humanas.

REAI – Qual o papel do NAE nesse contexto?

O NAE torna-se, paulatinamente, o espaço promotor de uma outra forma de olhar nossos estudantes a medida que oportuniza a garantia de direitos e auxilia o processo de inclusão. Se inicialmente, coube ao NAE justificar sua existência através da legalidade, hoje, após 21 meses de funcionamento, nos cabe difundir ainda mais os preceitos inclusivos alcançando toda comunidade e minimizando o preconceito e a discriminação que, culturalmente, exclui e elitiza um espaço que é público.



REAL – Que perspectivas você vislumbra para ampliar a entrada e permanência de pessoas com deficiência a longo prazo?

Precisamos urgentemente de uma política de acessibilidade em nossa universidade. Necessitamos discutir, sob os preceitos inclusivos, que universidade queremos oferecer; que espaço educacional todos os nossos estudantes merecem ter; qual a nossa real contribuição como Instituição de Ensino Superior queremos deixar como legado ao povo catarinense.

Almejamos tornar nossa Universidade referência no acolhimento às diferenças e este é, com certeza, o maior desafio e norteia nossas próximas iniciativas.

REAL – Que documentos nacionais e ou internacionais tem amparado a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Certamente a mais recente e significativa é a LBI - Lei Brasileira de Inclusão que garante no seu Capítulo IV as condições para que as pessoas com deficiência tenham assegurado, para além do acesso, a permanência e o sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino. Não posso deixar de mencionar, também, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, ratificada no Brasil com força constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186/08. Essa Convenção foi um marco na legislação brasileira e trouxe uma outra forma de compreensão da deficiência, vista como relacional, apoiada no modelo social de deficiência.

REAL – Agradecemos sua entrevista e solicitamos que você possa nos deixar uma contribuição final.

A história do Nae está sendo construída com o princípio da parceria onde todos os envolvidos são ouvidos e respeitados constituindo um ambiente de alteridade, no entanto, vislumbramos outros grandes desafios a serem superados. Fomentar a aproximação da pesquisa e da extensão com o campo da inclusão poderá modificar as concepções de deficiência baseadas na menos valia e no déficit.

Quiçá, como fruto deste processo, possamos contribuir ainda mais para que a universidade pública possa cumprir com maior excelência seu compromisso social de se tornar um espaço de produção de conhecimento acessível e acolhedor a todos, indistintamente, em um processo onde as diferenças individuais agregam valor e contribuem significativamente superando o individualismo e a exclusão.

Agradecemos a entrevista.

Entrevista concedida à Equipe Editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão em Setembro/2018.