



# **E**NSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 4   Número 1   jan./abr 2020   ISSN: 2527-158X

**Organizado por:**  
Gustavo Henrique de Faria Fernandes  
Meira Chaves Pereira

V. 4, N. 1 (2020)

ENTRE AFETOS E SABERES: ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

## EDITORIAL

ENSINAR-APRENDER: O EU E O OUTRO NO ENCONTRO DO NÓS PDF  
Paulo Gomes Lima p.1-2

## APRESENTAÇÃO

ENTRE AFETOS E SABERES: ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO PDF  
Gustavo Henrique de Faria Fernandes, Meira Chaves Pereira p.3-4

## DOSSIÊ TEMÁTICO

O QUINTAL DE MINHA ESCOLA É MAIOR DO QUE O MUNDO: EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS, POÉTICAS E POLÍTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR PDF  
Eder Rodrigues Proença p.5-16

PROBLEMATIZAR PESQUISAS E EDUCAÇÃO: FISSURAS METODOLÓGICAS EM TONS DE CRIAÇÃO PDF  
Alda Regina Tognini Romaguera, Elenise Cristina Pires de Andrade p.17-26

RECICLAR BRINCANDO: O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO PROGRAMA SIMININA EM CUIABÁ PDF  
Douglas Peron Pereira p.27-35

FRAGMENTO DE EXPERIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE PDF  
Fabiana Campacci Fríschio p.36-45

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA PARA ESPERANÇAR PDF  
Meira Chaves Pereira, Cristiane Emília Pasquini p.46-51

## ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

CONTRAPOSIÇÃO OPRESSOR E OPRIMIDO NA PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE: BREVES REFLEXÕES PDF  
Alessandra Nascimento Braga, Aline Nascimento Braga, Lélío Favacho Braga, Maria Gilvania da Silva Alves p.52-57

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL ENTRE 2009 E 2018 PDF  
Katia Alves de Souza, Stanley Plácido da Rosa Silva p.58-66

O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA E DE SUA FORMAÇÃO PDF  
Gildene do Ouro Lopes Silva, Ivone Paula Majorowsky p.67-75

ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO PDF  
Kelly Cristine Zaneti dos Santos, Betania Jacob Stange Lopes p.76-86

PAULO FREIRE E OLAVO DE CARVALHO: A DESVALORIZAÇÃO REATIVA NA EDUCAÇÃO PDF  
Giovani Miraveti Carriello, Guilherme Manassés Pegoraro p.87-101

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR POR MEIO DOS MICRODADOS DO INEP PDF  
Patrick Alves Vizzotto p.102-112

## EDITORIAL

### ENSINAR-APRENDER: O EU E O OUTRO NO ENCONTRO DO NÓS

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba\*

Desencadear reflexões acerca do afeto e saberes no ensino da arte é a temática proposta pelos docentes Meira Chaves Pereira e Gustavo Henrique de Faria Fernandes – ambos professores titulados e pesquisadores da educação e da arte. Creio que os organizadores acertaram quando da preocupação que encampa as discussões no presente dossiê, visto a atualidade de tais discussões não somente na área do ensino de arte, mas em todo o conjunto que centra a produção do conhecimento como amplo espectro de complexidade e interações, como diz Edgard Morin. Nesse caso, o complexo não é medido meramente pelo grau de conflitos identificados no contexto estudado, são as múltiplas tramas sociais, econômicas, profissionais e pessoais dentre outras que transversalizam e fazem do processo ensino-aprendizagem a constituição de sensibilidades que não objetos marginais.

A construção do conhecimento historicamente produzida não pode prescindir de considerar o como se aprende e para quê, sem se questionar sobre quais são os agentes intervenientes no processo da aprendizagem e do ensino, mas antes e sobretudo da identidade dos sujeitos que estão no contexto do aprender e do ensinar. Nesse caso estudantes e professores se constituem como o “eu” em determinado momento e como o “outro” no seguinte, mas isso não se dá de forma comum como se fossem objetos de predeterminismos, antes, pelas vias que exigem e necessitam de cuidados sensíveis de seres que entre o “eu” e o “outro” se tornam o “nós”. E alternando entre o “eu” e o “outro”, agora “nós” temos que desenvolver tessituras motivacionais que ao nos constituir humanos contribuem para os significados e ressignificados que são construídos nessa relação da vida e para a vida. Como destacamos em outro momento:

A educação é o instrumento que vai formar e constituir a consciência do indivíduo na ação comunicativa entre si e o outro. Esta ação é vetor da construção de normas e convenções dos valores acordados e das formas legítimas de interferências nas regularidades ou irregularidades do objeto social em todas as instâncias: desde os valores do núcleo familiar, de uma grupamento de profissões, de grupos étnicos ou mesmo da organização de um Estado. Por explicitar a consciência viva de um povo ou das normas estabelecidas por ele, é que o fenômeno educacional vai se desdobrar de algumas maneiras específicas, conforme o enfoque do arranjo social, tendo como finalidade, a emancipação do sujeito como ser histórico, instrumentalizando-o para atuar a partir das relações estabelecidas nos acordos sociais, concordando com as mesmas ou propondo reformulações ao longo do seu amadurecimento como ator social ou ainda, por meios legitimamente constituídos, encaminhar formas de superação de seu desenvolvimento (LIMA, 2006, p.4)

Entender as instituições educacionais como agências ou espaços privilegiados de produção da cultura ou culturas humanas compasso o caráter permanente e dinâmico de sua história que marca um recorte ou uma existência. Isso não se faz sem o “eu”, o “outro” e o “nós”, visto que de geração em geração os conhecimentos podem ser atualizados e a valoração dos indivíduos vai circunstanciar tais ações. Claramente o caminho em que o processo do ensinar e aprender nas instituições podem ser construídos de forma cadenciada por ritos e metodologias, até de forma impessoal, como por exemplo, quando se venera a técnica como eixo superior a outras sensibilidades do conhecimentos; entretanto, não se pode deixar de observar o que com Henri Wallon, a pedagogia aprendeu – os seres humanos aprendem, reaprendem, constroem e reconstroem mobilizados por seus afetos, ou seja:

[...] existe uma ação recíproca entre funções mentais e funções motoras, assim a vida mental não resulta de reações unilaterais ou de determinismos mecanicistas, mas está sujeita ao determinismo dialético de ambas as funções, isto é, sempre em movimento de superação, conseqüentemente, o esquema corporal não se refere a

\*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: [paulolima@ufscar.br](mailto:paulolima@ufscar.br)

uma unidade biológica ou psíquica, mas a uma construção, processo primordial para o desenvolvimento da personalidade... (LIMA, 2006, p.112).

Na recuperação de tais sentidos e significados, as áreas do conhecimento tem muito o que incluir no processo de observações acerca das relações que acontecem dia a dia em cada sala de aula, implicando processos distintos de aprendizagem. Certamente prezamos não somente pela aprendizagem de conteúdos em si, mas da sensibilidade de ressignificar e nos tornar de forma consistente no "nós" da aprendizagem e do ensino, onde parte e todo estão em constante movimento em uma unidade.

#### REFERÊNCIAS

LIMA, P.G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2006.

## APRESENTAÇÃO

### ENTRE AFETOS E SABERES: ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO

Gustavo Henrique de Faria Fernandes - UFMT\*  
Meira Chaves Pereira – UNESP/RC\*\*

---

Pensar os atravessamentos da arte e educação na vida compõem palavras e ações desse trabalho. Por isso, tivemos como objetivo reunir trabalhos de pesquisa, ensaios e relatos de experiência que criassem essa relação. Na perspectiva teórico/prático, com destaque para fatores éticos, estéticos e políticos que emergem da relação entre esses campos, buscamos mobilizar a experiência artística como disparadora de afetos na contemporaneidade.

Dessa maneira, o presente dossiê se propôs dialogar por meio da arte, da vida, da educação e seus desdobramentos para o cotidiano, tais narrativas e experiências que atravessam os saberes acadêmicos formais, em diálogos com aprendizagens não formais e vivências artísticas, mobilizando assim, espaços que contribuam para reflexões sobre tais modos de existência e saberes que podem criar outros sentidos. Em tempos de distanciamento social, nos interessou ainda, aproximar pesquisas sobre como a arte pode ocupar espaços por campos expandidos, em diálogos com a vida.

No primeiro texto, Eder Proença apresenta duas experimentações propiciadas a partir de sua experiência como diretor de escola da rede municipal de educação de Sorocaba/SP, entre os anos de 2016 a 2018. O autor compartilha a ideia de educação que ultrapassa o instituído pelos documentos oficiais, tidos como norteadores das ações escolares e refletir, a partir de brechas e pelas margens criadas no sistema, possibilidades outras para a escola que é viva e está em permanente movimento. Experimentações que nascem da aproximação com diversas manifestações artísticas e compõem a denominada pelo autor: *pedagogia do subterrâneo*, conceito latente que evidencia ações éticas, estéticas e políticas no e do cotidiano escolar.

Alda Regina Tognini Romaguera e Elenise Cristina Pires de Andrade problematizam pesquisas e(m) educações em suas dimensões metodológicas, apresentando algumas experiências com trabalhos acadêmicos que apostam na intensidade da invenção de múltiplos artefatos sensíveis. Com objetivo de arrastar o conceito de devir para escapar de uma concepção monolítica sobre o lugar e o funcionamento da metodologia de pesquisa em educação, produzindo e movimentando-se por entre fissuras, em uma poética da produção de sentidos, deslocando o 'avesso do mesmo lugar' no encontro entre pessoas e objetos e sensações. (Des)composições à deriva, mutantes a cada acontecimento, provocando a emergência de conhecimentos, dentre eles, o científico.

Seguindo a temática do dossiê, Douglas Peron Pereira apresenta um ensaio em que descreve as ações artísticas e pedagógicas do projeto "Reciclar Brincando", uma iniciativa do coletivo Spectrolab, de Cuiabá/MT, uma oficina para crianças atendidas em uma unidade do Programa Social "Siminina" traz a reflexão sobre a problemática do lixo, mostrando alternativas de sustentabilidade e arte nas formas de brincar. E discorre sobre o uso do teatro de formas animadas (boneco e objetos) como ferramenta pedagógica proporciona experiências significativas para a construção crítica das crianças, além de fomentar o desenvolvimento de uma percepção estético-criativa e sensibilidade artística.

Nessa direção, A professora Fabiana Campacci Fríscio elaborou um artigo, a partir de suas experiências como docente de Artes, durante dez anos em escolas municipais de São Paulo/SP, a partir da sua pesquisa de Mestrado orientada pela professora Dra. Luiza Christov. A autora discorre sobre os preconceitos sofridos pelo Ensino da Arte ao longo dos anos e como as novas propostas de um ensino na perspectiva crítica podem se tornar obstáculos. Numa perspectiva autobiográfica, a autora reflete sobre a formação de professores e suas concepções de educação, construídas ao longo de sua formação na universidade, mas sobretudo em sua prática diária em sala de aula.

---

\*Doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso E-mail [gustavohfaria@gmail.com](mailto:gustavohfaria@gmail.com)

\*\* Doutoranda pelo programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/IB-CAPES).E-mail: [meira.chaves@gmail.com](mailto:meira.chaves@gmail.com)

A partir de Freire e Rancière a respeito de uma prática docente emancipatória, a construção do debate sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea a partir dos jogos teatrais de Spolin. Esse percurso trouxe à tona questões a respeito do pensar e do fazer a escola nos tempos de hoje, os modos de ser do educador e as possibilidades que cada relação traz no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, refletir sobre o espaço da escola com suas mobilidades e características tão marcantes nos ajuda a pensar como construir caminhos para a arte e educação que estejam em diálogo com a vida, por um currículo que movimente os olhares sensíveis para os aprendizados do contemporâneo. Os textos desse material nos possibilitam reafirmar aspectos de ações significativas, para ensinar e aprender da e na prática cotidiana ao que movimenta as suas poéticas e estéticas dentro, fora e ao redor de ambientes educativos. Pulsar vida pelas experiências da arte traz sentido ao fazer docente e nos convida a continuar acreditando numa educação que escuta e se escuta, na sensibilidade de inventar outras maneiras de compor a vida.

# O QUINTAL DE MINHA ESCOLA É MAIOR DO QUE O MUNDO: EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS, POÉTICAS E POLÍTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

My school's backyard is bigger than the world: Aesthetic, poetical and political experimentations in school life everyday

Eder Rodrigues Proença- Secretaria de Educação/Sorocaba\*

**Resumo:** O texto apresenta duas experimentações propiciadas por mim, diretor de escola da rede municipal de educação de Sorocaba/SP, entre os anos de 2016 a 2018. O objetivo é compartilhar a noção de educação que ultrapassa o instituído pelos documentos oficiais, tidos como norteadores das ações escolares e refletir, a partir de brechas e pelas margens criadas no sistema, possibilidades outras para a escola que é viva e está em permanente movimento. Essas experimentações nascem da aproximação com diversas manifestações artísticas e compõem o que venho chamando de pedagogia do subterrâneo, conceito latente que evidencia ações éticas, estéticas e políticas no e do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Subterrâneo. Experimentações. Cotidiano escolar.

**Abstract:** The text presents two experiments provided by me, a school principal of the municipal education network in Sorocaba/SP, between the years 2016 to 2018. The goal is to share the notion of education that goes beyond what has been established by official documents, considered as guiding school actions and reflecting, through gaps and margins created in the system, other possibilities for the school that is alive and in permanent movement. These experiments are born from the approximation with different artistic manifestations and compose what I have been calling the pedagogy of the underground, a latent concept that highlights ethical, aesthetic and political actions in and of the school routine.

**Keywords:** Pedagogy of the Underground. Experiments. School life everyday.

## INTRODUÇÃO

Que interpretações podem fazer as crianças das poesias de Manoel de Barros? Que desenhos podem surgir da leitura pelas crianças desse autor que prezava as coisas desimportantes? O que as crianças sabem sobre guerra e sobre paz? Podem compreender o poder destrutivo de uma bomba atômica? Que sensibilidades podem despertar nas crianças a história das bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki? Crianças podem pensar e tornarem-se promotoras da paz?

Estas são algumas inquietações que o cotidiano escolar me provoca a pensar enquanto diretor de escola da rede municipal de educação de Sorocaba/SP, e funcionam também como disparadoras para o presente artigo que apresento ao leitor, com dois relatos de experimentações vivenciadas em uma escola onde trabalhei por oito anos e dizem muito do sentido da escola e da educação que acredito e me dedico a realizar.

Considero a minha atuação na direção de escola como um trabalho repleto de compromissos que ultrapassam as meras formalidades preconizadas na súmula de atribuições que se encontra na Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº 16383/2018, que estabelece o quadro e carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências.

Criar ações, instigar ideias, problematizar questões e implementar experimentações que nascem, tanto de meus estudos, quanto do contato com diversas manifestações artísticas e, ainda, do olhar curioso e sempre disposto a alargar as margens dos currículos, dos fazeres e dos saberes que perpassam o cotidiano escolar, me mobilizam continuamente e me fazem um apaixonado pelo cargo e lugar que ocupo na escola.

Essas experimentações são imprescindíveis a minha prática pedagógica e seguem uma linha estética, enquanto "mobilização da ação" (DEHEINZELIN, 2020, on-line) e não como juízo que se pode atribuir

\* Doutor em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Uniso – Sorocaba/SP. Diretor de Escola na Secretaria da Educação de Sorocaba/SP. E-mail [eder.proenca1@gmail.com](mailto:eder.proenca1@gmail.com)

no sentido da beleza ou de sua falta. A estética está ligada a produção de afetos e sentidos, em uma estrutura que possibilita pensar, portando, um exercício também ético e político.

A primeira experimentação foi o projeto "O quintal de nossa escola é maior do que o mundo", desenvolvido em 2016, agregando oficinas de grafite e teatro para as crianças do Ensino Fundamental e membros da comunidade, com foco na poesia de Manoel de Barros, no contra turno escolar. O resultado foi a grafitação do muro da escola, pelos participantes das oficinas e algumas apresentações teatrais na festa da família ocorrida naquele ano.

A segunda experimentação foi uma ação desenvolvida ao longo do ano de 2017, com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do livro "Hiroshima e Nagasaki" de Marcos Reigota (2015) e posterior encontro com o autor, resultando a criação do Parque da Paz, inaugurado em 19 de junho de 2018.

Essas experimentações acabam sendo um continuum de minha atuação no cotidiano escolar, bastante interessada em evidenciar o que é da ordem do sensível, num desejo de despertar o olhar e a criatividade daqueles que compõem a escola, sejam estudantes, professores ou demais funcionários. As experimentações também estão bastante alinhadas a uma perspectiva de educação que busca nas brechas e nas margens possibilidades de criar situações e conhecimentos para além dos currículos pré-estabelecidos pelas redes de ensino. Uma educação menor, como nomeou o professor Sílvio Gallo (2003, p. 78), que não se contrapõe a educação maior, mas é de outra ordem.

A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. A educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas: sala de aula como trincheira [...] Uma educação menor é um ato de singularização e militância.

Essa educação menor, que é da ordem da micropolítica e se expressa em ações do cotidiano, está em constante diálogo com aquilo que alguns artistas vêm provocando com suas criações, no intuito de propiciar um olhar diferente para o mundo, para a vida em grupo e para as relações com o ambiente, como fez o artista Bené Fonteles na 32ª Bienal de Arte "Incerteza Viva", em 2016, ao convidar os visitantes de sua obra "Ágora: OcaTaperaTerreiro" pensar estratégias para adiar o fim do mundo, em referência ao líder indígena Ailton Krenak.

Criar possibilidades para que afetos e poéticas estejam incorporados no cotidiano escolar e possam ser sentidos e vividos por todos os que convivem nesse ambiente é um desafio, mas acima de tudo, uma responsabilidade que aponta para o tipo de sujeitos e as relações de convívio que desejamos para o nosso futuro próximo.

Para tanto, nas considerações finais, desenvolvo as ideias da pedagogia do subterrâneo (PROENÇA, 2017), conceito que venho cunhando desde minha pesquisa no doutorado em educação e que atravessa esses relatos de experimentações, por evidenciar uma educação que está além do instituído pelos órgãos e documentos oficiais e que dialoga com a utopia defendida por Alves e Garcia (2008, p. 39).

Não podemos [...] perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior: a construção de uma concepção de saber que vislumbra a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade.

Uma educação em que cada sujeito possa ser o protagonista de seus conhecimentos e que esses sejam significativos, sensíveis, pacifistas, preocupados em continuar adiando o fim do mundo ao contribuir com a ampliação do sentido de cidadania, de justiça, de democracia. Uma educação de afetos, de poéticas, de estéticas e políticas para a liberdade real dos corpos, dos desejos e dos saberes.



## O QUINTAL DE NOSSA ESCOLA É MAIOR DO QUE O MUNDO

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que as dos mísseis.  
 Tenho em mim esse atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor os meus silêncios.  
 (BARROS, 2008, p. 43-45).

O projeto "Arte e Educação: o quintal de nossa escola é maior do que o mundo" foi desenvolvido no ano de 2016, no âmbito do edital de chamamento do Fundo Municipal de Assistência à Educação de Sorocaba, com o objetivo de contribuir com as Associações de Pais e Mestres das instituições educacionais para o desenvolvimento de projetos que ampliassem a qualidade da educação de modo geral, promovendo interlocução da escola com a sua comunidade e o enriquecimento das práticas pedagógicas em três diferentes linhas temáticas: 1: Educação, desenvolvimento social, saúde e diversidade; 2: Gestão cultural e desenvolvimento das múltiplas linguagens e; 3: Preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

O projeto foi elaborado a partir da análise das avaliações realizadas no ano anterior e as prioridades estabelecidas para aquele ano, voltadas ao aprimoramento da leitura e da escrita, através de ações lúdicas. Os objetivos eram os de promover a maior integração da escola com a comunidade, fortalecendo as parcerias; aproximar as crianças do gênero literário poesia, principalmente através do autor Manoel de Barros e; propiciar o contato das crianças e familiares com a linguagem do teatro e do grafite.

Oferecemos às crianças, seus familiares e comunidade a aproximação com o mundo poético de Manoel de Barros que, se vivo, estaria completando no final de 2016, 100 anos de vida. A proposta se alinhava principalmente à linha temática 2: Gestão cultural e desenvolvimento das múltiplas linguagens e teria como produto final a pintura do muro com grafites criados pelos participantes da oficina e a apresentação de peça teatral na Festa da Família, realizada anualmente, no mês de setembro, na unidade escolar, ambas com a inspiração da poética de Manoel de Barros.

## MANOEL DE BARROS E A POÉTICA DAS COISAS DESIMPORTANTES

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um  
sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas,  
que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem  
usando borboletas.  
Manoel de Barros (2013a, p. 61)

Manoel de Barros, nascido em 1916, em Cuiabá – MT, passou grande parte de sua vida na fazenda da família, em Corumbá – MS. De acordo com Silva (2009, p. 67),

O poeta cresceu entre as coisas e os bichos do Pantanal (MS). Sem dúvida, a convivência com o Pantanal teve uma influência marcante em seus poemas, não só como um local exótico, exuberante, mas como algo que simboliza o próprio texto poético. Sua poesia não está presa ao solo pantaneiro, aliás ela não está presa em lugar nenhum, ela não possui rótulo, nem geografia, como também não os tem o poeta, que não gosta do comparativo “poeta pantaneiro”, ou “poeta regionalista”, que trazem certo determinismo a sua vasta obra. Talvez um dos adjetivos que ele aceitaria é o “poeta dos trates e insignificantes”, o “poeta do primitivo e da inutilidade”.

Sua poesia livre se desvencilha das regras e normas da gramática, trazendo para o centro aquilo que para muitos não possui nenhum valor – os caramujos, formigas, os sons do ambiente, tralhas largadas às traças –, ou seja, inverte as posições e com isso, apresenta uma forte crítica ao tempo presente nos convidando a pensar que sociedade queremos para nós e para as futuras gerações.

A poesia de Manoel de Barros nos direciona a uma ciência mais próxima do ser, utilizando-se das inutilidades, das coisas insignificantes, compondo poesia, despendida da formalidade e da métrica, dos padrões impostos pela escrita. Tudo que a sociedade ignora e despreza serve para poesia. (SILVA, 2009, p. 72).

Convidar Manoel de Barros e sua poesia para adentrar ao espaço escolar é um investimento na formação mais humanista, sensível, estética e ética de nossas crianças. É criar elementos que só podem existir a partir de nossa imaginação – coisa que criança é craque.

Sua proposta é desacelerarmos de nossos afazeres e rotinas cada vez mais cheias e passar a ver o mato crescer, perder-se no tempo para observar a sutileza do orvalho numa flor, o trabalho de um batalhão de formigas pelo chão, contemplar o céu e suas cores, em diferentes momentos do dia e da noite.

Trazar a poesia desse autor, para o cotidiano escolar é tornar o quintal de nossa escola maior do que mundo. Mais ainda, quando nesse quintal cultivamos a cultura da infância, que reconhece suas múltiplas linguagens e aquilo que criam enquanto pesquisam, brincam, interagem e constroem suas hipóteses sobre o mundo que lhes chama a atenção.

Leticia Scherner (2015) escreve sobre esse quintal de Manoel de Barros chamando a atenção para o que é da ordem do subjetivo de cada sujeito, sua imaginação, criatividade, o lúdico, as possibilidades de experimentações.

Talvez, Manoel de Barros tenha pensado em um quintal onde tudo é possível, cada um com sua subjetividade e singularidade. Uma infinita quantidade de experimentações e possibilidades ínfimas. Mistura-se a isso, a infância, ou as infâncias, a(s) qual(is) o poeta pensa e escreve as palavras que compõe de forma infinita os silêncios. (SCHERNER, 2015, p. 145)

Oferecer esse quintal múltiplo para as crianças utilizarem, também de maneiras múltiplas, em suas próprias experimentações, foi o maior desejo pensado para o projeto.

### O TEATRO PARA DESPERTAR CRIANÇAS CRESCIDAS E INVENTAR MEMÓRIAS

*Quando o invisível se torna visível, temos a magia teatral.*  
Viola Spolin (2008, p. 78)

O volume dedicado à Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2001) defende o teatro como uma importante expressão artística.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. A criança ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. (BRASIL, 2001, p. 83-84).

Dentro do ambiente escolar, o teatro se mostra como um importante agente na construção de saberes, por conseguir englobar em seu fazer todas as outras linguagens artísticas – dança, música, artes visuais, literatura – e pode levar os envolvidos a “desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo” (BRASIL, 2001, p. 86). Spolin (2008) escreve sobre a importância do teatro e dos jogos teatrais na escola,

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2008, p. 29).

O intuito de incluir as oficinas de teatro no projeto não era apenas proporcionar momentos de descontração para nossos alunos e alunas, mas, investir em sua formação, no desenvolvimento de habilidades, a partir de estratégias dinâmicas e lúdicas como o teatro, como bem explica Spolin (2008, p. 209),

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Com o desenvolvimento das oficinas de teatro e a imersão nas poesias de Manoel de Barros, naturalmente nasceram processos criativos para as intervenções artísticas que emocionou os convidados por resgatar memórias da infância, de brincadeiras de bandos tendo a rua como playground.

Inventei um menino levado da breca para me ser.  
Ele tinha um gosto elevado para chão.  
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.  
Tinha desapepite para obedecer a arrumação das coisas.  
Passarinhos botavam primavera nas suas palavras. (BARROS, 2008, p. 129)

### GRAFITE NO MURO: BONITEZAS PARA DESPREOCUPAR CABEÇAS CHEIAS

Lazzarin (2007) discute o grafite como uma arte contemporânea pouco explorada na escola e, ainda, confronta a ideia de arte de rua e arte de museu. Sobre a origem do grafite, ele escreve:

O grafite é uma forma de inscrição urbana com origens no movimento da contracultura, iniciado na década de 1960. Desde o início, o grafite está ligado à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária. Primeiramente na Europa, surge como forma de manifestação política do movimento estudantil francês, cujas ideias paulatinamente se espalharam para a América, sofrendo influências, nas décadas de 70 e 80, dos movimentos hippie e punk. Nos Estados Unidos, o grafite é usado como uma forma de afirmação das comunidades negra e latina, confinadas em seus respectivos guetos, em Nova York, nos bairros do Bronx e do Brooklin. Na década de 90, torna-se um dos elementos que compõem a cultura Hip-Hop, juntamente com o Break, o Disc Jokey, o Master of Cerimony. O grafite constitui-se, então, como forma de divulgação de encontros, festas e eventos das comunidades referidas. (LAZZARIN, 2007, p. 62)

Tanto para Lazzarin (2007), quanto para Bhauth e Possa (2012), há diferenças entre o grafite e a pichação. Pichação, diferente do grafite, se inscreve na ordem do proibido, do enquadramento criminal, portanto ilegal e subversivo, ocorre de maneira livre e mais espontânea, utilizando-se da letra e da escrita como forma de expressão. A ideia principal é sujar, deixar uma mensagem, quase sempre não identificada, agredindo o espaço em que se subscreve, mantendo uma assinatura, ou identificação de quem a fez, individualmente ou em grupo.

O grafite, em contrapartida, se utiliza de técnicas de pintura, há uma preocupação com a qualidade técnica e, geralmente, são realizados desenhos a mão ou com estêncil, frases poéticas, se inscrevendo como uma nova estética urbana.

Os pichadores competem pelo espaço a ser pichado, diferentemente dos grafiteiros, que respeitam os espaços já grafitados. Procuram pichar os locais mais altos e de difícil acesso, incluindo monumentos públicos, ao contrário dos grafiteiros, cujo intuito é chamar a atenção dos transeuntes para sua produção artística. Entre as intenções dos diferentes grupos de pichadores ou mesmo de um pichador, aquele que gerar mais polêmica atinge seu auge, contrapondo-se com o objetivo dos grafiteiros de rua, que buscam outras potencialidades em relação às imagens que produzem, inclusive, buscando seu reconhecimento como arte urbana, desmistificando seu caráter marginal. (BHAUTH; POSSA, 2012, p. 153)

Incluir as oficinas de grafite na escola possibilitou às crianças e seus familiares, o encontro com a linguagem da arte urbana, seus efeitos de transgressão social e, principalmente possibilitar que cada participante pudesse criar suas pinturas para o muro da escola que sempre foi alvo de pichações.

Atrair o grafite com a poesia de Manoel de Barros foi de uma pertinência estética, política e pedagógica bastante satisfatória, que trouxe mais poesia e arte para o espaço da escola. O que se pode imaginar e que desenhos podem ser criados a partir da leitura da seguinte poesia de Manoel de Barros?

Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci.  
 Passarinhos já construíam casas na palha do seu chapéu.  
 Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.  
 E os cachorros usavam fazer poste as suas pernas.  
 Quando estávamos todos acostumados com aquele bernardo-árvore  
 Ele bateu asas e avoou.  
 Virou passarinho.  
 Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.  
 Sempre ele dizia que o seu maior sonho era  
 ser um arãquã para compor o amanhecer. (BARROS, 2013b, p. 17)

A partir da leitura poética desse autor criancero, a proposta era incentivar a criatividade dos participantes para que criasse asas, rodas, galhos, folhas, flores, patas, motores, piroetas e, enfim, tudo o que coubesse ou também pudesse extrapolar de nosso quintal.

O muro ficou multicolorido, com a cara de nossas crianças. Era impossível passar pela avenida e não ter o olhar atraído para a arte no muro. Como também era impossível mensurar a alegria e o orgulho de cada uma das crianças que participaram do processo por ter seu grafite o nome no muro da sua escola.

A junção de linguagens (poesia – grafite – teatro) oportunizou o resgate da atividade em família, contamos a participação de pai, irmão mais velho, primos e até vizinhos. As oficinas foram realizadas de forma lúdica, cultivando o gosto pela leitura do gênero poesia, contribuiu, ainda, para o desenvolvimento de habilidades estéticas e potencializou o protagonismo e a cidadania participativa de todos os envolvidos.

### HIROSHIMA E NAGASAKI ADENTRAM O COTIDIANO ESCOLAR

Em 2016, a Biblioteca Aluísio de Azevedo, na Universidade de Sorocaba, recebeu a exposição intitulada “depois do fim, o cotidiano”<sup>1</sup>, com apoio da Fundação Japão e da Secretaria de Cultura da Universidade Federal de Santa Catarina. A exposição foi organizada pelo professor Leandro Belinasso e do Grupo Tecendo da UFSC e era composta por quinze fotos do livro “Hiroshima e Nagasaki, de Marcos Reigota (2015). Após a exposição, Marcos Reigota ficou com as fotos e distribuiu entre seus amigos e orientandos. Acabei recebendo uma que retratava algumas das milhares de lanternas feitas por crianças e que iluminavam o Parque da Paz de Nagasaki.

O livro Hiroshima e Nagasaki<sup>2</sup>, disponibilizado em forma de e-book e gratuito, retrata os mais de quinze anos de pesquisa de Marcos Reigota a respeito da produção de energia e bombas atômicas e a reverberação das explosões em Hiroshima e Nagasaki, em 1945. Traz diversos artigos e reportagens sobre a produção nuclear e os relatos de sua viagem ao Japão, no ano de 2000, para participar da comemoração do 55º aniversário do lançamento das bombas atômicas sobre a população civil das cidades japonesas. A leitura evidencia o compromisso e militância do autor pelas questões pedagógicas, ambientais e pacifistas. Em sua apresentação pode-se ler:

O percurso foi muito longo e dispendioso para o resultado que ora apresento. A contribuição deste livro a uma pedagogia e práticas sociais ecopacifistas pode ser considerada insignificante nos dias atuais, mas não lhe caberão críticas de proposta ingênua e muito menos descompromissada. (REIGOTA, 2015, p. 10).

A obra é um convite para pensar as questões ecológicas e econômicas, a produção e uso da energia nuclear, além das relações de poder e a necessidade de cada um assumir, em seu cotidiano mais particular, um ativismo político e cidadão em vista da construção, mesmo que utópica, de uma sociedade mais justa, ecológica, ética e pacífica.

As provocações que a leitura do livro e a foto recebida de Marcos Reigota me desafiaram a criar na escola uma ação voltada para ideia da cultura de paz, como a rede estadual de educação de São Paulo realizava ao longo do tempo em que nela atuava<sup>3</sup>.

Imprimir o livro e oferecer à equipe de professores da unidade foi o primeiro passo e aconteceu no início do ano letivo de 2017. Em seguida, fiz o convite ao autor do livro, que na ocasião era meu orientador no doutorado em educação da Universidade de Sorocaba, para uma visita e possível roda de conversa com a equipe.

Porém, durante o decorrer dos meses, não tendo nenhuma devolutiva sobre a realização da leitura e uma possibilidade de trabalho com as crianças, resolvi mudar a estratégia e eu mesmo iniciar um diálogo com alguns estudantes dos quintos anos do Ensino Fundamental. Eram ações bem singulares e breves, em que apresentava o livro, contava do conteúdo, do que se tratava uma bomba atômica, os horrores provocados por uma guerra como foi a II Guerra Mundial. Contei ainda quem havia escrito o livro e, como sempre apresentavam mais questões e curiosidade em torno de quem era Marcos Reigota, mostrei fotos de sua página em uma rede social.

<sup>1</sup> A exposição foi lançada em 2015, no Museu da Escola Catarinense da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis, concomitante a 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis, quando também foi realizado o lançamento do livro Hiroshima e Nagasaki, de Marcos Reigota.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico do livro Hiroshima e Nagasaki, de Marcos Reigota (2015): [https://www.researchgate.net/publication/281240623\\_Hiroshima\\_e\\_Nagasaki](https://www.researchgate.net/publication/281240623_Hiroshima_e_Nagasaki).

<sup>3</sup> Em 1999 a Assembleia das Nações Unidas proclamou o ano 2000 como o Ano Internacional para uma Cultura de Paz, que se desdobrou em documentos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, orientando as escolas a ela circunscritas a desenvolverem ações voltadas para a Cultura de Paz. (DIOGO; RIBEIRO, 2014)

A estratégia do encontro também foi alterada, não seria mais focado no encontro com a equipe escolar, mas sim, com as crianças, que ao longo de algumas semanas, estiveram interessadas e, inclusive, quiseram ler algumas partes do livro, ver e pesquisar sobre as imagens que ele contém.

Antes de acontecer o encontro, o autor esteve novamente no Japão e enviou alguns registros fotográficos da participação de crianças na Cerimônia pela Paz, evento que marca o aniversário da bomba lançada sobre Hiroshima, em 6 de agosto de 1945, a ideia era que eu as imprimisse para poder utilizá-las na roda de conversa que aconteceria em breve.

O encontro com o autor se deu numa tarde de inverno e as crianças estavam em ansiosas para conhecê-lo pessoalmente e poder conversar sobre aquilo que haviam tido contato, os textos, as imagens vistas e suas curiosidades sobre a estadia recente dele no Japão. Na sala de leitura, enquanto preparamos uma cadeira para nosso convidado, as crianças esparramaram-se pelos tapetes e almofadas para ouvi-lo, de forma bastante confortável.

Reigota iniciou sua fala contanto como foi a viagem ao Japão, sua visita às cidades de Hiroshima e Nagasaki, por ocasião da cerimônia pela paz e o interesse em pesquisar os efeitos das bombas atômicas em espécies vegetais e animais que não o ser humano. E fez o relato da árvore que estava distante aproximadamente um quilômetro do local da explosão e que hoje, transferida para o Parque da Paz, é um dos símbolos da resistência e da vida.

As crianças quase nem piscavam os olhos, demonstrando interesse e ávidas por ouvir sobre a experiência dele do outro lado do mundo, o contato com uma cultura diferente e que apesar de distante, nos aproxima em sentimentos de humanidade, cumplicidade e desejo de paz.

Marcos Reigota deixou que cada uma daquelas crianças lhe fizesse uma questão que foi respondendo pacientemente, até que uma pergunta "qual foi sua sensação de estar ao lado de sobreviventes da explosão da bomba atômica?", que surpreendeu todos os adultos que participaram desse momento.

Ao final, como tientes e demonstrando intimidade com o autor, pediram-lhe que assinassem a parte do texto que traziam consigo e aquelas que não o trouxera, quiseram o autógrafo do autor em sua própria camiseta e até mesmo no braço. Reigota se divertiu com elas e num momento posterior, comentou que no início estava apreensivo, pois nunca havia participado de um encontro com crianças.

A partir do encontro, foi possível ampliar a reflexão transdisciplinar sobre meio ambiente, cultura, poder, guerra e paz e uma inquietação de que era preciso dar continuidade a esse trabalho. Assim, iniciei um novo diálogo com as crianças, incentivando-as a criação de uma exposição, para a festa da família, para apresentar para toda a escola, familiares e comunidade as impressões desses conhecimentos que puderam construir e a ideia da cultura de paz para nossa vida cotidiana.

Através de pesquisas realizadas pelos estudantes, agrupamos algumas possibilidades de intervenções para simbolizar o Memorial e do Parque da Paz, das cidades de Hiroshima e Nagasaki, respectivamente. Sugeriram fazer um tsuru gigante; a réplica de um torii – o portal japonês – de madeira; uma escultura da árvore sobrevivente com argila; exposição das fotografias; um lago com carpas; uma ponte japonesa; até que uma delas sugeriu transformarmos o parque infantil da escola em nossa versão do Parque da Paz.

### O PARQUE DA PAZ

Para tal empreitada, as crianças passaram a produzir origamis e outros adereços como lanternas e mandalas conhecidas como olho de Deus, em que barbantes são trançados em torno de duas varetas de madeira para instalar no parque da escola na festa da família.

O intuito foi alcançado, o parque da escola ficou ainda mais colorido, cheio de poesia e desejos de que os visitantes pudessem sentir a paz e pensar sobre ela em seu cotidiano.

Porém, passado o evento, persistia o desejo de transformar a ideia das crianças em algo real. Em criar aqueles elementos que elas pensaram para o parque ser a nossa versão do Parque da Paz, homenageando milhares de vítimas de violências causadas pelas guerras passadas e do presente e, principalmente, se tornasse um espaço para a reflexão de que a paz é um construto cotidiano, que se inicia de dentro para fora.

Passei, a partir de então, a procurar pessoas que pudessem contribuir para que a ideia saísse do campo do pensamento e passasse para o papel – um projeto arquitetônico – que nos desse a perspectiva de como seria o nosso Parque da Paz e o que gastaríamos para a sua concretização.

Por uma rede social consegui, através de um ex-aluno, o contato da arquiteta Ana Gabriella Mariano, do escritório Gabel Arquitetura, que topou conhecer a escola e a história do Parque da Paz e gratuitamente, desenvolveu toda a arquitetura e design, com um projeto que considerou cada um dos elementos que as crianças haviam pesquisado e que compreendiam que deveriam fazer parte do parque.

Passado algum tempo, Ana Gabriella me envia o projeto que desenvolveu a partir do que conversamos e de pesquisa que realizou sobre símbolos e jardins japoneses que quase sempre estão ligados à paisagem e aquilo que é sagrado. Na cultura japonesa, a natureza não é tida como ameaçadora e que deva ser dominada, “mas como fonte sagrada de vitalidade da qual o homem se aproxima com admiração e espírito humilde em busca de contato harmonioso com o mundo natural” (AFONSO, 2017, p. 124).

As criações da arquiteta estavam repletas de intencionalidade para aproveitar toda a natureza que se encontrava naquele espaço, integrando os elementos para construir uma história, um caminho harmonioso e com a estética própria da cultura oriental.

O projeto foi pensado para que os visitantes e, principalmente as crianças, que povoa o parque cotidianamente, possam conhecer a história de Hiroshima e Nagasaki, não apenas observando os elementos que ali seriam instalados, mas que pudessem interagir com os mesmos, tornando-os parte de todo o seu processo de brincar, que também é o processo de aprender próprio das crianças.

Os elementos escolhidos para compor o Parque da Paz, de acordo com Ana Gabriella Mariano seria formado por: 1. O portal, chamado torii – assinala uma entrada para o espaço sagrado do brincar. A arquiteta desenvolveu um conjunto de três toriis, cada um com medidas diferentes para demarcar essa entrada para o parque, todos pintados de vermelho; 2. A árvore, Ginkgo Biloba – aquela que resistiu a explosão atômica, sendo considerada símbolo de esperança, longevidade, resistência e paz. Em forma de leque, o projeto foi desenvolvido de forma que de qualquer perspectiva que o visitante a observe, vislumbre a folha da árvore Ginkgo Biloba, em tamanho gigante e que pode acolher uma exposição de desenhos e pinturas das crianças, em cor ferrugem; 3. Pontes – que estão ligadas a transição do mortal para o sagrado, trazendo a representação da água, outro importante símbolo da cultura japonesa, ligada ao ciclo da vida. Para esses elementos a arquiteta projetou dois bancos-pontes gigantes, no formato do kanji – caracteres da língua japonesa – para a palavra paz, ligado por dois caminhos de pedras – símbolo de resistência – formando os rios e; 4. Origamis – a arte da dobradura de papel – criando figuras ou outros objetos como lanternas que são também importantes símbolos utilizados na cultura japonesa, estão ligadas a luz do conhecimento. De acordo com Ana Gabriella essa seria a contribuição interativa das crianças para o espaço do Parque da Paz, e por sua fragilidade, poderiam ser trocados de tempos em tempos, sempre num ato de representar a paz mundial.

A próxima etapa foi dialogar com a equipe escolar e os colegiados – Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola – que colaboram para que a gestão democrática aconteça no cotidiano da escola e que pensam as estratégias para ações e para o emprego das verbas recebidas pela escola do governo federal<sup>4</sup>, que após analisarem o projeto, consideraram ser importante investimento, tanto para o desenvolvimento de conhecimentos, como da cultura e da estética de um povo e cuidado com o meio ambiente, a escola e os princípios da cultura de paz.

Cada um dos elementos foi sendo construído de acordo com a disponibilização das verbas do PDDE e outras próprias de arrecadação da APM, o que levou praticamente um ano. A Secretaria de Meio Ambiente de Sorocaba foi uma grande parceira para o desenvolvimento paisagístico do parque.

A festa de inauguração aconteceu no dia 19 de junho de 2018, um dia depois da festa dos 110 anos da imigração japonesa no Brasil. Além das crianças, familiares e comunidade escolar, contamos com a presença ilustre de Marcos Reigota, os membros dos grupos de estudos Perspectiva Ecologista em

<sup>4</sup> Instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, em 1995, tem o objetivo de contribuir para manutenção e melhoria dos espaços físicos, materiais e pedagógicos da unidade, possibilitando melhoria do desempenho escolar. (FNDE, 2020, on-line).

Educação e Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar, da Universidade de Sorocaba, representantes da Secretaria da Educação de Sorocaba e o presidente da União Cultural Esportiva Nipo-Brasileira de Sorocaba, Roberto Matsushima, que nos doou duas mudas de cerejeira, que foram plantadas no parque, ao lado da escultura da árvore.

As crianças protagonistas do projeto, apesar de já não estarem mais estudando na escola, estiveram presentes e juntamente com o professor Marcos Reigota, descortinaram a placa de inauguração, na entrada do parque.

### O QUINTAL DE MINHA ESCOLA É MAIOR DO QUE O MUNDO, NELE CABE ATÉ O PARQUE DA PAZ: POR UMA PEDAGOGIA DO SUBTERRÂNEO

O cotidiano de um diretor de escola pode ser exaustivo se pensado pela ótica da educação maior. São documentos e mais documentos para serem preenchidos, conferidos, assinados. Prazos para cumprir de diferentes âmbitos. Sistema de dados dos estudantes. Muitas vezes sem poder contar com ninguém, pois a escola não possui o quadro completo de funcionários.

Porém, se o diretor trabalha na e pela educação menor, não que não haverá mais a burocracia e toda trabalhadeira para cumprir, mas a perspectiva se torna outra. Passa a cumprir com certo prazer, e com mais rapidez aquilo que é oficial, para mais tempo usufruir com aquilo que é da ordem da micropolítica do cotidiano. Das margens, produzimos poéticas de resistência e, dessa forma, novas possibilidades e espaços para o ser-em-grupo (GUATTARI, 2001).

Essa perspectiva de valorizar os encontros, os afetos, as poéticas e estéticas do semear solo e se dar ao deleite de observar a germinação e ver a grama crescer se relaciona à pedagogia do subterrâneo (PROENÇA, 2017), conceito latente que venho cunhando a partir de minha pesquisa de doutorado em educação, onde me debrucei sobre a vida e obra do cronista, performer e artista chileno, Pedro Lemebel (2013).

Lemebel usou a arte e a literatura como estratégia para denunciar toda e qualquer estrutura de exploração e deploração dos povos nativos (indígenas): o apagamento da língua, da cultura e de seu modo de existência, devorado pelo sistema capitalista mundial, ao ditar, inclusive, como os homossexuais devem se comportar para compor, adequadamente, a sociedade patriarcal, branca e cristã, que domina os países latino-americanos.

Em suas ações performáticas, seus programas de rádio e suas crônicas publicadas – primeiramente de forma panfletária –, Pedro Lemebel vociferava pelos desaparecidos políticos; bradava contra a violência truculenta do governo Pinochet; defendia o amor fugaz das velhas travestis, dos sujeitos periféricos e miscigenados; transgredia a política, a arte, a educação e a religião.

Assim como a escrita e a vida de Pedro Lemebel, a pedagogia do subterrâneo é pensada como ação para problematizar normas, criar estratégias de sobrevivência da escola e dos corpos, contribuindo para constituição de espaços em que as diferenças sejam celebradas ao dialogar e tecer novas possibilidades de convivência.

A pedagogia do subterrâneo é uma aposta em fazer emergir práxis libertadoras no cotidiano escolar, transbordando vida, desejante e repleta de resistência contra tudo que pretende aprisionar a história singular/plural dos estudantes, dos professores, dos diretores e demais profissionais que povoam os cotidianos escolares com suas diferenças. (PROENÇA, 2017, p. 296).

A pedagogia do subterrâneo não é da ordem do oficial, não segue legislação, decretos, pareceres. Ela acontece em micropolíticas do e no cotidiano escolar, como quando um diretor passa a refletir e a instigar a reflexão daqueles que compõem sua equipe, sobre a força motriz do pensamento de uma criança que dialogou brevemente com ele, no pátio da escola, antes do início das aulas.

Quando cheguei à escola hoje, como de costume as crianças, principalmente do primeiro e do segundo ano, vieram me abraçar. Brinquei com uma, perguntei para outra se ainda estava dormindo pela carinha de poucos amigos, até que vem a Jennifer, me abraça e pergunta se eu conheço seu amigo Roberto, o menino de cabelo verde. Confirmei que sim e a provoquei para saber o que achava do cabelo dele, ela comentou que achava legal, mas que a mãe dela não a deixaria fazer algo daquele tipo e que estava satisfeita com o seu cabelo. Não era sobre o cabelo verde



do Roberto que ela queria conversar. Então ela conta que nas brincadeiras, o Roberto gosta de se vestir de princesa. Eu, querendo saber aonde ela queria chegar, questionei "sério? Que legal, brincar de faz de conta é sempre muito bom, pois podemos ser o que quisermos! Mas me diz, por que você não se veste de príncipe para brincar com ele?" E ela responde: "diretor na escola não tem fantasias de príncipes!" (Diário de bordo, 17/10/2017).

O diálogo com a Jennifer reverbera em mim ainda hoje e me mostrou que muito longe do preconceito tão latente e enraizado contra LGBTQIA+, ela estava fazendo uma reivindicação. Não estava preocupada com a cor do cabelo ou se o amigo gosta de se fantasiar de princesa. Jennifer queria que na escola houvesse tantas fantasias de príncipes ou do gênero masculino, quanto as que havíamos comprado de fantasias de princesas ou femininas.

A atenção dada para a Jennifer e o que ela me ensinou naquele início de manhã, de um dia comum de aula, traz todo o sentido de escola que acredito e me empenho em construir cotidianamente. É uma escola que acolhe as diferenças e as celebra. Convida a multiplicidade de ideias, de saberes, de gostos, de culturas. É uma escola viva e em movimento. Que a escola deixa marcas, não há dúvidas. Porém, o investimento da pedagogia do subterrâneo investe para que essas marcas sejam da ordem dos afetos, das poéticas, das estéticas e de políticas afirmativas na história e vida das crianças.

### CONSIDERAÇÕES

Para concluir, outras inquietações me mobilizam: o que é que aquelas crianças que fizeram as oficinas de teatro em 2016, com a Cia. Nativos Terra Rasgada e as que fizeram as oficinas de grafite, com o Danilo Rek, estão hoje criando poética e esteticamente? Será que estão desfrutando das diversas manifestações artísticas, percebendo sua força e fluidez? E aquelas que contribuíram com a ideia de construção do Parque da Paz, que impressões estão tendo sobre as propostas do governo federal para a segurança, que somam, desde o início do seu mandato, em 2019, decretos e portarias que facilitam e ampliam o porte de armas para a população?

### REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. M. Jardins do ocidente e do oriente: ordenamento ou recriação da paisagem. *Paisagem e Ambiente*, n. 40, p. 107-132, 2017. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/131705/136632> >. Acesso em: 17 jun. 2020.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- BARROS, M. *Biblioteca Manoel de Barros* [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013a. Retrato do artista enquanto coisa.
- BARROS, M. *Biblioteca Manoel de Barros* [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013b. Infantis.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Marta Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BLAUTH, L; POSSA, A. C. K. Arte, grafite e o espaço urbano. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 146-163, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3458/2479> >. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- DEHEINZELIN, M. Um olhar sobre as diferentes linguagens: pintura. *Ateliê Carambola de Educação Infantil*. Live. 22 jun. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OYpJ4STxqW0> >. Acesso em: 10 jul. 2020.
- DIOGO, D. O; RIBEIRO, V. M. Políticas públicas em Educação e Cultura da Paz: evidências relacionadas ao tratado com a ONU nos documentos oficiais de regulação da educação no Estado de São Paulo. *11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Universidade Federal de

São João del-Rei. 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/dc3a9bora-oliveira-diogo-vanda-mendes-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FONTELES, B. *Àgora: OcaTaperaterreiro*. Material do artista. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittenourt. 11. Ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LAZZARIN, L. F. Grafite e o Ensino da Arte. *Educação & Realidade*, vol. 32, n. 1, p. 59-73, janeiro-junho, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227045005.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEMEBEL, P. *Poco hombre*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

MOLINA, C. Para adiar o fim do mundo. *Folha de S. Paulo*. 11/10/2016. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,bene-fonteles-resgata-a-ancestralidade-em-sua-ocataperaterreiro,10000081386>>. Acesso em: 22 maio 2017.

PROENÇA, E. Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas nos e dos cotidianos escolares. 2017. 347f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2017.

REIGOTA, M. *Hiroshima e Nagasaki*. Sorocaba: O autor, 2015.

SCHERNER, L. A poesia de Manoel de Barros: cartografando territórios. In: *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1, Fev - Mai 2015: "Artes de educar". p. 145-160.

SILVA, A. A. *Ciência e poesia em diálogo: uma contribuição á educação ambiental*. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2009.

SOROCABA. Edital FAED nº 01/2016 – Chamamento de projetos pedagógicos, artísticos ou culturais a serem custeados com repasses do Fundo Municipal de Assistência à Educação de Sorocaba – FAED. *Jornal do Município de Sorocaba*, ano 25, n. 1742, p. 39-41, 10 jun. 2016. Disponível em: <<https://educacao-sorocaba.webnode.com/files/200000519-f3393010b1/Edital%20Faed%20-%202016.pdf>> . Acesso em 22 jul. 2020.

SOROCABA. *Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994*. Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providencias. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/460/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias-2019-03-13-versao-compilada>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo, Perspectiva, 2008.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

# PROBLEMATIZAR PESQUISAS E EDUCAÇÃOES: FISSURAS METODOLÓGICAS EM TONS DE CRIAÇÃO<sup>1</sup>

## Questioning research and education: methodological fissures in nuances of creation

Alda Regina Tognini Romaguera - UNISO\*

Elenise Cristina Pires de Andrade - UEFS\*\*

**Resumo:** Este artigo problematiza pesquisas e(m) educaçãoes em suas dimensões metodológicas, apresentando algumas experiências com trabalhos acadêmicos que apostam na intensidade da invenção de múltiplos artefatos sensíveis. Seu objetivo é o de arrastar o conceito de devir para escapar de uma concepção monolítica sobre o lugar e o funcionamento da metodologia de pesquisa em educação, produzindo e movimentando-se por entre fissuras, em uma poética da produção de sentidos, deslocando o 'avesso do mesmo lugar' no encontro entre pessoas e objetos e sensações. (Des)composições à deriva, mutantes a cada acontecimento, provocando a emergência de conhecimentos, dentre eles, o científico.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Devir.

**Abstract:** This article discusses research and (in) educations in their methodological dimensions, presenting some experiences with academic works that bet on the intensity of the invention of multiple sensitive artifacts. Its objective is to drag the concept of becoming to escape a monolithic conception of the place and functioning of the research methodology in education. It creates fissures in the methodologies through a poetics of the production of meanings, and shifts the 'same place', in the encounter between people and objects and sensations, with drifting compositions, mutants at each event.

**Keywords:** Art. Education. To become.

### INTRODUÇÃO

#### (Proble)matiz-ar(t)es

Envolver o deslocamento na viagem, na vontade, não resistir e deixar-se levar. Dar as costas à linearidade do tempo, da função forçada onde tudo e todos precisam ter uma utilidade. Desligar. Des-travar as portas dos fluxos de tempos e memórias e conhecimentos. Estar querendo. Querer estando. Deixar-se MARavilhAR (Andrade; Bau; Pinto Filho, 2011, p. 113).

Matizar os problemas. Convidar ares e vidas às pesquisas. Afetar-se e(m) educaçãoes. Tonalizar. Deixar-se MARiellar em um maravilhamento proporcionado pelo desfile da escola campeã do Carnaval 2019 no Rio de Janeiro, a Estação Primeira de Mangueira com o enredo "História pra Ninar Gente Grande"<sup>2</sup>! Trazer, para esse texto, as potências desses fluxos desde dentro de uma formatação metodológica estudada, concretizada e expressa pelas normas acadêmicas e que, mesmo assim, fraturam uma generalização ditatorial de uma história explicativa e argumentativa única...

Desfile *A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar*<sup>3</sup>.

\*Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: [aldaromaguera@gmail.com](mailto:aldaromaguera@gmail.com)

\*\*Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [nisebara@gmail.com](mailto:nisebara@gmail.com)

<sup>1</sup> Uma versão inicial deste texto foi apresentada e publicada nos anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019) GT24 - Educação e Arte.

<sup>2</sup> Autores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. Fonte: <http://www.mangueira.com.br/sambaenredo>

<sup>3</sup> Versos de *História pra Ninar Gente Grande, 2019*.

Propomos problematizar pesquisas e(m) educações na vontade da matiz e não de procurar por respostas aos problemas. *Matizar*proble... Inversão semântica nos movimentos da palavra, na ação de destravar as portas dos fluxos decorrentes de nossas vivências. Fissurar tons de criação junto a trabalhos acadêmicos, ora como estudiosas, ora como orientadoras ou membros de bancas, quando nos deparamos com inúmeras apostas de uma rede gerativa a inventar múltiplos artefatos sensíveis como cartões postais, vídeo poemas, vídeo cartas, cartas, contos, fotografias, poemas, danças, performances, instalações.

Deixar-se *ouvir as Marias, Mahins<sup>4</sup>, Marielles, malês* e *Manu da Cuíca* e Luiz Carlos Máximo, proibidos pela Mangureira de assinar o samba-enredo por já terem concorrido com outros sambas pela Portela<sup>5</sup>. Deixarmo-nos ouvir o avesso do mesmo lugar. Tons em vãos. Ir e vir em re-voltas deslocadas em MARgens.

*Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar/Na luta é que a gente se encontra<sup>6</sup>.*

Escolhemos, então, des(a)fiar e mergulhar neste avesso para desfocar os focos metodológicos que insistem em locar as pesquisas em educação num mesmo lugar. Deslocar. "Escapar cada vez mais do objeto como representação de algo a ser estudado e se aproximar do objeto como intensidade, força, sensação, sonho, delírio, desejo. Escapar da consciência, do racional lógico e explorar o corpo que explode o conhecimento" (BASTOS, 2018, p. 25). Corpo-escrita à deriva, mutante a cada acontecimento, provocando a emergência de conhecimentos, dentre eles, o científico.

Propomos o desfilar junto a algumas produções acadêmicas que se deslocam desta perspectiva do 'direito' historicizante e produzem no 'avesso', *objetos escapados*, ex capas a protegerem-no do mesmo lugar. Escrita, procedimentos metodológicos e éticos, revisão bibliográfica, pesquisadores e pesquisados a sambarem na apoteose da intensidade. Em vi(d)as de... (De)vir.

O devir não produz outra coisa senão ele próprio. [...] O que é real é o próprio devir, o bloco do devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. [...] como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro. É o princípio de uma realidade própria ao devir [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

Arrastar o conceito do devir para escapar de uma concepção monolítica sobre o lugar e o funcionamento da metodologia de pesquisa em educação. Deslocar o 'avesso do mesmo lugar'. Se a função da metodologia científica neste campo de pesquisas é conferir coerência entre as escolhas epistemológicas e os questionamentos propulsores do trabalho, por um caminho traçado visando as possibilidades de registro e análises argumentativas, então, como tomar um caminho como intensidade? Talvez, deixando-se MARIellar, invadindo-se pelo paradoxal, propondo-nos a uma viagem por funcionamentos que registram sem capturar, tons, *como respiração criadora de vida...*

(...) Na arte ou na filosofia, criar é resistir. A resistência é, então a ação de uma força de vida-contra-morte que desalinha as significações estabelecidas, e, no movimento que a constitui, rompe com a ordenação categorial de um fundamento para a existência, afirmando o devir, como respiração criadora de vida. A resistência é, nesse sentido, acontecimento (VILELA, p. 292, 2010).

Resistir, fugir, escapar, assim como já cantamos as *Marias, Mahins, Marielles, malês e Manus*, envolveria uma redistribuição dos possíveis, um enfrentamento do condicionamento das

<sup>4</sup> "Portanto, enquanto as escolas historiográficas debatem as fontes que confirmam ou negam Luiza Mahin, ou mesmo tentam apreender o movimento em torno da datação de sua gênese ontológica, o livro em questão se dedica a discutir como este símbolo se desdobra no transcorrer da história, ou seja, como persiste na história e se atualiza diante da luta contemporânea." (Lutas Sociais, São Paulo, vol.20 n.36, p.207-208, jan./jun.2016.) (p.2017, Marcio Farias). Resenha do livro de Dulci Lima "Desvendando Luiza Mahin: Um Mito Libertário no cerne do Feminismo Negro" Um clássico em potencial do feminismo negro no Brasil.

<sup>5</sup> <https://radiobatuta.com.br/programa/manu-da-cuica-e-luiz-carlos-maximo/>

<sup>6</sup> Versos de *História pra Ninar Gente Grande*, 2019.

metodologias às referências, às identidades, às personificações. Apostas em procedimentos metodológicos sentidos, em seus efeitos; em conhecimentos invadidos pelas possibilidades de abertura de vazios. (Des)composições à deriva. Morte da forma da verdade, dos registros documentais como prova de um passado morto. Abandono da fixação de qualidades, características, propriedades do que existe, do que pode existir. Existências em devir. Efetuação de morte e vida no corpo-escrita pesquisante.

Traços, cores, luzes, linhas, contornos em intensidades pelas fotografias, poemas, performances, escritas. Manoel de Barros a nos sussurrar: "Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado" (BARROS, 2013, p. 450). Que *desvisões* seriam essas a desviarem das explicações e representações? Adicionemos ainda mais um tempero a essas (im)possibilidades: como tencionar uma metodologia distendida como violência no pensamento a nos provocar a pensar o impensado, traíndo os procedimentos de uma escrita de ordem, sempre "em nome de", desenhando procedimentos metodológicos que acolhem o gesto do desmanche, desfiando-a para além do território da interpretação e arrastando o pensar junto a uma metodologia para o fora? Não se trata de levá-la para fora, mas de tentar pensá-la para fora dos territórios estritos da escrita, da sintaxe, dos limites.

Estava pronta para uma *nova viagem*, o que não significa dizer que iria para outro lugar. Desterrei o pensamento e a vida do solo firme e segui as ondas que, ainda, me levavam até os caiçaras: mulheres, homens e crianças. Percebi, então, que a pesquisa já estava navegando e que não era [é] possível estabelecer um domínio sobre os caiçaras, capturá-los e identificá-los por uma história preexistente, tampouco esperar que suas vidas parassem para que essa pesquisa que desenhei outrora acontecesse. Em tempo, fugi dessa lógica fundada e fundante que tem organizado historicamente espaço e tempo e recriei a minha ideia inicial de projeto (PEREIRA, 2018, p. 20).

Deslocamento em fuga de uma lógica fundada e fundante, como nos apresenta a pesquisadora e convidar ainda a mais uma tonalidade do pensamento: "O que fazer com os monstros, como tratar as monstruosidades? Que não se deixam converter nem capturar, que julgam sentir e pensar por si próprios, mesmo se ainda não existem?" (GODINHO, 2016, p. 32). Expulsar uma existência concreta, quase um *a priori*, do conhecimento acadêmico, para pensá-la em movimento de fuga. Convidar o que não se deixa converter nem capturar, para uma existência em intensidade nas pesquisas em educação. Não pretender que as escolhas e os procedimentos metodológicos sejam entendidos apenas como um *tratamento* para as feridas, as deformidades, os tumores, as hemorragias, as monstruosidades...

Permitir-nos experimentar um movimento de subversão do 'mesmo lugar' do conhecimento e das expressões previamente instituídas. *Espaçotempos* de vivências e(m) experimentações, possibilitando contaminações de sentidos, conhecimentos e culturas múltiplas, não necessariamente, convergentes. (Via)gem que seria a própria experiência desde dentro de um pensar-fazer com a arte. *Atra-versar*.

Versos mínimos na movimentação imprevisível, em um potente vir-a-ser que extrapola e subverte as organizações, as demarcações, as utilidades, as explicações, as conclusões sensatas. Versar o que permanece em potência de ser pesquisa em intensidades. *Passagens*, como é intitulado o capítulo *a menor das ecologias* (GODOY, 2008), por entre gestos e afetações em dois contos de Cortázar<sup>7</sup>. Passar em *atra-versamentos*...

A criança introduz na casa novos objetos e novos arranjos que criam disfunções: as coleções sem propósito, as maquinações acerca de *o que aconteceria se... como isso funciona...*, pequenas mas grandiosas traições feitas na aliança com o animal: descobrir e esquecer-se das descobertas, esquecimento criador, aberto para o novo (GODOY, 2008, p. 270).

Criançar em *atra-versamentos*...

<sup>7</sup> Os contos "Bestiário" e "Casa tomada" de Júlio Cortázar, fazem parte do livro "Bestiário", publicado no Brasil pela Editora Civilização Brasileira (2014).

Janaína está se sentindo confusa com Cristiane, como podemos identificar em uma de suas postagens na rede social *facebook*, em diálogo travado com o filho, antes de dormir:

- Lorenzo, quer passar uma água no corpo?

- Quero, porque se não tomar banho eu vou acordar de noite e vou ficar com vontade de comer chocolate, e aí vou pegar chocolate, subir no telhado e comer escondido. (Lorenzo, 5a11m) #emLorenzês

**Figura 1** – Foto e postagem de Louise Mara. "... o dia da suposta independência. não me interessam fardas e marchas e continências. gosto do calor dos corpos e(m) trânsitos. gosto do amor que se espalha em campo. gosto das mãos que seguram os delírios dos ventos".

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BnovuaFnCgW/>

*Matizar* problem até que, junto a Ana Godoy, Louise Mara e Lorenzo, subamos no telhado para comer chocolate, esquecendo-nos que corremos com o homem aranha, na mão o gosto do amor.



RefestelAR-TE. Movimentos (re)distributivos da realidade que nos possibilitam um esquecimento do que se descobriu. Criação. *Rashtag* Lorenzês, como nos apresenta Janaína, um gaguejar desde a própria língua. O dia da suposta independência. Incerteza introduzida no funcionamento de uma linguagem que somente se prestaria a narrar, comunicar, opinar.

Escrever *pesquisar* como expressão, como ação política que não quer se fundar apenas no estar ou não de acordo com o que se enuncia, mas quer, de certa forma, lidar com o sentido e com a linguagem na busca por um dizer/pensar que se aproxime do aberto, do imprevisível e do ficcional, fissurando a força da representação que mora na linguagem (que faz da linguagem morada e do sujeito o guardião e intérprete) (ANDRADE; ROMAGUERA, 2012, p. 159).

Imprevisível e ficcional também no (des)encontro com as fotografias, cartões postais, vídeo-poemas, poesias, falas que pretendem registrar metodologicamente, mas que, ao mesmo tempo, escapam de suas dimensões representativas. Não funcionam mais no ciclo político e estético de uma transcendência dentro da estrutura da pesquisa acadêmica, mas são convidadas a desfilar na avenida. Uma escrita-livro – entendida como estrutura de registro e aprisionamento dos conhecimentos, sentidos e sensações – expulsa. Pulso em movimento por uma metodologia a f(r)iccional a busca por uma composição coesa e coerente, estremecendo o bom-senso, a *matizar*-se em potência de vida. Tonalizações.

Matiz, o claro-escuro da cor, como pensa Deleuze (2007, p. 139) com a pintura. "Se a cor é perfeita, quer dizer, se suas relações foram desenvolvidas por elas mesmas, você tem tudo, a forma e o fundo, o claro e o escuro. A claridade não é mais a da forma tangível, nem da luz ótica, mas o brilho incomparável que resulta das cores complementares". Colorismo, a pretender "[...] extrair um sentido particular da visão: uma visão háptica da cor – espaço diferente da visão ótica da luz-tempo" (idem). Dialogando com Goethe, Van Gogh, Cézanne e Bacon, Deleuze nos apresenta essa análise sobre os funcionamentos das cores para tecer o conceito de diagrama nas relações com o tempo e o espaço dos quadros. A matização como a potência dos interstícios claro-escuro da cor. "O vocabulário do colorismo, não apenas o frio e o quente, mas 'toque', 'vivo', 'apreender no imediato', 'esclarecer' etc., evidencia o sentido háptico do olho [...]" (DELEUZE, 2007, p. 139). O toque do tom!

Modulação em percepção. Olho que toca. Pele que vê. Escrita que matiza as metodologias em intensidade, agente de transformação e não somente de registro e narrativa das pesquisas. F(r)icção como escrita especulativa:

Ali, onde as palavras dão literalmente corpo à suspensão dos fundamentos do pensamento curricular é pela deriva, pelo rebolado da escrita, que a pesquisa pode ser e fazer outra coisa, dizer outra coisa, não porque vai fazer mudar o mundo, mas porque, tal como as coreografias ardentes nas festas escolares, pode nos fazer mudar de mundo. Ficção é sobre o quão a vida pode impregnar a imaginação curricular ao ser o corpo de uma escrita que é transfiguração de mundos (Ranniery, 2018, p. 995).

Propomos ampliar a relação que o pesquisador nos apresenta sobre pesquisa em currículo para os trabalhos acadêmicos que aqui apresentaremos. Matizes pelas escritas que perfuram e sub-*vertem* em potências artísticas desejando arrastar o pensar com a arte para os funcionamentos metodológicos.

*Matizar.*

### MATIZES DES-A-FIA-DORES

Desfiar em desafio os contornos da escrita em vias de viajar. Viagem pelas intensidades de trabalhos acadêmicos a estender os matizes que os atra *versam*. Que linhas/ritmos são (des)alinhados? Desafiados? Afiar os sentidos, as sensações, as direções. Des-nortear em expansões por *sul, sur, south*, como nos propõe Ricardo Basbaum<sup>8</sup>.

Para pensar metodologias de pesquisa em sua intensidade, optamos por nos encontrar, neste texto, com trabalhos acadêmicos (dissertações e teses defendidas em diferentes Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil), naquele momento de defesa, em que o texto ainda está como em tinta fresca, passível de absorver pequenas pegadas de interlocução, ainda em possibilidades de movimentar-se, para fazer uma simbiose que 'mistura', matiza ... E possibilita variações em devir impensável numa dada realidade dual pré-pensada (no sentido de planejamento).

'Mistura' que acontece com uma *ocacaixa* contendo uma tese em educação. "Pedagogia do Subterrâneo: Narrativas Trans, Éticas, Estéticas e Políticas dos e nos Cotidianos Escolares", (Proença 2017). Sem conter, o pesquisador faz voar pensamentos e reverbera nos seus fazeres de professor e diretor de escola pública municipal, encontros de crianças com o sensível do mundo, transformando o longe em aqui e agora na busca pela paz.

Uma tese, muitos cadernos. Cadernos de estudar e de escutar; de narrar e de viajar, de encontrar e de dizer desses encontros que fazem dobras em pensamentos de subterrâneas pedagogias. Uma tese numa proliferação de devires-publicações, cadernos tomados em sua singularidade na multiplicidade-tese, cada um deles se fazendo precioso objeto a ser manuseado, provocando um co(n)tato a cada vez que dele um corpo se aproxima, ambos se abrindo em movimento, inteiros, por sensibilidades. Uma tese afecção, de cadernos que se fizeram de encontros, na construção de uma poética pela narrativa do vivido.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.pipaprizo.com/pag/artists/ricardo-basbaum/>, na categoria "Artwork", imagem 12, sul, sur, south, 2009, diagram Sitac VII, Mexico City.

Poética esta que se faz com e pelos acessos a múltiplas manifestações e artefatos culturais, seja pelas músicas escolhidas para inaugurar cada caderno, ou pela escolha da fotografia como linguagem em composição com as palavras, ou ainda por tão bem fazer funcionar a forma com o conteúdo. Poética que se cria com vidas e obras de artistas como Pedro Lemebel, Bispo do Rosário e Leonilson, Pablo Vittar, Amara Moira e os grupos de música que emergem nas mídias sociais. Uma poética que se extrai das ruas, do *funk*, e ressoa vidas (in)visibilizadas como nos ensina Mc Linn da Quebrada. Poética que cria campos de resistência lá no chão de escola e faz vibrar uma política pelos tantos modos de existência quantos se puder inventar. Poéticas *trans* que nos convidam a resistir educações com e pelos cotidianos.

"As Tramas da Viagem no Contemporâneo produzindo modos de estar no mundo", (Rosa, 2019), tese de doutorado em educação que nos devolve o prazer de aguardar a chegada do correio, o gesto de abrir envelopes e suspender os fazeres para ler, no entremeio cotidiano carregado de ires e vires. Um convite a reler Rilke em "Cartas a um jovem poeta", Pessoa em "Correspondências", Drummond em "O Homem: as Viagens", Nick Bantock em "Griffin & Sabine", Jacques Prèvert em "Carta das ilhas andarilhas. Se são os "deslocamentos provocados por uma viagem" (p. 25) que interessam a esta pesquisadora, Prèvert nos desafia a des-localar lugares, numa fabulação infanto-juvenil para ilhas que nunca pararão quietas... essas e outras afetações se proliferam a cada vez que entramos pelas páginas desta tese, que nos convida para uma aventura de pensar "a força da viagem como produtora de subjetividades" no contemporâneo (p. 43, 106 e 135); autores dos Estudos Culturais trazem para a tese o "olhar para os sentidos produzidos pelo viajar" na discussão teórica entre os diversos campos que produzem estas subjetividades. A forma narrativa do texto junto com as escolhas gráficas e de diagramação imprimem leveza e cor *matizando* a tese, cujo conteúdo é também a forma, tramando modos de estar no mundo, fazendo composições de uma mala-tese para viagens-espetáculo e viagens-conexões.

Estudar a viagem com e por meio dos *blogs* e das redes sociais me fez enxergar o quão significativo pode ser, para a educação, um debate sobre essa maneira contemporânea de registrar, uma vez que ela transforma o modo de contar histórias e de construir memórias (ROSA, 2019, p. 110).

Memórias a cantarolar "Trem Das Cores", de Caetano Veloso<sup>9</sup>, n '*Os dois lados da janela/E aquela num tom de azul quase inexistente, azul que não há/Azul que é pura memória de algum lugar. A alertar as pessoas em deslocamento para que não se deixem capturar por essa uniformização de mundo a que estamos e somos submetidos imperceptivelmente. A viagem-conexão, aquela num tom de azul quase inexistente, destaca a poética das páginas azuis de sua "viagem dentro da viagem", potência estética impregnada de afetos que vai reverberando tons de criação. Matizes de azul nas epígrafes que abrem cada capítulo, nos destaques de fala dos blogueiros entrevistados, nos postais entre as páginas 257 e 281. Lá vem de novo Caetano a poetizar o céu *de um azul celeste celestial... E a seda azul do papel que envolve a maçã. Uma mala-tese a se revelar numa sinfonia de azuis!**

"Pesquisar e escrever sobre viagem..., transformando-a em um ato político" (p. 88), torna-se desejo de uma pesquisadora viajante que constrói "um pensamento movediço de viagem" (p.58), em conexão com a educação pelo "movimento da viagem e pelas possíveis aprendizagens que podem estar manifestas e silenciadas nesse vai-e-vem, atualmente, tão conectado à utilização das mídias eletrônicas".

Uma tese em educação que se propõe a demorar-se como um gesto transformador de *espaçostempos* na educação; a cartografar o conceito de corpo-casa multiplicado em processos, fazeres e lugares, colhendo de todos e de cada um suas potencialidades cotidianas; a arriscar-se a pensar pelas falhas, pelas fendas, pelos não, misturando cotidianos arte com educação e cultura numa pedagogia do (des)encontro. "Cotidiano Escolar e Arte: pedagogia do (des)encontro", (MACHADO, 2019). Pulsos de corpopenramento que a leitura da tese produzem, múltiplos deslocamentos que fazem contágio com outros e outras que escolhem (des)encontrar-se em pedagogias na vida, *seja na rua, na chuva, na fazenda, ou em uma casinha de sapé* (como nos convida a música do Lenine), ou "na escola, no teatro, em viagem, ou num sítio cultural" como a pesquisadora quer.

<sup>9</sup> Álbum "Cores, Nomes", 1982, Polygram.



Na página 18, lemos: "(des)encontros provocam deslocamentos" e esse pensamento faz escolha por demorar-se. Tem forças de argumentação que operam uma síntese no trabalho e reverberam em pensamentos a cada um dos outros dez *espaçotempos* (capítulos). O gesto de escorrer esta expressão pela página, só-letrando, cria hiatos e grafismos de poema concreto e abre intervalos que nos convidam a um "sair de si" (Yoko Ono). Não se trata de fazer poesia, mas de mixar campos de invenção, de trazer a potência poética para habitar textos acadêmicos. Esse movimento está nas páginas 81; 159; 238, que oferecem a folha toda para uma ideia-imagem-texto. Alternar tamanhos de letras e escrever em ocupação livre do espaço do papel, fazer da folha palco para um poema-dança, dando a ela a solidão que este pensamento merece.

Outra página para destacar é a 80. Traz a força de um inesperado intervalo, uma interrupção *espaçotemporal* que nos impulsiona ao tato; a mão quer demorar-se na textura destas duas folhas; uma, metafórica, em branco; e a outra, em verde materialidade viva. Do contato com a lisura e a espessura, do contraste de cores e relevos, pulsa uma vontade de cheirar e ficar ali acariciando esta aspereza deslocada. Uma das delicadezas estéticas desta pesquisa.

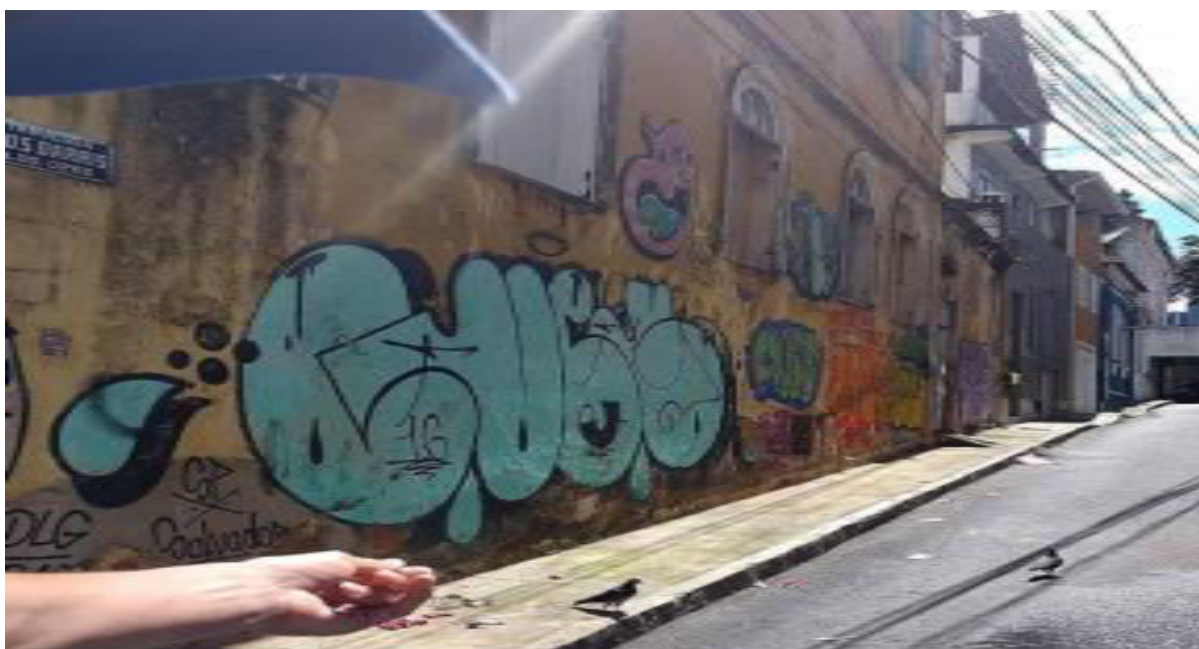
Pulsam imagens de uma intensa e freireana boniteza entre cores e composições em branco e preto, seja quando inauguram uma narrativa ou a ela se entremeiam, seja quando se reúnem em capítulos imagéticos como no "O corpo da escrita" (p.46 a 58), ensaio primoroso. Fazer vazar das margens essas imagens cria uma desterritorialização visual interessante, combinando com as palavras de Nita Freire nas páginas 245 a 247, produzindo uma ética e uma estética de vida na tese.

A narrativa final e as imagens ali reunidas "100 árvores para um sítio sem árvores" a partir da p. 257, pulsam a boniteza dos deslocamentos que os encontros e desencontros do percurso acadêmico, artístico, educacional, pessoal da pesquisadora, que fazem movimentar as multiplicidades no encontro com a tese.

#### FISSURAS E(M) TONS

**Figura 2** – Foto e postagem de Louise Mara. "alimentamos pombos entre as ladeiras e os graffitis. de quem são as ruas? de quem está nelas. de quem caminha e voa e pinta por elas. de quem rasura suas estruturas. de quem corre aos gritos, nuas, em seus becos e vielas".

Fonte: [https://www.instagram.com/p/Bn3\\_GrsHmlH/](https://www.instagram.com/p/Bn3_GrsHmlH/)



*Por isso singro, sigo, sinto, subo*  
(Pereira, 2018, p. 31)

Irrealidade da linguagem ao sair desse lugar de uma escrita que comunica para pensar uma *excrita* que é gesto e que pinta, dança, canta, escreve, fala, dá comida aos pombos, desterritorializa, viaja.

Por isso alimentamos, por aquilo seguimos, por isso e aquilo fissuramos. Trabalhos acadêmicos em educação a nos perguntar: como estas escolhas metodológicas e(m) fissuras no escrever *pesquisar* podem enfrentar as complexas relações éticas, estéticas e políticas da pesquisa? Afecção de cadernos em *contatos*; forças de viagens como forma de resistência ao produzir singularidades; corpo-casa provocando deslocamentos e(m) (des)encontros. Parênteses táteis. Leituras em movimento. Movimento de quem rasura estruturas. Fissurar... Sussurrar junto aos milhos e barris e cores... Viajar!

Então, numa viagem, encontramos tanto continentes quanto arquipélagos. O espaço e o tempo se apresentam como possibilidades de serem *isso e aquilo*, continente e arquipélago, uma vez que sempre temos um continente a atravessar e uma ilha a encontrar. Não é possível codificar o ponto de partida e o ponto de chegada em determinado espaço como faz o continente, nem esperar um fluxo totalmente livre a partir do qual nada se pode esperar previamente. Tanto a fixidez como a mobilidade, o assentar como o fluir, o ordenado como o caos, um pressupõe o outro, o que não possibilita o fechamento hermético, nem um mundo composto apenas de fluxos (Pereira, 2018, p. 43).

Chamamos Nery (2018) para (de)compor os trabalhos acadêmicos em suas "contestações, sub(versões) e os devires das categorias desordenadas" (p.12). Continuando com a autora, seria no caos desconcertante da perambulação pelas ruas da cidade que se anuncia, em uma enunciação, o território a ser "desterritorializado pelas escutas, olhares, dores, gostos, sensibilidades e odores de potências sub(versas) e fluidas" (p. 13).

Seria possível escrever um vídeo atravessando territórios subjetivos da máquina de guerra da cidade com linhas de luz e som, provocando outros atravessamentos ao ser visto? Seria possível escrever com letras, aqui nesse texto, em linhas de palavras, todo o investimento de uma pesquisa em perceber o complexo entrelaçamento de forças dos territórios subjetivos da máquina de guerra da cidade? Experiências entre corpos e cidades empurrando os pensamentos para outras (im)possíveis maneiras de explorar o campo da pesquisa cartográfica? [...] Linhas escritas em vídeo e texto, desenhando um mapa sensorial da máquina de guerra da cidade (BASTOS, 2018, p. 25).

Travessia por deslocamentos ao pensar uma metodologia de pesquisa que abra mão das certezas, mas não do planejamento; de uma vontade exclusiva de explicação e interpretação, mas não da análise da/na produção dos dados, eventos e conhecimentos; que esgote a vivência 'em si' nos cotidianos dos estudantes e/ou dos pesquisadores para apostar em uma experimentação em devir; que se faça por composições à deriva, mutante a cada acontecimento, no encontro entre pessoas e objetos e sensações; que se movimente por uma poética da produção de sentidos. "*O que pode um corpo em que o aroma está no tato?*" (QUEIROZ FILHO, 2015, p. 37). Olho que toca, pele que vê, linguagem saboreada.

[...] quando Deleuze diz que "É próprio da linguagem, simultaneamente, estabelecer limites e ultrapassar os limites estabelecidos" (Deleuze, 2015, p. 09), talvez fique mais fácil compreender Manoel de Barros, quando ele fala que prefere viajar mais pelas palavras que de trem (Barros, 2013, p. 332) e talvez, por isso, Deleuze, em *Devir-Manoel*, tenha falado de um "comer as palavras", uma "comestibilidade das coisas" (p. 26-27) como um desafio à linguagem, ao corpo-linguagem não como dualidade, mas como fronteira, como articulação da diferença, dos sentidos e, principalmente, das paixões e do desejo (Queiroz Filho, 2015, p. 33).

Des-narrativas? Como 'produzir dados' em um *des-narrar*? Será possível subverter o ato de escrever até que se torne um movimento em experimentação como armas políticas de resistência, fissurando a educação pelas escolhas metodológicas em expressão a *atra-versarem as pesquisas*?

Essa perspectiva visa não perpetuar os padrões, as verdades, as hierarquias, as classificações, as interpretações, os controles políticos e as representações que reduzem as possibilidades de experimentação da vida e do mundo - supondo uma realidade dada e fixando modos de existência. Nessa direção, esses fragmentos re-

talhados do meu diário de campo proliferam algumas pistas para essa pesquisa (PEREIRA, 2018, p. 61-64).

[...]

[conversas em re-talhos]

[...]

- Azul marinho, conhece? É peixe, pirão e banana verde.

[...]

- Ligar o motor todo mundo sabe, quero ver saber das ondas, conhecer o mar....

Azul marinho que não é cor, mas sabor, peixe, pirão e banana verde (que continua amarela). (Proble)matiz-ar, palavras-sensações a gestarem conceitos de política e estética e(m) pesquisas em educação, onde tal proposição decorre de uma força desencadeada por ela mesma. Perambulações de matizes que pretendam respirar junto ao limite das impossibilidades. Percepções junto a instantes efêmeros e infinitamente potentes – as 'histórias mínimas', o detalhe, o fragmento que não se fixa nem se constitui como realidade, mas pulsa uma expressão em atualização.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um gesto ... saber das ondas, conhecer o mar*

MARavilhar-se! Não pretender somente ligar o motor.

*Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar/Na luta é que a gente se encontra<sup>10</sup>.*

MARiellar-se.

*Matizar*problem no gesto ousado de tingir palavras em pensamentos-ondas. E deslizar por eles, afogar-se e voltar à tona, irromper e surfar processos de pesquisa em devir. Saber das ondas do mar, beber do sal das palavras *excritas*. Ouvir nas nossas as vozes caladas, e operar nas perguntas(problem), o gesto de luta e a força de encontro. "Azul marinho, conhece? É peixe, pirão e banana verde". E pesquisar nos matizes de criação: uma aposta na invenção de um outro *ethos*, um *espaçotempo* ético, estético e político de afirmação de modos outros de ser e estar na e com a pesquisa em educação. Roubar a escrita para pensá-la e, neste roubo, convidar ao movimento metodológico.

A que (ir)realidade das coisas uma proposta de escrita como gesto de pesquisa, macerando poéticas de imagens, sons, cores e palavras nos atra-*versaria*?

No movimento de inventar-se. Na pesquisa e na vida. Com cada uma das pesquisas aqui apresentadas, con-*versamos* e transitamos por temas e quefazeres metodológicos implicados numa criação de mundos possíveis com essas gentes brasileiras e suas *histórias que a história não conta*; inventar com o samba enredo que nos convidou a dançar. E sambar na avenida em 2020 e além, no compasso das Escolas e Estações da Mangueira, da Vila e de tantas outras e de novo e outra vez, *no avesso do mesmo lugar*. "Ligar o motor todo mundo sabe, quero ver saber das ondas, conhecer o mar."

No gesto de MARiellar-se.

De recolher dos tons que se multiplicam em subjetividades, a força de pintar-se e colorir nossas metodologias e pesquisas com os matizes dessas múltiplas MARiellas: mulheres-po(l)vo, pretas pobres periféricas políticas... e fazê-las presentes em cada fluxo de pensamentos-ondas em nós.

De fissurar metodologias e colorir pesquisas, pensando-as em suas intensidades; de despojar-se de regras para o atravessamento nos mares, nas marés e nas imprevisibilidades: uma piada, um suspiro, um grito, um silêncio, uma frase, uma risada, um sussurro, um gesto ao *mar*.

Marielle presente! E bis! Bis! Bis!

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C P; ROMAGUERA, A. Currículos Versam Escritas (-) Pesquisas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 153-172, Set/Dez 2012.

<sup>10</sup> Versos de *História pra Ninar Gente Grande*, 2019.

ANDRADE, E. C. Pires de; BAU, E. A; PINTO FILHO, J. B. (Orgs). *Olhares Cotidianos (Re)Velam o Programa Turismo CO2 Neutro*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BASTOS, L. M. S. Cidades nômades e(m) subjetivações: pesquisa(dora) e vendedorxs ambulantes e feiras e santanas e educações. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Estadual de Feira de Santana. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

DELEUZE G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Vol 4. Tradução de Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 5ª. Edição, 2015.

ESPINOSA, B. *Ética III*, Def 3. São Paulo: Edusp, 2015.

FARIAS, M. Desvendando Luiza Mahin: Um Mito Libertário no cerne do Feminismo Negro de Dulci Lima Um clássico em potencial do feminismo negro no Brasil. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.20 n.36, jan./jun. 2016, p.207-208.

GODINHO, A. Máquinas anômalas e nômadas: do que ainda não existe ao que já não existe mais. Ou do que já não existe mais ao que ainda não existe. IN: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. ROMAGUERA, Alda. *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...*, Rio de Janeiro: DP&Alli, 2016.

GODOY, A. *A menor das ecologias*. São Paulo: EDUSP, 2008.

LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MACHADO, C. S. *Cotidiano Escolar e Arte: pedagogia do (des)encontro*. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2019.

NERY, V. C. R. Espetáculos per(formáticos) abalam as fronteiras da cidade sub(versiva). (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Estadual de Feira de Santana. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PEREIRA, L. P. (des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara, (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PROENÇA, E. R. Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

QUEIROZ FILHO, A. C. Sentidos à mesa: o sabor da linguagem e da paisagem quando a poesia está posta. *Geografias*. Vol. 11, n. 2, jan./jul., 2015.

RANNIERY, T. Vem cá, e se fosse ficção? *Praxis Educativa*, v. 13, n. 3, 2018.

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11787/209209210258>

ROSA, J. P. As Tramas da Viagem no Contemporâneo produzindo modos de estar no mundo. Orientador: Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

VILELA, E. *Silêncios Tangíveis*. Corpo, resistência e acontecimento nos espaços contemporâneos de abandono. Porto, Edições Afrontamento, 2010.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

## RECICLAR BRINCANDO: O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO PROGRAMA SIMININA EM CUIABÁ

### Recycle playing: the theater of animated forms in the Siminina program in Cuiabá

Douglas Peron Pereira - UFMT\*

**Resumo:** Este ensaio tem como objetivo descrever as ações artísticas e pedagógicas do projeto "Reciclar Brincando", uma iniciativa do coletivo Spectrolab, de Cuiabá/MT, onde uma oficina (com duas atividades) para crianças atendidas em uma unidade do Programa Social "Siminina" traz a reflexão sobre a problemática do lixo em nossa cidade, mostrando alternativas de sustentabilidade e arte nas formas de brincar. O uso do teatro de formas animadas (boneco e objetos) como ferramenta pedagógica proporciona experiências significativas para a construção crítica das crianças, além de fomentar o desenvolvimento de uma percepção estético-criativa e sensibilidade artística.

**Palavras-chave:** Formas animadas. Teatro. Programa social.

**Abstract:** This essay aims to describe the artistic and pedagogical actions of the project "Reciclar Brincando", an initiative of Spectrolab, a collective of artists from Cuiabá / MT. A workshop (with two activities) for children attended at a unit of the Social Program "Siminina" brings the reflection on the problem of garbage in our city, in order to present alternatives of sustainability and art in the ways of playing. The use of animated forms theater (doll and objects) as a pedagogical tool provides significant experiences for the critical construction of children, in addition to fostering the development of an aesthetic-creative perception and artistic sensitivity.

**Keywords:** Animated forms. Theater. Social program.

#### INTRODUÇÃO

O Spectrolab é um coletivo de artistas mato-grossenses que conta com integrantes que há 10 anos vêm desenvolvendo trabalhos na pesquisa e criação de formas animadas. A linguagem predominante no coletivo é o teatro, que inclui a concepção e construção do design da cena, confecção e manipulação de bonecos (híbridos, manipulação direta, de luva, de dedo) sombras e máscaras. Além de participações no cinema, na publicidade, atuam especialmente na educação de ensino para crianças com aulas de teatro e artes visuais em escolas e outros centros de ensino do estado de Mato Grosso. O projeto Reciclar Brincando foi idealizado pelo coletivo, que reúne elementos de arte e ensino, com o intuito de transmitir um olhar a respeito do meio ambiente em que vivemos.

O teatro de formas animadas é amplamente utilizado como ferramenta de ensino para crianças. Também chamado de Teatro de Animação, tem como foco a atenção dos espectadores na direção do objeto/boneco/máscara/formas e não para o ser vivo que no caso é o manipulador. O boneco/objeto é toda matéria inanimada, destituído de movimento racional, que ao receber a energia e movimento do manipulador passa a ilusão de ter vida própria. É um processo que passa por experimentação, transformação e elaboração de novos significados por parte do bonequeiro e manipulador (AMARAL, 2007).

A reciclagem parte do princípio de transformar o uso daquele resíduo, ou seja, alterar sua forma de utilização, inclusive mudando sua forma física por meio de trabalhos manuais de corte, colagem etc. Consideramos o meio ambiente como parte constituinte de nossas essências artísticas e levá-lo em consideração ao exercer a criatividade pode gerar efeitos multiplicadores do conteúdo. Assim, o trabalho do coletivo se volta para a questão: como unir os objetos reciclados a arte de manipulação do teatro de formas animadas?

---

\*Engenheiro Civil e ator com mestrado em andamento pelo programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso. Email: [douglasperon@live.com](mailto:douglasperon@live.com)



Como exemplo, o primeiro exercício criativo utilizando dos conceitos da reciclagem foi a intervenção urbana "Resí(duo)", onde foram reutilizadas mais de 600 sacolas plásticas e reciclados 800 canudos plásticos na fabricação de máscaras e adereços de vestimenta. Quais formas nossos resíduos podem tomar ao saírem do nosso campo de visão, ou seja, quando os jogamos "fora"? Os monstros do lixo/de lixo trazem a reflexão para essa questão por meio de uma performance com alto impacto visual.

Figura 1 - Resí(duo), por Spectrolab.



Fonte: Henrique Santian (2019).

A partir dessa criação, sentimos que a forma como encarávamos os resíduos do nosso cotidiano tinha sido alterada. O conteúdo do trabalho afetou de modo definitivo a maneira como lidamos com o nosso próprio lixo, trazendo sempre o olhar para a necessidade de pensar em maneiras de reutilizar o material que seria descartado. Esse olhar é o que queremos transmitir para as crianças do Siminina.

O Siminina é um programa Prefeitura do Município de Cuiabá que tem mais de mil meninas matriculadas que, de segunda a sexta-feira, estão em contato com atividades que as preparam para um futuro em que elas sejam protagonistas de suas próprias histórias (ALVES, 2018). Por meio de atividades como letramento, oficinas de dança, coral, teatro e artesanato, as crianças se mantêm no programa (em horário alternados com a escola), recebendo inclusive almoço e lanche. É uma ferramenta com grande impacto na sociedade, principalmente em famílias de maior vulnerabilidade social.

Estruturalmente, o programa tem 16 unidades e uma coordenação geral, composta por pedagogas, assistentes sociais e psicólogas que trabalham em parceria com diversos segmentos do município para a manutenção diária das unidades. Além disso, cada unidade conta com vários educadores e cozinheiras que realizam as atividades do dia a dia.

As Simininas já são conhecidas do Spectrolab. Durante os anos, estivemos em contato com diferentes unidades provocando e recebendo afetos por meio das experiências artísticas realizadas. Assim, o nosso coração já ficava mais quentinho ao mencionar o programa. A equipe é carinhosa, as crianças lidam com suas dificuldades de maneiras criativas e quase sempre engajadas, estabelecendo uma conexão profunda com os educadores e outros funcionários.

Esse afeto se tornou um projeto a partir do programa de residências artísticas Artes em Residência 2020- "ARVINTE", que funcionou como catalizador da proposta. Durante o período de um mês, estaríamos com o intuito de residir em uma das unidades do Siminina e desenvolver com maior profundidade o tema da reciclagem com as crianças e colaboradores do projeto.

As atividades foram planejadas por meio de um calendário de experimentos, onde cada experimento significava um encontro com as meninas e uma proposta criativa continuada. Ou seja, as atividades iniciais funcionavam como estimuladores das capacidades criativas e que iriam se aperfeiçoando a medida que as crianças desenvolviam habilidades conforme eram provocadas.

**Figura 2** - Reunião com a turma Flores de Cuiabá e Spectrolab



Fonte: Karen Malagoli (2020).

Após firmar parceria com a atual responsável pelo Programa, entramos em contato com a unidade do Siminina do Bairro Renascer e discutimos o projeto com o quadro de profissionais da coordenação do Programa. O bairro está localizado na região sul da cidade de Cuiabá e seu Centro Comunitário abriga a unidade da turma "Flores de Cuiabá". No local, duas professoras e uma cozinheira organizam o dia a dia e participariam também do projeto.

As atividades do Reciclar Brincando aconteceriam em um total de 8 encontros presenciais, às quintas-feiras, nas turmas dos dois períodos, manhã e tarde, desde a última semana de Fevereiro de 2020 a meados de Abril de 2020. Devido a pandemia do COVID-19 e as adequações de medida de saúde e segurança, o projeto teve que ser cancelado, tendo sido realizadas apenas duas atividades programadas. Porém, o que descrevo aqui é uma tentativa de relacionar a criatividade artística com o aprendizado em crianças.

### AS AÇÕES

A unidade tinha 30 crianças no período matutino e 40 no vespertino. Um lugar simples, um pátio com uma cobertura metálica e telha Eternit, com três salas na frente e duas salas na lateral, dois banheiros e uma cozinha nos fundos. Uma grande parede com desenhos representando alguns animais da região do Pantanal enfeitam a entrada do lugar, que leva a imagem de um ex-prefeito em uma reprodução de uma fotografia com o presidente do bairro na época da inauguração do centro comunitário.

**Figura 3** - Centro Comunitário do Bairro Renascer

Fonte: foto de arquivo pessoal (2020).

"Sejam bem vindos ao programa Siminina". Foi a frase de qual fomos recepcionados calorosamente no primeiro dia. Ao abrir a porta da sala da turma, somos acolhidos por um coro animado, nos permitindo entrar, não somente naquele espaço, mas também nos espaços mais íntimos com as pequenas. Nossa missão é muito simples, vivenciamos uma vez por semana, durante um dia inteiro, a criação de uma relação profunda entre reciclagem e a astúcia de crianças que nos surpreenderiam a cada momento. Mais do que oficinas práticas, estivemos construindo juntos uma forma de pensar em reciclagem como sendo alternativa para a fluidez da imaginação, utilizando para isso elementos do teatro em formas animadas.

**Figura 4** - Encontro das meninas com os "monstros de lixo" da Performance Resí(duo)

Fonte: Foto de arquivo pessoal (2020).



A sala das crianças é composta por uma mesa que onde ficam o material das professoras e outras quase 40 mesas e cadeiras individuais de ferro e madeira (bem pesadas) onde se ajeitavam todas. Divididas em setores por idade, as maiores (a partir de 10 anos) e menores (de 6 a 9 anos), se mostravam muito atentas as atividades propostas e desenvolvidas no cronograma regular e extraordinário do Programa.

Nosso desafio era propor um cronograma que fosse incluído nas atividades regulares semanais das turmas e esperar que elas se utilizassem das provocações para trabalhar na chave da reciclagem. Antes de iniciar as atividades, criamos uma forma de aproximação, onde levamos nossas ideias, discutimos e trocamos saberes, mostramos os figurinos da performance Resí(duo), do que são feitos, como são feitos, o que logo gerou curiosidade nas meninas.

A maioria já havia entrado em contato com a reciclagem, incentivadas pelo próprio Programa, o que possibilitou grande participação no diálogo. Bolsas feitas de caixa de leite, estojos feitos de latas, caixas de papelão reaproveitadas, entre outros. Nossa fase de aproximação se estendeu também para um maior contato com as professoras e a cozinheira. Passaríamos o dia todo no lugar, a primeira turma entrava as 8:00h e a segunda às 13:30h, lanchávamos a almoçávamos com as crianças e funcionárias.

Esse momento de aproximação foi de grande importância para a continuidade do projeto por levar em consideração todos os agentes envolvidos com o Programa e com as crianças e inseri-los no processo, bem como nos inserir também.

### ATIVIDADES REALIZADAS

#### Campanha Recicla, Siminina.

Para a primeira proposição, pensamos em algo que incluísse a comunidade do bairro nas atividades. Muitas das meninas que frequentavam o Programa tinham suas casas e de conhecidos nas redondezas do Centro Comunitário. Assim, uma atividade que envolve familiares e vizinhos pode incrementar o conteúdo no qual está sendo lidado. Além de que, faz parte de um cotidiano diferente do que vivíamos e quanto mais conseguíssemos conhecer o lugar, suas rotas, seus personagens, melhor seria nossa inserção com a turma.

Dessa maneira, o conhecimento proposto nas atividades seria construído de forma participativa e colaborativa com os outros moradores da região. A ideia é que os pais e responsáveis estivessem cientes das formações e pudessem compartilhar as experiências das crianças no ambiente do lar ou outros por eles frequentados.

Com duas semanas de preparação, envolvimento de toda a equipe de coordenação do Programa, levamos as simininas para uma pequena campanha de arrecadação de material reciclável pelo bairro. Assim surgiu a campanha "Recicla, Siminina", que coletou materiais a serem utilizados nas atividades futuras de criação.

Figura 5 - Folheto da Campanha "Recicla, Siminina"

**CAMPANHA  
RECICLA, SIMININA!**

**FAÇA SUA PARTE!**

Olá, queridos vizinhos!  
Somos do Programa Siminina da Prefeitura de Cuiabá, e estamos fazendo uma pequena campanha de coleta de resíduos para confecção de artesanato e brinquedos reciclados. Para que essa ação acontecer contamos com a sua ajuda!

**COMO AJUDAR?**

**SEPARE OS MATERIAIS:**  
Garrafas PET  
Embalagens plásticas de produto de limpeza  
Embalagens de papel como de pasta de dente, e remédios.  
Tampinhas de garrafas  
Caixa de ovo  
Caixa de leite  
Rolo de papel higiênico  
Jornal

**ENTREGUE OS MATERIAIS:**  
1- No dia **12/03/2020 (quinta-feira)** passaremos de casa em casa em dois horários: entre **9h e 10h e 15h e 16h** para fazer essa coleta!  
Se possível, faça a limpeza dos materiais e separe-os em um saco de lixo comum.

**OU**  
2- Centro Comunitário do Bairro Renascer na Rua Princesa Isabel até o dia 19/03/2020.

Logos: Siminina, SPECTROLAB, AB

Fonte: Elaboração Spectrolab (2020)

O dia da campanha foi quase um dia de festa. As meninas nunca tinham saído juntas para uma aventura na rua. Levamos sombrinhas, dividimos em grupos para facilitar o movimento e nos encarregamos de passar protetor solar em todos (o sol de Cuiabá não perdoa). Funcionava assim: um grupo chegava no portão de uma casa, tocava a campainha ou batiam palma. Ao obter resposta, gritavam em coro: - "ô de casa"; até que alguém saísse para que fosse entregue o panfleto (figura 5) e alguma das meninas explicasse a campanha. Nós, os coordenadores e os responsáveis pelo programa ficávamos de apoio, porém, toda a ação foi realizada pelas crianças.

**Figura 6** - À esquerda, as meninas se preparam ainda no Centro Comunitário. À direita, os primeiros passos do grupo pelas ruas.



Fonte: Ana Carolina de Melo (2020).

**Figura 7** - Campanha Recicla, Siminina pelo bairro Renascer em Cuiabá.



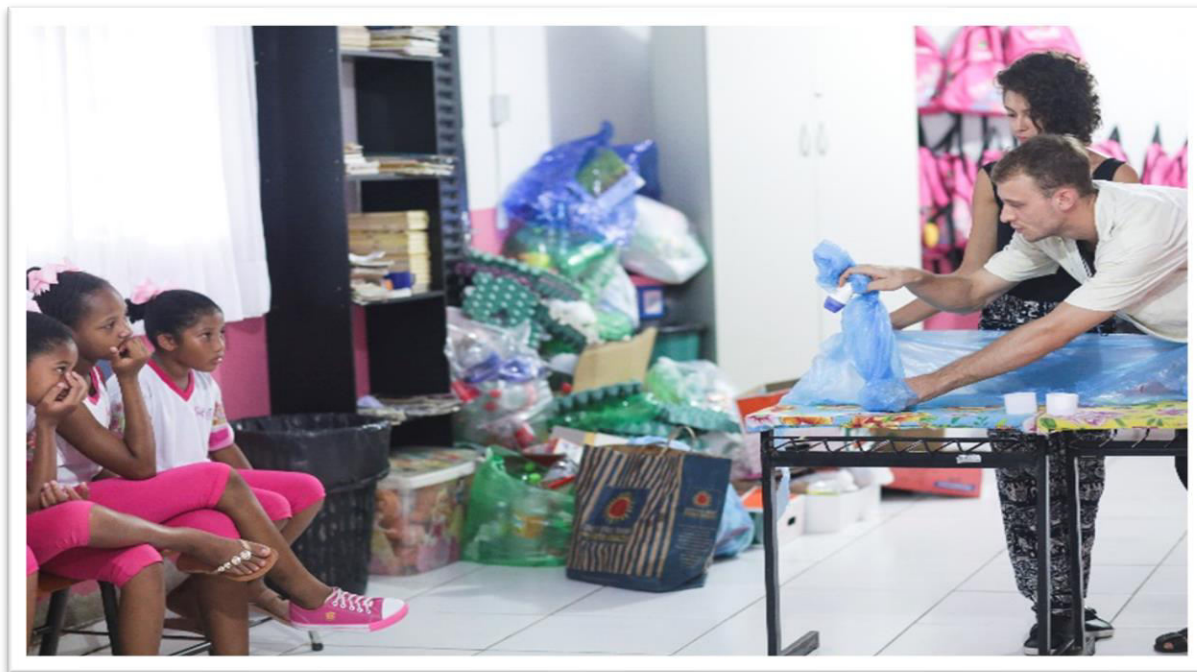
Fonte: Ana Carolina de Melo (2020).

A ação foi acompanhada pelos agentes de trânsito da Secretaria de Mobilidade Urbana, que garantiram a segurança de todos os envolvidos nas relações de trânsito. No total, a campanha durou cerca de 1 hora e visitou casas de duas ruas do bairro e arrecadou uma grande quantidade de material, como garrafas pet, embalagens plásticas, caixas de leite, sacolas plásticas, rolos de papel higiênico, entre outros. Para as crianças foi importante fazer com que se sentissem parte do processo de coleta de material e que tivessem contato com o ambiente externo a sala de aula.

### Reciclar contando histórias

Dando continuidade, a segunda atividade misturava o lúdico com o uso dos materiais coletados. No segundo encontro contamos histórias para as Flores de Cuiabá utilizando somente materiais reciclados, criando tramas/personagens, trazendo a intenção de animação presente no teatro de formas animadas.

**Figura 8** - Contação de histórias com Spectrola para as crianças. Nota-se, ao fundo, os materiais coletados na campanha.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2020).

A história não tinha fala, somente a manipulação dos objetos criando diferentes formas, que, por meio da simplicidade de interação, prendiam a atenção das meninas que, naquele momento, faziam papel de público. Utilizamos três sacos plásticos para fazer um cenário, e os personagens foram criados utilizando embalagens plásticas.

O processo envolve diálogos entre todos. Elas nos dizem como interpretaram a história, quais são os elementos que identificaram a partir do material utilizado e quais são as outras possibilidades e desdobramentos que foram interpretados a partir dessas informações.

A proposta era que agora deixassem de ser público e se tornassem as apresentadoras. Cada grupo, com 4 ou 5 integrantes, dedicava um período de aproximadamente 30 minutos para pesquisar os objetos, se atentar nas possibilidades de uso que aquele material pode ter e organizar uma apresentação para a turma, unindo a uma história já existente ou inventada por elas.

Baseando-se na ideia do ready-made<sup>1</sup>, os objetos seriam utilizados em sua forma original ou alterados utilizando somente as mãos como ferramenta. Ou seja, sem tesoura, sem cola, etc. Um desafio que exigia que fossem explorados os resíduos de uma maneira mais profunda, elaborando uma intenção no aspecto teatral, animando as formas encontradas.

Enquanto os grupos se organizavam, cuidávamos um a um, discutindo referências, trazendo ideias e principalmente escutando o que as crianças traziam em relação aos objetos escolhidos. Uma garrafa pet, segurada em pé, por exemplo, ao movê-la com as mãos pode se tornar um personagem.

<sup>1</sup> O artista plástico Marcel Duchamp lançou em 1916 o ready made, que refere-se a utilização de objetos industrializados no mundo da arte, objetos fabricados "prontos para uso", rompendo com o que estava posto com relação ao conceito de arte.

**Figura 9** - História contada por um dos grupos.

Fonte: Karen Malagoli (2020).

Ao todo foram criadas 11 histórias que apresentavam sobre superação aos desafios do cotidiano, importância da reciclagem, contos de fadas, histórias de princesas, da vida marinha, entre outras. Sacolas plásticas foram transformadas em figurinos, garrafas em personagens, outras criações que só faziam sentido durante a apresentação, caixas de papelão se tornaram construções e muito mais.

**Figura 10** - Outro grupo conta uma história

Fonte: Karen Malagoli (2020).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as etapas todas do projeto não terem sido desenvolvidas, muito se pode observar durante esses encontros que tivemos com as meninas da turma Flores de Cuiabá, no bairro Renascer. Estar com as crianças é um desafio: a cada momento novo podemos conhecer um pouquinho mais de cada uma e se inteirar de suas grandiosidades. Ainda que organizar uma sala com 40 crianças não seja

uma tarefa fácil, há momentos em que identificamos o empenho no processo de criação e que faz valer a pena. Algumas mais tímidas que outras, nenhuma fica de fora. "Tio, lá na minha casa nós estamos separando o lixo pra brincar com ele".

As duas atividades realizadas emergiram aspectos que estão presentes em processos criativos ligados ao teatro de formas animadas, que são o trabalho colaborativo e a criação a partir da ressignificação de objetos. Uma forma de unir as práticas pedagógicas a partir de estímulos artísticos.

Foi importante observar que criou-se um perfil nas crianças que pode muito bem selecionar um material e se apropriar de uma rede de significações que envolvem a sociedade e, ao ressignificá-lo como instrumento de animação, cria-se um novo uso social e artístico que é levado inclusive para fora do ambiente de ensino.

Assim, o teatro de formas animadas pode ser utilizado na educação de crianças como ferramenta metodológica, por ser uma atividade lúdica e prazerosa, instigando os alunos a participarem de experiências criativas e estéticas, o que estimula a reflexão crítica durante todo o processo. Nessa perspectiva, a pesquisa material para formas animadas, contribui para a possibilidade das crianças compartilharem ideias, sentimentos, atitudes no âmbito dos diversos pontos de vista, dadas as relações estabelecidas entre cada indivíduo com a turma.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, L. Programa Siminina é cuidado de mãe e aprendizado para a vida toda na formação de meninas. *Jornal O Diário*, 2018. Disponível em: <https://jornalodiario.com.br/geral/aconteceu-na-capital/programa-siminina-e-cuidado-de-mae-e-aprendizado-para-a-vida-toda-na-formacao-de-meninas/146526>. Acesso em 27/07/2020.

AMARAL, A. M. *Teatro de animação: da teoria à prática*. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

## FRAGMENTO DE EXPERIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE

### A fragment of Experiences: reflections on a teaching practice in art teaching

Fabiana Campacci Fríschio - UNESP\*

**Resumo:** Este artigo baseia-se em minhas experiências como professora de Artes, durante dez anos em escolas municipais de São Paulo/SP, é parte da pesquisa de Mestrado orientada pela Profa Dra. Luiza Christov. Os preconceitos sofridos pelo Ensino da Arte ao longo dos anos tornam-se obstáculos quando se tenta propor um ensino em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Com um viés autobiográfico, reflito sobre a formação de professores e suas concepções de educação, construídas ao longo de sua formação na universidade, mas sobretudo em sua prática diária em sala de aula. A partir de Freire e Rancière a respeito de uma prática docente emancipatória, a construção do debate sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea se deu a partir dos jogos teatrais de Spolin. Esse percurso trouxe à tona questões a respeito do pensar e do fazer a escola nos tempos de hoje, os modos de ser do educador e as possibilidades que cada relação traz no processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pedagogia Teatral. Ensino de Arte.

**Abstract:** This article is based on my experiences as a teacher of Fine Art, for ten years in municipal schools in São Paulo, Brasil, is part of the Master's research guided by Prof<sup>a</sup>. Dr. Luiza Christov. The prejudices suffered by Art Teaching over the years become obstacles when one attempts to propose a critical and reality transforming teaching. With an autobiographical bias, I reflect on the training of teachers and their conceptions of education, built during their training at the university, but above all during their daily practice in the classroom. Based on Freire and Rancière, with regard to an emancipatory teaching practice, the construction of the debate on the potentialities of theater teaching in contemporary public schools arouse from Spolin's theatrical games. This journey brought up questions about thinking and working school today, the educator's ways of being and the possibilities that each relationship brings in the process of building knowledge.

**Keywords:** Teacher training. Theatrical pedagogy. Art teaching.

#### INTRODUÇÃO

Início esta narrativa como testemunha do tempo de agora, porém com os olhos no passado. Como os historiadores, que escrevem a história mantendo o olhar em recortes de tempos já transcorridos, me aventuro no que posso vir a ser pela lembrança do que fui. O reconhecimento de quem eu era auxilia na compreensão do que hoje sou, modificando o olhar que lanço para o amanhã. Nem sempre é confortável voltar às memórias, reviver tempos de crescimento e transformações. E, para trazer poesia ao resgate de minhas memórias, recorto, aqui, a Gaveta dos Guardados, de Camargo<sup>1</sup>:

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. A arte também é história. A arte é intemporal, embora guarde a fisionomia de cada época. [...] Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. [...] Na velhice, perde-se a nitidez da visão e se aguçam a do espírito. A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a

\* Mestra em Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES), Universidade Estadual Paulista. E-mail: [fcrischio@gmail.com](mailto:fcrischio@gmail.com)

<sup>1</sup> Iberê Camargo (1914-1994) nasceu no Rio Grande do Sul e foi um dos principais pintores brasileiros do século XX, despontando no modernismo dos anos de 1920.

evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós. [...] Entendo que a vida é uma caminhada. [...] No andar do tempo, vão ficando as lembranças: os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo. (1998, p. 31-36).

Este recorte me faz caminhar por muitos lugares. Lugares já percorridos. Lugares desconhecidos. Lugares que nunca pensei. Lugares que nunca quis. Uns áridos, outros confortáveis, e mesmo lugares em que nunca irei. Lugares reais e lugares de sonhos. Enfim, lugares que pretendo aqui explorar, despindo-me da roupa que hoje visto, sem poder, no entanto, me desfazer da forma que meu corpo já tomou. Assim, "molhada"<sup>2</sup> do tempo em que vivo, tentarei voltar ao meu "pátio da infância"<sup>3</sup> para avaliar quais novos sentimentos ocupam esses lugares e se, hoje, sinto cada um como antes sentia. Assim como Camargo (1998), não sei precisar exatamente quando algumas inquietações começaram a surgir.

Minha voz, que no palco soava livre e segura, emudecia na sala de aula. E eu me perguntava: "O que faz com que a atriz encontre ressonância para seu discurso enquanto a professora se vê silenciada?". Talvez fosse minha recusa de estar naquele lugar, talvez todas aquelas regras, a disciplina, os conteúdos fechados, ou, simplesmente, o terrível estereótipo do professor que tem que ter o "controle de tudo". Sabia que os estudantes esperavam algo de mim, mas eu não queria fazer nada que fosse imposto, mecanizado ou que tivesse qualquer caráter de transmissão de verdades. De forma tácita assumia um dos saberes necessários à prática educativa, de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2015, p. 24).

Era difícil entrar em sala de aula e acreditar que o que eu tinha a dizer fosse importante para aquelas quarenta e tantas pessoas. Ainda pior, era trabalhar sem conhecer as muitas histórias que cada um ali trazia, suas urgências e dificuldades em lidar com as próprias vidas. Ter um tempo determinado para trabalhar um conteúdo, gerando algum tipo de conhecimento, sem levar em conta o momento e o aprendizado de cada um, nunca me pareceu uma atitude razoável.

De maneira bastante cruel, a sala de aula revelava as minhas fragilidades. Curioso: as inseguranças e dificuldades reveladas em mim estavam também naquelas crianças e adolescentes. E eu me perguntava: "O que me diferencia deles? O que eu posso fazer para ajudá-los a sair do lugar onde estão? E como sensibilizá-los sem tocar naquilo que me fere também?". Hoje, já amadurecida pelo tempo, pelas experiências vividas e pelo caminho que fui trilhando para realizar este estudo, posso me sentir livre da obrigação de ter que tudo explicar, já que a explicação pressupõe uma superioridade da inteligência daquele que sabe (o professor) sobre a inteligência menos desenvolvida daquele que ignora (o aluno) (RANCIÈRE, 2015).

A minha trajetória como teatro-educadora suscitou a necessidade de repensar a prática docente no sentido de torná-la menos embrutecedora e mais horizontal, colocando estudante e educador mais próximos na relação com o aprendizado e contribuindo para a emancipação na maneira de construir o saber. A ideia de sujeitos emancipados, autores de sua própria história, é explicada por Freire:

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não

<sup>2</sup> Tomo essa palavra no sentido atribuído por Paulo Freire, quando se refere ao contexto vivido por uma pessoa (FREIRE, 2000).

<sup>3</sup> Iberê Camargo utiliza o termo "pátio da infância" quando se refere às coisas que ficaram no passado.

se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm. (2000, p. 119).

Considero que esta proposta de Freire (2000) vai ao encontro da ideia de Rancière (2015) de que uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador, na qual quem explica é o professor, demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender pelo poder de sua própria inteligência, transgredindo valores sobre aprendizagem, conhecimento e os lugares ocupados por cada um nesse processo. Nesse sentido, o presente artigo apresenta experiências de uma professora de Artes na escola pública, no intuito de refletir sobre sua prática docente a partir de uma perspectiva teórico-prática, com o objetivo de trazer à superfície elementos que contribuam para a formação de professores em uma perspectiva crítica emancipatória.

Em um movimento que parte do indivíduo e permeia o diálogo com a literatura, busca-se responder a seguinte questão neste artigo: como podemos pensar e fazer o ensino de Artes na escola pública contemporânea a partir dos sujeitos que a constituem, educadores e educandos?

Para esse fim, a construção do debate sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea se deu a partir dos jogos teatrais de Spolin, à luz das reflexões de Freire e Rancière a respeito de práticas docentes emancipatórias.

### DESENVOLVIMENTO

O marco oficial do início do ensino de arte no Brasil acontece em 1816, quase ao final do período colonial, quando da criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A presença da aristocracia portuguesa, aqui, gerou a necessidade de uma educação mais especializada que pudesse formar os quadros técnico-burocráticos exigidos pela administração do reino. Era um ensino que seguia os moldes europeus, sendo, por exemplo, o desenho considerado a base do ensino das artes (FERRAZ e FUZARI, 1999).

Licenciada em Educação Artística<sup>4</sup> com habilitação em Artes Cênicas, meu desejo era mergulhar no ensino de teatro, porém como a orientação pedagógica das escolas onde trabalhei via o desenho como o principal conteúdo a ser desenvolvido, me senti na obrigação de me dedicar a ele e de integrar as demais linguagens artísticas<sup>5</sup>, mesmo não me sentindo à vontade em relação a isso.

Assim, minha história em sala de aula repetiu uma situação de décadas nas escolas brasileiras: o ensino de arte no Brasil reduziu-se, historicamente, ao ensino de artes visuais. Existe carência de profissionais especializados no ensino específico das outras linguagens, inclusive o teatro, e o que se vê são apresentações de peças teatrais e danças em datas comemorativas, que imitam uma cultura não pertencente à realidade do estudante, ou o teatro a serviço de outras disciplinas do currículo. A influência de propostas pedagógicas passadas ainda se encontra enraizada no pensamento educacional brasileiro (JAPIASSU, 2001).

Na escola, o que encontrei não foram espaços de resistência, de crítica em relação a sociedade, mas sim espaços resistentes, quase impermeáveis aos questionamentos e à reflexão. Estar na escola me obrigou a desconstruir muitos conceitos e rever minha maneira de entender o contexto no qual estava inserida. Após os anos em que tentei me dedicar ao ensino do desenho – entre 2005 e 2008, resolvi que era a hora de mudar de rumo.

<sup>4</sup> Somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 é que se passa a designar a área por Arte e não mais Educação Artística. E o ensino da arte se torna componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1998b).

<sup>5</sup> De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas [...] Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, sem o aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (BRASIL, 1998b, p. 27).



## O TEATRO COMO PEDAGOGIA – A RELAÇÃO COM OS JOGOS TEATRAIS

Ao pensarmos no ensino de teatro, são muitas as abordagens que compõem essa pedagogia. Evidentemente, aqui não haverá espaço para o detalhamento de todas e não é a minha intenção repetir um trabalho já desenvolvido por tantos outros pesquisadores na tarefa de descrever e analisar estas abordagens. Limito-me a destacar alguns autores que considero importantes para a pedagogia teatral no Brasil e sobretudo na minha experiência como educadora, tais como: Brecht e a sua Peça Didática, a poética do Teatro do Oprimido (1991), de Boal (1977) e os Jogos Teatrais (2001), de Spolin.

Estar na escola me obrigou a desconstruir muitos conceitos e rever minha maneira de entender o contexto no qual estava inserida. Após os anos em que tentei me dedicar ao ensino do desenho. Naquela época a preocupação com o desenvolvimento técnico do desenho que norteou a implantação do ensino de arte no Brasil no nível superior, já havia se estendido definitivamente para as escolas primárias e secundárias. O desenho continuava sendo pensado em função da preparação para o trabalho, tendo, portanto, finalidade utilitária (BARBOSA, 1978). Resolvi que era a hora de mudar de rumo.

Em 2008, havia me transferido para uma escola localizada numa área de zona rural, próxima a Embu Guaçu, em São Paulo. Não acreditava que ali poderia iniciar esta mudança. Para além das diferenças de concepção do ensino de Arte que havia experimentado em relação aos colegas, tratava-se de uma realidade totalmente diferente e precária, a meu ver. A escola ficava praticamente isolada. Não havia nenhum tipo de comércio próximo. Para comprar qualquer coisa, era necessário caminhar até um terminal de ônibus, que ficava há 30 minutos da escola e se deslocar até a região dos estabelecimentos comerciais. A vida no entorno da escola era simples e a maior parte dos estudantes morava ali. No entanto, para a minha surpresa, as famílias dos alunos eram, em sua grande maioria, bem participativa. Era uma comunidade muito parceira da escola e isto me pareceu fazer toda a diferença.

Decidi, então, que ali iniciaria o meu processo de ensino de teatro. As aulas de arte passaram a ser aulas de teatro. A abordagem que escolhi para essa jornada foram os Jogos Teatrais propostos por Spolin. E por que os jogos? Huizinga explica:

[...] o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. O jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] Não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos e, pelo contrário, interrompe esse mecanismo. [...] O jogo se apresenta como um *intervalo* em nossa vida cotidiana. (2001, p. 11-12, grifo do autor).

Naquele momento eu ainda não me dava conta, mas era esse ensino livre, no sentido de liberdade para que eu almejava. E os jogos, como colocou Huizinga, eram como um intervalo para a rígida disciplina à qual eu e os estudantes estávamos submetidos.

Dos tempos dos estudos no Instituto de Artes de UNESP, eu havia guardado o Fichário de Jogos Teatrais traduzidos, no Brasil, por Ingrid Koudela. Sistematizados por Spolin, nos EUA, nos anos de 1940, eles são "calcados em jogos de improvisação, têm o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral e aprender a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado" (DESGRANGES, 2010, p. 110).

O sistema é baseado no conceito dos jogos de regras ou jogos tradicionais, como por exemplo, a amarelinha, descartando "a presença de um professor autoritário, que detém todo o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado" (DESGRANGES, 2010, p. 110). "Juntos professores e alunos podem encontrar-se como parceiros no tempo presente e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar e extrapolar em busca de novos horizontes" (SPOLIN, 2001, p. 20). Esta relação estabelecida no jogo e com o jogo é dialógica como aponta Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e

alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2015, p. 83, grifo do autor).

Isto tudo eu fui percebendo aos poucos. A minha relação com os estudantes modificava-se. Estava mais fluida, criativa e livre. Ao participar diretamente do jogo ou observar e avaliar os colegas jogando, o indivíduo se apropriava de conceitos e desenvolvia sua atitude crítica. Koudela (2002) explica que o jogo é entendido como um instrumento de aprendizagem. Por meio deles o estudante se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Essas questões são facilitadas pela própria estrutura do jogo teatral, descrita a seguir:

Foco: atenção voltada para um aspecto específico da linguagem teatral, como, por exemplo, tornar real um objeto imaginário, espelhar a ação desenvolvida por um companheiro, ou elaborar um personagem a partir da sensação causada por um fragmento de figurino. Instrução: dada pelo professor ou diretor, lembrando o foco. Avaliação: feita pela plateia, a partir do foco (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 117, grifo nosso).

A instrução é dada enquanto os jogadores estão em cena, sobretudo para alertar se o participante está se desviando do foco, sem que, para isto, ele tenha que interromper a improvisação. A avaliação baseia-se no problema a ser solucionado e é feita coletivamente, com a participação dos jogadores e da plateia<sup>6</sup>.

Os jogos e seu processo de aprendizagem estão baseados em problemas a serem solucionados e incluem os elementos da linguagem teatral assim nomeados por Spolin: a percepção espacial e cenográfica (o onde), a construção de personagens (o quem), o desenvolvimento da ação dramática (o que) além do objeto (o foco) e do acordo de grupo.

O trabalho com os Jogos Teatrais se deu com crianças e adolescentes dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> ano<sup>7</sup>. À época, organizei um processo, o qual denominei O Teatro em Jogo. Estabeleci uma sequência com jogos tradicionais e jogos dramáticos (aqueles que apresentam a estrutura dramática – Onde, Quem, O Que), equilibrando a oficina com jogos para integração, percepção/observação, expressão e imaginação. O principal objetivo com os jogos era criar uma outra relação com o espaço da sala de aula, construir uma nova atmosfera e, junto com os estudantes, encontrar sentido para as atividades desenvolvidas e fazê-los perceber que a contribuição de cada um é indispensável para o processo. Nós mudávamos a relação espacial com a sala, retirando as carteiras e deixando o espaço livre para o jogo. Os próprios estudantes se organizavam entre si para preparar o ambiente e, da mesma maneira, recompô-lo. Este movimento simples de mexer com o lugar dos objetos também mexia com a relação de cada um dentro do espaço, os significados das coisas pareciam por si só apresentarem-se e os estudantes sentiam-se claramente ativos no desenvolvimento de suas aprendizagens, compreendendo assim, que seu “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2015, p. 74-75).

Foi nessa relação dialógica, como preconiza Freire (2015), que comecei a observar o quão à vontade os estudantes ficavam nas aulas de teatro, como a imaginação criadora fluía, e o que mais me emocionava era ver que a relação deles com a arte e o significado das aulas de arte havia mudado. Eles, de fato, perceberam nas sutilezas, como tirar as carteiras do lugar para jogar, olhar no olho do outro como regra básica e confiar no grupo, que a arte, e neste caso, o teatro, podia transportá-los para a realidade – e não roubar-lhes da realidade – fazendo-os ter esperança, argumento e perspectiva. Pupo (1991) afirma que a escolha dos jogos teatrais é bastante significativa para o ensino de teatro, indo além de um simples instrumento didático, propiciando através do imaginário uma reflexão sobre o ser humano.

<sup>6</sup> A avaliação é um dos elementos fundamentais do trabalho com os jogos teatrais. Por isto, muitas vezes o professor divide o grupo em duas partes, sendo que uma parte joga, enquanto a outra assiste como plateia. Observando os colegas de fora, esta plateia tem melhores condições de avaliar as soluções apresentadas pelos outros jogadores.

<sup>7</sup> A nomenclatura atual, 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, correspondem hoje, ao que antes eram as 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

Koudela é também, em grande parte, responsável por outra contribuição significativa para a pedagogia do teatro no Brasil por seus trabalhos com as chamadas Peças Didáticas<sup>8</sup>, de Brecht. Nos processos com estas peças não há a necessidade de público. O espectador é a própria pessoa que participa da encenação. O intuito de Brecht é, portanto, transformar o espectador em participante efetivo da obra. Por isto, as peças didáticas não podem ser entendidas como teatro de espetáculo, pois não pressupõem sua apresentação para uma plateia, nem tampouco como cartilha de ensino, pois o seu caráter pedagógico se dá pela ação dos próprios participantes (DESGRANGES, 2010).

Segundo Gonçalves "a definição e concepção de didática nas peças não pode ser compreendida como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem, [...] nem como a arte de ensinar tudo a todos". Estas peças possuem, em si, um caráter pedagógico. No entanto, "existe um objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos. [...] A possibilidade de reflexão vem do questionamento da realidade e da própria existência humana" (2010, p. 67-68).

Koudela rompe a dicotomia entre processo e produto no ensino do teatro quando usa o jogo teatral com o modelo de ação<sup>9</sup> de Brecht. Nesse processo o estudante passa a ser, ao mesmo tempo, atuante e observador das ações dramáticas. O objetivo principal do jogo enquanto modelo de ação brechtiano passa a ser o desenvolvimento do raciocínio dialético e não de um conteúdo específico (KOUDELA, 2007).

Outra prática teatral não voltada diretamente para o ensino de teatro na escola, mas que tem, por sua natureza, um caráter pedagógico<sup>10</sup> é o Teatro do Oprimido, de Boal (1977). Essa prática busca transformar o espaço cênico num campo aberto para a criação de um teatro novo, de contexto político, no qual o "espectador é considerado um ator em potencial. [...] e é preparado com exercícios dramáticos, que têm por objetivo ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver suas capacidades criativas e expressivas" (DESGRANGES, 2010, p. 69-70).

Ao buscar soluções imaginativas na relação com o jogo, os estudantes realizavam um processo de percepção de si mesmos. O que acontece com o estudante quando joga é exatamente a libertação de condicionamentos e ações mecanizadas para que a improvisação aconteça, desenvolvendo-se, assim, a sua espontaneidade. Isto acontece pelo fato dos jogos teatrais não se estruturarem como transmissão de conhecimentos, mas como proposição de experiências, nas quais o estudante formula suas descobertas, elabora suas respostas e constrói o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem (DESGRANGES, 2010; FREIRE, 2015).

Este percurso de voltar-se para si, para se relacionar verdadeiramente com o conhecimento, está ligado com uma dimensão existencial deste conhecimento, de modo que, por meio de uma série de práticas, exercícios e maneiras de conduzir a própria vida constitui-se uma apreensão mais profunda da realidade, uma experiência com o que é verdadeiro. Verdadeiro no sentido de nos atravessar, de nos acontecer de fato, como coloca Larrosa quando diz que "A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (2002, p. 02).

Acredito que esta prática de observar-se cria uma nova perspectiva para o educador que almeja uma prática que construa subjetividades em todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Quando dou sentido a minha experiência, valorizo minha singularidade e reconheço o espaço da singularidade do outro. Entendo que o cuidar de si é dar sentido para a nossa singularidade, é a descoberta de si pelo contato com o outro. O educador (artista) tem que desenvolver "modos de avaliar e lidar com os estados de corpo-mente (muitas vezes sutis) que ele pretende desencadear em si mesmo e no

<sup>8</sup> As obras atribuídas ao teatro didático brechtiano são: O voo sobre o oceano (escrita entre 1928 e 1929); A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (escrita em 1929); Aquele que diz sim e Aquele que diz não (escrita entre 1929 e 1930); A decisão (1929/1930) e A exceção e a regra (1929/1930).

<sup>9</sup> O modelo de ação constitui-se em uma proposta a ser discutida, em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra, ao mesmo tempo em que esta é estudada e compreendida por eles (DESGRANGES, 2010).

<sup>10</sup> Quando me refiro ao ensino de teatro, utilizo o termo pedagogia teatral. Neste caso, em que uso a expressão "caráter pedagógico", quero dizer que não há uma preocupação direta com o ensino aprendizagem, mas, sim, a presença de elementos que podem contribuir para o aprendizado.

estudante (público), qualidades de consciência, atenção, afetividade, energia, reflexão" (QUILITI, 2012, p. 07).

No ano de 2011, me transferei para outra escola. Ao contrário da anterior, esta está localizada na zona urbana, em um bairro privilegiado do ponto de vista de recursos e do poder aquisitivo de muitos dos seus moradores. Apesar disto, no entorno da escola existem muitos cortiços, alguns abrigos para menores abandonados pelos pais e famílias desestruturadas. Os estudantes que frequentam a escola são carentes de recursos materiais e, muitas vezes, de afeto. Quando cheguei à escola, para um bom número deles, um simples jogo, no qual fosse necessário olhar nos olhos do outro, já causava estranhamento, medo e vergonha. Em algumas brincadeiras era clara a dificuldade de lidar com situações simples, da própria vida, principalmente quando era preciso falar de si ou contar episódios pessoais. No entanto, à medida em que avançamos no trabalho com os jogos teatrais, notei que crianças que antes ficavam num canto da sala, ou, por vezes, pediam para sair, foram tomando gosto pelas experiências e ficando mais à vontade para participar. Por isto, a tônica do trabalho com os jogos teatrais nesta comunidade passou a ser a de descobrir, junto às crianças, caminhos que as levassem a se defrontar com suas próprias histórias e com o seu mundo.

Diante de crianças que se sentiam fracassadas pessoal e socialmente, era muito penoso fazê-los pensar sobre si, fazê-los trabalhar sobre a descoberta de si. Percebi que usar os jogos teatrais para articular a linguagem simbólica e pensar a própria história era algo bastante doloroso para aqueles estudantes.

Os limites da linguagem denotam os limites do mundo. A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro. (DESGRANGES, 2010, p. 22).

A saída foi procurar caminhos que pudessem dialogar com as questões que invadiam a sala de aula. Passei, então, a utilizar fragmentos de textos para discutir uma determinada situação. Estes "textos" nem sempre eram peças teatrais ou de linguagem verbal. A ideia era que cada estudante trouxesse um fragmento de algo que quisesse colocar em discussão. Surgiam imagens, fotos, músicas e notícias de televisão, jornal e *internet*. Os jogos ainda estavam lá, mas sem o compromisso com o cumprimento das regras como elas se apresentavam. O próprio processo ia ditando as regras. E os estudantes passaram a propor atividades. As proposições, que incluíam situações de abuso, violência, abandono e de carências de todos os tipos eram incorporadas à construção da aula, permitindo a sua discussão e a efetiva participação de cada um, o que aumentava o interesse deles pelas atividades. Estas novas experiências pareciam abrir espaço, mesmo que ainda tímido, para uma construção coletiva da aula.

### DA EMANCIPAÇÃO

E assim, inspirada por Rancière (2015), vou ao encontro de sua educação emancipadora, na qual o caminho não é ditado pelo mestre, mas pela descoberta, pelo estudante, pelas suas capacidades intelectuais, invertendo a lógica de um sistema em que o professor explica para o aluno entender. A relação de aprendizagem, segundo o autor, envolve duas inteligências e duas vontades. Quando uma está subordinada à outra, há o embrutecimento. Porém, quando se reconhece a diferença entre as duas relações, de modo que uma inteligência não está subordinada a outra, há a emancipação.

Comecei a entender que, para concebermos as relações entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento na escola, é necessário partir da ideia de não pautarmos o aprendizado em uma relação hierárquica, na qual a voz mais potente é a do professor e todas as vontades envolvidas na dinâmica deste processo são, no mais das vezes, ignoradas. Por isso, entendo o espaço da sala de aula como a oportunidade de mexer com o lugar e a posição de cada um, sendo a "emancipação não uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

Tenho procurado ousar, experimentando, ainda que timidamente, a troca dos lugares, semelhante àquela proposta por Rancière (2012) entre espectadores e *performers*, abolindo a diferença entre ambos. Me desloco da posição que me foi historicamente concedida na intenção de romper com a hierarquia de saberes e inteligências e olho para o processo de aprendizagem como um caminho no qual cada ser humano é intelectualmente igual em capacidades. A inteligência é, antes de mais nada, atenção e busca, e se desenvolve de acordo com as circunstâncias exigidas e, sobretudo, com as necessidades do indivíduo.

Fazer conviverem as relações hierárquicas tradicionalmente desenvolvidas no ambiente escolar com a autonomia de cada um dentro do tempo e do espaço definidos ali é um desafio tão grande quando o próprio ato de rompê-los. Por isso, optei pelo rompimento. Desafio por desafio, escolhi aquele que mexe com minhas razões e me faz acreditar que, mesmo que em um curto espaço de tempo, vale a pena buscar o encontro efetivo e afetivo, e uma relação mais próxima com aqueles que comigo trilham o caminho da educação.

Esta transposição do abismo entre atividade e passividade deve ser encarada pelo educador que se propõe à emancipação intelectual como um desafio seu também, e não somente do estudante. Libertar-se da obrigação de trabalhar com conteúdos pré-estabelecidos que não guardam relação com o dia a dia do estudante e sua comunidade, libertar-se da organização espacial da sala de aula, onde o professor toma a frente e comanda o processo, e misturar-se física e intelectualmente com os estudantes e suas contribuições, tudo isto pode significar um passo em direção à construção de uma relação mais horizontal, na qual o estudante possa ter a chance de perceber a sua igual capacidade para o aprendizado. Assim, o reposicionamento dos estudantes no processo de aprendizagem se dá da mesma forma que o do espectador que, diante de uma performance ou intervenção, é chamado a se colocar de maneira outra, percebendo as potencialidades de sua participação não só na construção artística, mas, principalmente, na construção social, na vida.

Guénoun afirma que, hoje, "a verdade que o espectador persegue não é mais a verdade do papel<sup>11</sup>, mas a verdade do jogo" (2012, p. 143). Segundo o autor, o espectador de teatro, em nossos dias, não está mais interessado na habilidade do ator de iludi-lo com uma imitação da vida real e, sim, na possibilidade de identificar os mecanismos utilizados pelo ator para a construção teatral. Em um paralelo com a escola, acredito que, hoje, já não interessa mais os conteúdos formatados em planos de aula, a disposição do espaço como uma linha produtiva e a narrativa do professor como única e legitimadora de conhecimento. O que os estudantes buscam é um diálogo que os faça pensar, sair de sua zona de conforto e passividade.

Em função disto e sob a perspectiva da qual faço esta reflexão, acredito que o teatro tem uma contribuição a dar para o ensino da arte na escola. Afinal, estudantes e educadores são também atores e espectadores, e a escola também se configura como um espaço de reflexão sobre os modos de produção cultural e não somente de reprodução de produtos da cultura. O educador, assim como o ator, pode revelar seus mecanismos de construção de ensino e aprendizagem e, ao menos naquele espaço de tempo da aula, revelar, sem pretensões dogmáticas, a sua concepção de ensino e educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escrita, pautada principalmente na articulação entre Freire e Rancière, contribuiu para compreensão dos saberes que são mobilizados na prática docente, mas que nem sempre mobilizamos de forma consciente na prática educativa.

Contribuiu para a minha atualização conceitual enquanto educadora e, por se tratar de uma reflexão a respeito das relações que se dão no coletivo e na escola pública, creio que seja útil partilhá-la, torná-la pública, à maneira que propõe Kant, aqui destacado por Masschelein e Simons:

O caráter público, ao contrário, se refere a certo uso da capacidade de raciocínio de alguém, uma capacidade que, como Kant explica no início de seu ensaio, todo mundo tem, sendo seus *únicos limites* a preguiça e a covardia. O caráter público, portanto, tem a ver com o próprio uso particular. Esse uso particular é o uso quando não estamos nos submetendo às regras de uma "máquina" ou "instituição" e quando não estamos falando para uma audiência que é definida por aquela instituição ou tribunal.

<sup>11</sup> Entenda-se por "papel", personagem.

[...] O uso público, no entanto, refere-se ao uso quando estamos nos dirigindo ao público no seu verdadeiro sentido, isto é, um público que não tem de ser ensinado, mas está sendo constituído por qualquer pessoa que tenha a capacidade de raciocínio, isto é, "o público" para além de qualquer máquina ou instituição. (2014, p. 19-20, grifo do autor).

O pensamento de Kant vai ao encontro do que vimos a respeito da igualdade de inteligências, na qual Rancière fala sobre o aprendizado, ou melhor, sobre a educação emancipatória que estará mais próxima quando existir vontade e busca. Livre de sua "preguiça e covardia", como diz Kant, o indivíduo tem a chance de se colocar à prova e exercitar seu pensamento, fazendo um gesto que é público e emancipatório, na medida em que, em seu processo, nos convida a pensar juntos, a debruçarmo-nos sobre ideias e questionamentos, tornando-os públicos, dividindo-os com o coletivo em torno. Neste trajeto, todos criam suas concepções de ensino e aprendizagem como que em "um laboratório ou oficina (em vez de um "centro" ou "instituto") concebendo sua prática em termos de experimentação" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 21).

Esses aspectos pavimentam uma resposta para a questão sobre como podemos pensar e fazer o ensino de Artes na escola pública contemporânea a partir dos sujeitos que a constituem. O ensino de teatro na escola passa pela descoberta do papel de cada um enquanto sujeito que compreende o contexto cultural, estético e político em que vive. A escola tem que ser pensada como o lugar público que é, com um tempo público, e o conhecimento à disposição, "livre para", de modo que o espaço se constitua como espaço de invenção, no qual cada sujeito, em seu processo de apropriação e criação, encontre maneiras de fazer, pensar e buscar. Nesta perspectiva de ensino, entendo que ensinar técnicas ou o como fazer as coisas, não faz, e talvez nunca tenha feito sentido. Para tanto, a maneira de atuar do educador é fundamental, pois a sua ação é o que pode sacudir os hábitos e provocar interrupções.

Para tanto é necessário arriscar. E o risco requer o controle do medo pelo educador. Freire e Schor diz que é bom quando corremos riscos "porque esta é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar para mim, não há possibilidade de existir" (1986, p. 76). Além disto, é importante que o educador tome conhecimento do espaço e da comunidade em que está, que conheça a dinâmica da escola em que trabalha, a posição ideológica de gestores e da equipe de professores. Sobre isto, Freire e Schor acrescentam que é preciso fazer uma "espécie de pesquisa, [...] um "mapa ideológico" da instituição. [...]. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem lutar" (1986, p. 76).

Creio que, para que as interrupções aconteçam, é fundamental que o educador faça uma reflexão a respeito da escola contemporânea e do ensino de teatro dentro dela e que não abandone seus sonhos, mesmo diante do medo e das adversidades. Neste caso, estabelecer estratégias e táticas para colocá-las à prova é um exercício difícil, porém imprescindível para que as ações de fato aconteçam.

Eis, enfim, a educadora que me proponho a ser: aquela que reconhece que o que se manifesta no grupo nutre sua própria narrativa, auxiliando na composição da sua subjetividade.

Cada um hospeda dentro de si uma águia. Sente-se portador de um projeto infinito. Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial. Há movimentos na política, na educação e no processo de mundialização que pretendem reduzir-nos a simples galinhas, confinadas aos limites do terreiro. Como vamos dar asas à águia, ganhar altura, integrar também a galinha e sermos heróis de nossa própria saga? (BOFF, 1997).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. São Paulo: Vozes, 1997.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Coleção educação e comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONÇALVES, N. K. R. *A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações*. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, I. D. A nova proposta do ensino de teatro. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 02, 2002.

KOUDELA, I. D. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PUPO, M. L. S. B. *Práticas Dramáticas na Instituição Escolar*. São Paulo, 1991 (mimeografado).

QUILITI, C. S. As "Técnicas de Si" e a Experimentação Artística. *Revista do Lume*, Campinas, n. 2, p. 07, 2012.

RANCIÈRE, J. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. Tradução por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA PARA ESPERANÇAR

### The construction of knowledge and socio-emotional skills: an experience "to hope"

Meira Chaves Pereira - UNESP/RC\*

Cristiane Emília Pasquini - SEESP\*\*

**Resumo:** Esse relato de experiência tem como objetivo, apresentar uma prática desenvolvida com alunos de ensino fundamental II, numa escola pública do Estado de São Paulo, nas disciplinas de Arte e Projeto de Vida. Em tempo de Pandemia, distanciamento social e aulas virtuais, a escola como espaço de convivência e aprendizado, o trabalho com as habilidades socioemocionais demandou mais ênfase por parte da escola. Nessa direção, essa atividade teve como propósito abordar essas emoções por meio da roda de conversa virtual, troca de experiências e pela produção de plaquinhas com frases e/ou palavras de esperança. Para desenvolvimento da atividade, nos ancoramos Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella com os conceitos de esperança e esperançar; Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular com as habilidades socioemocionais. Essa ação possibilitou aos alunos a aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conhecer, processo pelo qual possibilita apreender o conhecimento abordado.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Habilidades socioemocionais. Arte e vida.

**Abstract:** This experience report aims to present a practice developed with elementary school II students, in a public school in the State of São Paulo, in the disciplines of Art and Life Project. In pandemic time, social distancing and virtual classes, the school as a space for coexistence and learning, the work with the socio-emotional skills required more emphasis on the part of the school. In this direction, this activity aimed to approach these emotions through the virtual conversation wheel, exchange of experiences and the production of plaques with phrases and/or words of hope. For the development of the activity, we anchored Paulo Freire and Mario Sergio Cortella with the concepts of hope and hope; Paulista Curriculum and Common National Curriculum Base with socio-emotional skills. This action allowed students to learn how to do, learn to be and learn to know, a process by which it makes it possible to learn the knowledge to embroidery bordado.

**Keywords:** Art teaching. Socio-emotional skills. Art and life

#### INTRODUÇÃO

O projeto esperançar surge partir da reflexão sobre as habilidades socioemocionais no ensino fundamental II, com duas turmas de sétimo ano, houve um desdobramento de raciocínio para compreender como poderiam desenvolver uma atividade que contemplasse as habilidades socioemocionais em que os estudantes pudessem externalizar seus sentimentos e como estes poderiam ser trabalhados no desenvolvimento da atividade.

Diante disso, utilizamos como ponto de partida as habilidades socioemocionais, refletimos a respeito das ideias de Paulo Freire por conta das situações vividas no contexto da escola, Mario Sergio Cortella com a ideia de esperançar, a diferença entre esperança e esperançar. Pensando no verbo esperançar surge a ideia de desenvolver a atividade junto a disciplina de Arte, de modo que os estudantes elaborassem plaquinhas como forma de materialização do que estavam sentindo em relação ao contexto atual e a proposta sugerida a partir com conceito de esperançar. Por seguinte, ao retornar

---

\*Doutoranda pelo programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/IB-CAPEs) e Docente na Rede Estadual de Educação de São Paulo. E-mail: [meira.chaves@gmail.com](mailto:meira.chaves@gmail.com)

\*\*Professora de Sociologia, graduada em Ciências Sociais e Pedagogia. Cursando pós graduação em Arte. Docente na Rede Estadual de Educação de São Paulo. E-mail: [cris.emilia.pasquini@gmail.com](mailto:cris.emilia.pasquini@gmail.com)



presencialmente, essas plaquinhas seriam fixadas nos espaços da escola. A ideia central da ação propunha a externalização das emoções por meio da materialização da plaquinha.

A disciplina de Arte é componente curricular obrigatório da educação básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 9394/96), prevê que o ensino deve, dentre outros, ser pautado especialmente nas expressões regionais com objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A proposta pedagógica do componente curricular Projeto de Vida, tem como referência a concepção de Educação Integral, como base aos Quatro Pilares da educação, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Desenvolvimento Socioemocional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo, (SÃO PAULO, 2020). Esse componente integra o Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo desde 2012, com diversas experiências e práticas vivenciadas por vários estudantes, a disciplina que antes integrava a proposta pedagógica das escolas do Programa de Ensino Integral, em 2020, se tornou componente curricular das escolas regulares do Estado. Dentre outros,

Espera-se, então, que a escola contribua para que o educando se posicione diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida para que seja capaz de tomar decisões baseando-se nas suas crenças, conhecimentos e valores que o faça crer no seu potencial como o motivador à realização do projeto que dá perspectiva ao seu futuro. (SÃO PAULO, 2020, p.3).

A disciplina Projeto de Vida, corrobora com a Base Nacional Curricular Comum, e com as 10 competências gerais, que integra os aspectos cognitivos e socioemocionais. O trabalho com as competências socioemocionais evidencia as capacidades individuais que se manifestam por meio de padrões, pensamentos, comportamentos e sentimentos. O desenvolvimento dessas competências ajuda os estudantes a reconhecer e lidar com essas emoções, conviver com outras pessoas, lidar com os conflitos, relacionar-se de forma saudável, fazer escolhas, tomar decisões, enfim a lidar com distintos aspectos da vida.

Assim, o momento atual, em que a escola deixou de ser presencial, migrando para o mundo virtual, diante da incerteza, angústia fez-se necessário o acolhimento e motivação dos nossos alunos. Como ter motivação em meio ao inesperado? Como motivá-los, quando distantes numa fase que necessitamos estar juntos? Esses questionamentos são pauta em reuniões pedagógicas, como nós enquanto professoras, podemos ajudar nossos alunos?

As habilidades socioemocionais nos deram ponto de partida para trabalhar essas emoções. Período este em que a esperança tem nos mobilizado, esperança por cura, por dias melhores frente a uma Pandemia. No entanto, o termo esperança, de modo breve que significa espera, confiar que algo irá acontecer. Entretanto, é necessário mais que esperança, é necessário esperar, Paulo Freire já dizia: "É preciso ter esperança, mas tem de ser do verbo esperar, porque tem gente com esperança do verbo esperar, e, aí, não é esperança mas pura espera". (CORTELLA, 2015, p.22).

O autor destrincha ainda a ideia que se tem acerca de esperança. Haja vista que, pensar a esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Diferente de esperar, cujo significado atravessa a espera, pois esperar é o mesmo que levantar-se, correr atrás, construir e não desistir. Seguir adiante, reunir-se com outros para fazer diferente, de outra maneira. Sobre isso Freire, na obra Pedagogia da esperança, discorre sobre a necessidade de movimentar a esperança,

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p.05)

Diante do exposto, é importante destacarmos o papel do professor enquanto formador, mais que despertar a esperança nos alunos, é preciso ajudá-los a esperar. Diante disso, desenvolver essa

atividade possibilitou reflexão sobre nosso papel enquanto professoras junto aos alunos, não só como mediadores, mas como aprendizes.

Pensar essa mobilização de saberes e emoções, requer pensar como nas palavras de Paulo Freire (1998) quando o autor escreve sobre a experiência formadora do professor e que este se assume também como produtor do conhecimento, ou seja, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção”(p.25). Pensar em meios que viabilizem essa construção junto ao estudante é um dos papéis do professor.

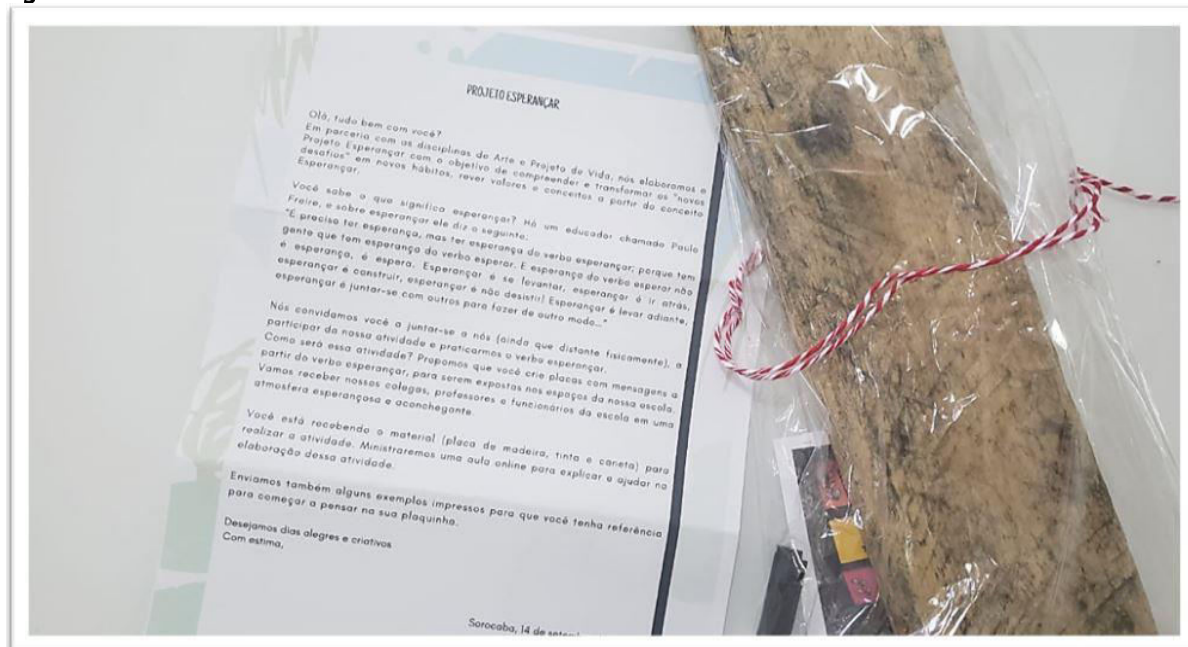
Deste modo, compreender como se dá esse processo, Freire argumenta ainda que [...] é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p. 25). Logo, a docência não existe sem discência, juntas elas se explicam, e assim “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém”. (FREIRE, 1996, p.25). Nessa direção ao desenvolver a atividade com alunos, o aprender se deu de forma mútua, uma vez que, ensinar e aprender se desenvolvem juntos.

Assim, enquanto docentes o objetivo que permeou essa elaboração junto aos estudantes de forma que pudessem expor suas ideias, dialogar com os pares acerca das suas emoções, construções sobre a escola, sobre a vida e a atual situação em que ainda perdura, a pandemia.

### DESENVOLVIMENTO

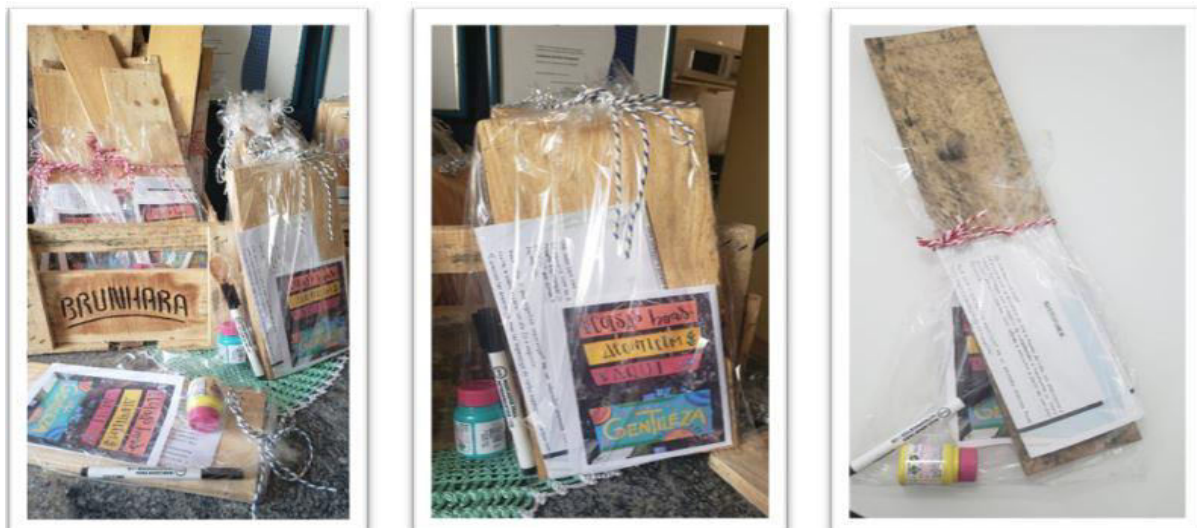
Elaborada a ideia a ser desenvolvida na atividade, planejamos a ação. A partir das leituras e afetações acerca do esperar, nomeamos a atividade de “esperançar”. Com a Pandemia e o distanciamento social, era inviável para os alunos irem à escola buscar o material a ser utilizado para desenvolver a atividade. Logo, elaboramos uma carta a ser enviada aos alunos, explicando a proposta, figura 1.

Figura 1 – Carta enviada aos alunos



Fonte: elaboração das autoras.

Na carta explicamos a proposta da atividade e como seria o desenvolvimento. Em seguida partimos para a separação do material a ser enviado aos alunos. Figura 2.

**Figura 2-** seleção e organização do material

Fonte: Fonte: elaboração das autoras.

Para a realização da atividade separamos alguns materiais necessários na criação das plaquinhas. Sem recursos financeiros contamos com a doação de alguns itens como as tintas e canetas, as plaquinhas de madeiras reaproveitamos caixas de frutas dispensadas pelo comércio. Reunimos os materiais, fizemos a higienização e montamos os kits. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental II, resultando num total de cinquenta kits. Concluindo a organização do material, contatamos os alunos e famílias via aplicativo de mensagem, o WhatsApp, um dos canais de comunicação da escola com a comunidade escolar, explicamos brevemente a proposta e solicitamos o endereço para recebimento do material. Logo, providenciamos o envio por meio de transporte particular.

Esse primeiro movimento, de contatar os alunos para iniciar o "Esperançar" desencadeou diversas experiências. Expressaram satisfação em poder receber uma carta em casa, e a ideia de receber algo concreto vindo da escola no aproximava um pouco mais. Nesse momento, recebemos relatos de vida, de situações pelas quais estavam passando, e em muitos casos a desmotivação em continuar os estudos. Ainda que diariamente, os professores conversem com esses alunos, esse momento parecia ser diferente. Assim que foram recebendo o material, alguns fotografaram e nos enviaram. Figura 3.

**Figura 3-** Material recebido pelos alunos

Fonte: fotografias enviadas pelos alunos ao recebem o material em casa.

O kit era composto por uma carta, uma plaquinha de madeira reciclada, uma caneta permanente e algumas referências, visto que alguns não teriam internet para pesquisa caso tivessem dificuldade na elaboração. Foram entregues quarenta kits, alguns alunos por estarem fora da cidade ou por outras questões não receberam, mas também participaram do projeto por meio virtual.

Após o recebimento do material, ministramos uma aula via Google Meet para refletirmos sobre esperar. Tivemos participação de 50% dos alunos e do professor de Projeto de Vida de uma das turmas. Visto que a professora de Arte ministra aula nas duas turmas, e a disciplina Projeto de vida são professores diferentes.

Na aula, os alunos demonstraram curiosidade acerca do material recebido, visto que tinham poucas informações sobre. Relataram a experiência em receber algo da escola em casa. Exploramos o conceito de esperança e esperar, os alunos expressaram suas ideias e concepções, e como poderiam externalizar isso na elaboração da plaquinha. Durante a roda de conversa, trabalhamos a ideia de esperar e sua aproximação com a disciplina Projeto de Vida visto que nesse componente aborda-se os sonhos, as projeções para o futuro e como a ideia do esperar afeta nossa vida. Na disciplina de Arte a expressividade, poéticas pessoais, estética e lettering<sup>1</sup>, temas já trabalhados anteriormente.

Após a aula, iniciaram a criação da plaquinha. Durante a realização, muitos alunos contaram com a participação da família, pais, irmãos e avós. Recebemos áudios, mensagens e fotografias que registrou o processo criativo, figura 4.

**Figura 4**– Atividade em execução



**Fonte:** fotografias enviadas pelos alunos durante a criação da plaquinha.

Ao finalizar a atividade enviaram-nos diversas fotos. Figura 5.

**Figura 5** – Atividade finalizada.



**Fonte:** fotografias enviadas pelos alunos.

Após a finalização das plaquinhas, os alunos nos enviaram na plataforma de atividades. Por fim, socializamos as fotografias por meio de vídeo, para apreciação dos colegas.

<sup>1</sup> Traduzido do inglês, significa o desenho das letras.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência teve como objetivo, socializar uma prática desenvolvida com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental II, numa escola pública do estado de São Paulo, nas disciplinas de Arte e Projeto de Vida.

Diante do atual contexto pandêmico que assola o mundo, foi necessário que a escola observasse de maneira mais proximal para as questões socioemocionais dos alunos. Assim, essa prática teve como propósito abordar essas emoções por meio da roda de conversa virtual, troca de experiências e pela produção de plaquinhas com frases e/ou palavras de esperança.

Para desenvolvimento da atividade, a busca por aportes teóricos para fortalecer o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos foi essencial, promover a construção do conhecimento e apreensão do verbo esperar, externalizado posteriormente nas plaquinhas. Concomitante a isso o trabalho com as habilidades socioemocionais, possibilitou aos alunos a aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conhecer, processo pelo qual proporcionou apreender o conhecimento abordado.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de nov. 2020.

CORTELLA, M. S. *Educação, Convivência e Ética*. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SÃO PAULO. *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisao%CC%83o\\_V1.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisao%CC%83o_V1.pdf) Acesso em: 10 de nov. 2020.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

# CONTRAPOSIÇÃO OPRESSOR E OPRIMIDO NA PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE: BREVES REFLEXÕES

## Opressive and oppressed opposition in Paulo Freire's educational practice: brief reflections

Alessandra Nascimento Braga - UFPA\*

Aline Nascimento Braga - UFPA\*\*

Lélio Favacho Braga - SEEPA\*\*\*

Maria Gilvania Da Silva Alves - UFPA\*\*\*\*

**Resumo:** Este artigo possui como objetivo primordial refletir ideias elementares da contraposição opressor e oprimido no pensamento de Paulo Freire. Para uma melhor compreensão da presente abordagem, se expõe um sucinto apanhado sobre a trajetória intelectual do autor. Discorre-se sobre os conceitos de oprimido, opressor e os elementos conceituais que descambam na ação da criticidade, observando a concepção de interculturalidade e invasão cultural em Freire. O oprimido consistiria nos pobres e marginalizados – os excluídos naquilo que se entende como grupos sociais, desfavorecidos pelo individualismo de outros; o opressor consistiria na(s) força(s) detentora(s) do poder em relação ao "outro". Nas reflexões finais, se percebe, no pensamento de Freire, que o indivíduo emancipado cria e recria sua história aprendendo a ser arquiteto de suas ações, entre outros, ajudado pelo processo formativo. Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, trazendo como fundamentação uma análise e discussão crítica e argumentativa dos elementos acima mencionados.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Práxis educativa. Contraposição opressor e oprimido.

**Abstract:** This article has as its primary objective to reflect elementary ideas of oppressive and oppressed opposition in Paulo Freire thought. For a better understanding of this approach, a succinct approach is exposed to the author's intellectual trajectory. It discusses the concepts of oppressed, oppressor and conceptual elements that fall apart in the action of criticality, observing the conception of interculturality and cultural invasion in Freire. The oppressed would consist of the poor and marginalized – the excluded in what is understood as social groups, disadvantaged by the individualism of others; the oppressor would consist of the force(s) holding power in relation to the "other". In the final reflections, it is perceived that the emancipated individual creates and recreates his own history via the formative process in Freire's thought. Qualitative research was adopted as a methodological procedure, bringing as a foundation a critical and argumentative analysis and discussion of the elements mentioned above.

**Keywords:** Paulo Freire. Educational praxis. Oppressive and oppressed opposition.

### INTRODUÇÃO

O pensamento de Paulo Freire deixa claro e distinto que a vinculação entre opressor e oprimido tem como motivo a estrutura hegemônica que trabalha para se perpetuar e permanecer da mesma forma. "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2003, p. 29). É pertinente o seguinte questionamento o qual se faz de acordo com o autor: qual o motivo de haver a situação opressora? Seria fácil compreender que a vinculação opressores e oprimidos produz maneiras que impedem a inversão dessa situação.

---

\* Professora Doutora, Universidade Federal do Pará, Instituto de Estudos Costeiros. E-mail: [alessandrabg@ufpa.br](mailto:alessandrabg@ufpa.br)

\*\* Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Pará. E-mail: [alinensbraga@gmail.com](mailto:alinensbraga@gmail.com)

\*\*\* Professor Doutor, Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: [leliofavacho@gmail.com](mailto:leliofavacho@gmail.com)

\*\*\*\* Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará. E-mail: [a.gilvania46@gmail.com](mailto:a.gilvania46@gmail.com)

Então, de que maneira o oprimido pode se libertar da adstração fundamentada em opiniões e conteúdo advindos da ideologia opressora? "o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele" (FREIRE, 2003, p. 107). Excelente questão num tempo o qual a sociedade consiste na sociedade do consumo onde reina o terno comprar do capitalismo em detrimento da libertação em relação a esse modo opressor de dominação elitista e alienante. Aliás, ambos: opressor e oprimido precisam ser libertados da ideologia da dominação. "Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos" (FREIRE, 2003, p. 17).

Criada para diminuir ao máximo a dialogicidade, a educação advinda do sistema opressor estabelece modos individualistas que corrobora para o consumo de mercado no qual o ter fala mais alto que a solidariedade, onde o que se percebe ser construído e perpetuado é a opressão dos opressores. Freire faz críticas ao olhar egoísta do opressor percebendo ser uma de suas fortes características, e, assevera ser lastimável a ausência de vontade do oprimido no sentido de desejar transpor o modelo hegemônico o qual, apesar das contrariedades, se adequa ao modelo vigente subsistindo dentro dele.

### TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife (Pernambuco) em 19 de setembro de 1921 e morreu em 02 de maio de 1997 na cidade de São Paulo, deixando com seus estudos um legado grandioso de conhecimentos que referenciam vários estudos acadêmicos no mundo todo. O educador deu início a sua carreira acadêmica na Universidade do Recife em 1943, cursando a faculdade de direito. Entretanto, Freire renunciou a carreira da advocacia, após associar-se ao SESI (serviço social da indústria) do Estado de Pernambuco, o que impulsionou o mesmo a trabalhar com a alfabetização de adultos. O filósofo interessou-se pelo estudo sobre a interação existente entre alunos, pais e professores da região nordestina do Brasil.

Freire doutorou-se em 1959 com a tese intitulada: "Educação e Atualidade Brasileira". Envolvido com a pesquisa em educação, o filósofo desenvolveu um trabalho de alfabetização em parceria com a prefeitura de Recife (Pernambuco) no ano de 1961, o que o levou a ser diretor do Serviço de Extensão da Universidade de Recife. A frente deste cargo, Freire desenvolveu novas formas de alfabetizar. Sua didática foi bastante influenciada pelas práticas das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) e por sua proximidade com o bispo de Recife.

Outra cidade privilegiada com o engajamento de Freire com alfabetização foi Angicos, município do Rio Grande do Norte. Em 1962, em Angicos, o educador promoveu a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Os alfabetizadores associados ao projeto de Freire faziam parte da comunidade, e utilizavam no desenvolvimento de sua didática palavras geradoras, conforme o valor fonético e extensão silábica das mesmas, considerando o significado social destas para a região. As palavras geravam temas que eram significativos para os alunos, pois faziam parte da cultura dos mesmos, o que possibilitou promover a conscientização dos alunos como cidadãos e agentes transformadores da sociedade e da política.

O referido programa foi esteado pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID. No ano de 1963, o filósofo recebeu o convite para repensar o Programa de Alfabetização de Adultos em âmbito Nacional, chamado de Movimento de Educação de Base pelo então Presidente do Brasil João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso. A previsão seria de criar 2 milhões de trabalhadores alfabetizados por meio de 20 mil círculos de cultura, todavia, não se concretizou pelo fato de ter ocorrido o golpe militar de 1964, que tirou o governo de João Goulart, democraticamente eleito. Nesse envolvimento histórico ocorrido no Brasil, Freire foi considerado *subversivo internacional e traidor dos brasileiros* devido o seu método de ensino assemelhar-se ao de Perón, Stálin, Mussolini e Hitler.

Freire passou 16 longos anos no exílio, período marcado por ser ao mesmo tempo produtivo e tumultuado. Viveu cinco anos no Chile fazendo consultoria para a UNESCO trabalhando no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária. Nesse ínterim dos dezesseis anos em que morou exilado fora do Brasil, trabalhou como nomeado em 1969 para o Centro de Estudos da Educação e Desenvolvimento da Universidade de Harvard nos Estados Unidos da América. Depois foi trabalhar em Genebra (cidade que faz parte da Suíça) em 1970, onde era consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e constituiu o Instituto de Ação Cultural em Genebra em 1971. Freire criou programas de alfabetização para Guiné-Bissau e para a Tanzânia. Também criou programas de

alfabetização em Moçambique e Angola, depois das revoluções ocorridas nessas ex-colônias portuguesas. O filósofo também colaborou com os governos da Nicarágua e do Peru em frentes de alfabetização. Colaborou em frentes de alfabetização em São Tomé e Príncipe de 1975 a 1979. Para o Brasil, Freire retorna em 1980 trabalhando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de Campinas, onde lecionava. Mesmo morando no Brasil, prosseguiu colaborando com a ação de alfabetizar em países a fora, como na Austrália, Ilhas Fiji, Itália, entre outras nações pelo mundo.

A compreensão da pedagogia de Freire entra na origem histórica da interculturalidade no Estado Brasileiro, ao dispor cultura e envolvimento ético-político inserindo as parcelas sociais oprimidas no cerne de questionamentos. Neste envolvimento, a percepção da práxis educativa de nosso autor conduz o pensamento do oprimido a ação da criticidade e cidadania transformadora de sua realidade cultural ao ampliar sua percepção de mundo. O Brasil, já nas origens culturais do período colonial mostrava a rejeição dos menos favorecidos, denotado na ausência das grandes massas na administração pública. Não existia o que se entende por povo, mas sim um pensamento hospedeiro da opressão amarrado nas rédeas daquilo que o opressor entendia como justo, injusto, honesto, desonesto, entre outros. Sendo mais frequente a influência do etnocentrismo do velho mundo baseado na supremacia branca – hegemonia europeia.

### PERCEPÇÃO DE PRÁXIS EDUCATIVA EM PAULO FREIRE

O entendimento da pedagogia de Freire penetra no início da história da interculturalidade no Brasil, quando dispõe cultura e envolvimento ético-político introduzindo as parcelas sociais oprimidas no centro de questionamentos. Nosso autor compreende que o educador é um ser político e precisa possuir discernimento sobre sua intencionalidade.

Na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação à sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor de quê ou, em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador. Vale perguntar também contra o que eu estou trabalhando, porque eu conheço uma coisa pelo contrário dela, é preciso que eu saiba então como educador com quem eu estou. Qual é minha opção, qual é o meu compromisso (FREIRE, 2013, p. 40).

A percepção da práxis educativa do nosso autor conduz o pensamento do oprimido a ação da criticidade e cidadania transformadora de sua realidade cultural ao ampliar sua percepção de mundo. Vale observar que Freire apela para a consciência de classe e critica fortemente o individualismo. Na Pedagogia do Oprimido, nosso autor faz críticas ao olhar individualista, que considera como sendo própria do opressor. Gadotti (2004, p. 59) assevera que a Pedagogia do Oprimido, confeccionada por Freire no início do exílio (primeiros anos) é “fruto de um trabalho educativo exercido em situações concretas, e não de devaneios intelectuais ou simplesmente da leitura de livros”. Em um de seus estudos, Beisiegel (2010, p. 79) realiza um sucinto, mas claro e distinto resumo dos capítulos de Pedagogia do Oprimido:

O primeiro é dedicado à análise da “contradição opressor-oprimido”. Examina a situação concreta de opressão sob a perspectiva dos opressores e dos oprimidos. Conclui afirmando que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O segundo capítulo, em geral mais lembrado pelos leitores, é dedicado ao estudo das concepções bancária e problematizadora da educação. Conclui as análises observando que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” O homem é visto como “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais”. O terceiro capítulo discute a relação entre a dialogicidade (a essência da educação como prática da liberdade) e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. Finalmente, o quarto capítulo é dedicado ao estudo da antialogicidade e da dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: uma primeira, que serve à opressão e a segunda, comprometida com a libertação.

Medeiros (2013), observa que um dos motivos para Freire escrever Pedagogia do Oprimido consistiu em sua luta em prol da humanização da sociedade. A sociedade estaria passando por um estado de coisificação. No que confirma o autor:



[coisificação] pela qual passa a nossa sociedade, pois, as contradições aí existentes geram uma totalidade desumanizada e desumanizante e, nesse caso, a Pedagogia do Oprimido pode ser entendida como uma Pedagogia Humanista que luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si' (MEDEIROS, 2013, p. 128-129).

Freire lamenta a ausência de percepção e de vontade do oprimido que não deseja se desvencilhar do modelo vigorante, pois deseja continuar a viver dentro deste, asseverando que falta aos oprimidos a razão da opressão. O oprimido não deseja sua libertação em relação ao opressor, porque se identifica com o opressor, pois o homem novo, para ele, consiste nele mesmo oprimindo os seus iguais, num olhar individualista sobre o outro.

A educação autêntica, repetimos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2003, p. 84).

Para que as minorias de sua cultura – a população oprimida “enquanto o outro” não reflita seu *status quo*, a opressão social se liga à opressão cultural, momento em que passa a existir no sistema opressor o condicionamento do outro com a finalidade de evitar a insubordinação contra os dominadores. Segundo Freire (1996, p. 83), “é exemplar a resposta que recebi de mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. ‘Você é norte-americana, não é?’ ‘Não. Sou pobre’ [a mulher respondeu], como se estivesse pedindo desculpas à ‘norte-americanidade’ por seu insucesso na vida”.

O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 101).

A ideologia do dominador traz com si o alongamento da opressão do oprimido: quando o opressor logra êxito em colocar na cabeça do oprimido a ideia ideológica de inferioridade, o oprimido passa a naturalizar essa percepção. Aqui, instala-se a invasão cultural, quando o oprimido internaliza a superioridade da ideologia dominante em sua mente, posto isso, a invasão cultural está fecundada e concebida na cabeça do oprimido. A invasão cultural consiste num mecanismo da sedução opressora, “neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 2003, p. 86). Os opressores se impõem enquanto olhar de mundo e, como pastores num rebanho, o resto os seguem.

Finalmente, surpreendemos na teoria da ação antidialógica, uma outra característica fundamental, - a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista. Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 2003, p. 86).

Isso provoca a interpretação do *status quo* do dominado pelo prisma do invasor, colaborando para a continuação ideológica do poder vigente.

No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão de cultura, respeito pela cultura –, isso é sobretudo um problema

político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma; não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação (...). Não há uma escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição. Mas ao mesmo tempo, não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder (...). Na verdade, o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve da ciência. E por isso mesmo ele tem que ter uma opção e essa opção é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura (FREIRE, 2013, p. 39-40).

A educação pensada por Freire possibilita ao gênero humano, a intervenção como pensamento autônomo capaz de transformar sua realidade, consciente que deve respeitar e compreender o outro. Para Freire, "a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (FREIRE, 1996, p. 32). O filósofo projetava o futuro como um sonho de utopias concretizáveis, criticando a malvadez neoliberal.

É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 14).

No texto intitulado "Pedagogia da Tolerância", Freire demonstra estar convencido que a esperança e o sonho devem ser insubstituíveis no gênero humano e com o esforço de melhorar sempre. Frente ao discurso da elite dominadora às massas devem ter um posicionamento crítico. A esperança se torna essencial para mudança, pois "na estratégica tu sacodes o teu sonho, o que tu buscas viabilizar. E as táticas são exatamente os caminhos que tu crias andando para viabilizar o sonho" (FREIRE, 2013, p. 47).

A pedagogia de Freire tem a possibilidade de penetrar na multiculturalidade brasileira, ao envolver cultura e ação ético-política, nas mentes dos excluídos socialmente. A melhor ação para encontrar a tolerância cultural estaria no conceito de interculturalidade no pensamento do autor. Para Freire, interculturalidade seria a distinção e 'neuralgia' existentes entre diferentes olhares sobre o mundo, mas também o respeito mútuo entre esses olhares. Nesse bojo, nosso autor, também trás a ideia que compreende a não invasão da cultura alheia, consistindo no respeito às diferenças, respeitando as peculiaridades e costumes daquele que possui outra percepção cultural ao intentar a tolerância e respeito pelo conhecimento que o outro produz, pois não existe cultura superior a outra na dialogia. "Dialogicidade tem que ver não só com a teoria do conhecimento, mas tem que ver com a postura democrática da presença do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito da sua educação" (FREIRE, 2002, p. 42).

Nessa compreensão se pode construir uma vida mais satisfeita, sem querer condicionar o outro, nem o transformar em objeto de manobra, podendo até desempenhar ações em conjunto e de forma harmoniosa. No livro "Pedagogia da Tolerância", nosso autor identifica o conceito de intolerância como "a incapacidade de conviver com o diferente" (FREIRE, 2013, p. 77). O que o próprio autor explica melhor.

O que é a intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso (FREIRE, 2013, p. 77).

Para Freire (2003, p. 23), "não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como oprimidos, numa situação objetiva de opressão". Os oprimidos se contentam, se amoldam e concordam com a violência a qual são tratados, não querem ver a realidade que os circunda de fato, são oprimidos pelos opressores. "Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores" (FREIRE, 2003, p. 24). Isto é, no instante que os oprimidos se libertarem, os opressores não existiram mais. "Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos, ou nada ter dos oprimidos" (FREIRE, 2003, p. 25). No comentário do

pensamento de Freire, Medeiros (2013, p. 129) assevera que a Pedagogia Humanista do autor possui ainda como característica:

Um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua humanidade. É uma pedagogia de homens e mulheres que lutam num processo permanente pela sua libertação, pelo que tem necessariamente de ser feita com o povo através da reflexão sobre a opressão e suas causas, que gera uma ação transformadora, denominada por práxis libertadora (MEDEIROS, 2013, p. 129).

Portanto, de acordo com os aspectos mencionados no presente estudo, é missão do educador mostrar a viabilidade da esperança, segundo Paulo Freire, pois a liberdade do oprimido é uma questão de vontade. Para Freire, liberdade significa ser arquiteto de seu próprio destino ao ser o artífice de sua própria história, criando-a e recriando-a. No envolvimento, a autonomia viria como um processo paulatino e experienciado na concretude da vida, com tomadas de decisões esclarecidas, atestando intencionalidades, por isso, serem políticas, mas observando uma postura ética. "A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo" (FREIRE, 2003, p. 19).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liberdade do oprimido no pensamento de Freire é uma questão de vontade, pois enquanto a ação do oprimido for uma extensão do pensamento do opressor, não haver libertação. A autonomia seria um processo paulatino e experienciado no âmbito do vivido: a compreensão que a formação emancipadora traz ao indivíduo reflete em dialógicidade sobre o mundo das relações humanas. O compromisso do indivíduo é com o mundo em que vive percebendo, além dos conhecimentos científico-tecnológicos presentes e necessários à sociedade contemporânea, a exigência do aprender a ser humano com os propósitos ético, político e cidadão. Nesse sentido, enquanto arquiteto das próprias ações, a emancipação proporciona ao indivíduo a criação e recriação da história, entre outros, ajudado pelo processo formativo.

Por fim, com a ajuda do olhar do pensamento de Freire é possível intuir que no ambiente formativo das escolas brasileiras a educação problematizadora parece não se fazer presente. O docente que deveria construir o conhecimento com o seu aluno passa pela angústia de seguir um currículo imposto pelos sistemas de ensino, que não observa a realidade do discente. O professor prepara aula, pesquisa, mas o conteúdo não seduz o discente por estar distante de sua realidade concreta. Diante disso, se pode inferir que os sistemas de ensino de hoje insistem em propagar a opressão via imposições ao formador com um currículo formativo distante da vida real.

### REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora: Massangana, 2010. p. 79
- FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. Organização, apresentação e notas Ana M<sup>a</sup> Araújo Freire. 2<sup>a</sup> edição. editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013. p. 39, 40, 47,77, 129.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27<sup>a</sup> edição. Paz e Terra, 1996. p. 14, 32, 83, 101.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36<sup>a</sup> edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2003. p. 17, 19, 23, 24, 25, 29, 84, 86, 107.
- GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Scipione, 2004. p. 59.
- MEDEIROS, A. *Humanização Versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido*. *Revista Reflexões*, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL ENTRE 2009 E 2018

## Views on democratic management in public education: an analysis on academic production in Brazil between 2009 and 2018

Kátia Alves de Souza - SME/SP \*  
Stanley Plácido da Rosa Silva - ILP/ALESP \*\*

**Resumo:** Discutir a educação pública e sua gestão na atualidade é uma questão cada vez mais relevante, haja vista os indicadores de desempenho educacional apresentados à sociedade. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre a gestão democrática na educação pública brasileira, por meio de uma revisão sistemática da literatura a partir da base de dados REDALYC, entre 2009 e 2018, usando o termo “gestão democrática” como palavra-chave, que resultou na seleção de 27 artigos para análise. O resultado da pesquisa demonstra que os aspectos estruturantes da gestão democrática (85,2%), seguida pela necessidade de formação e conscientização dos atores envolvidos (59,3%), são os temas mais abordados pelos artigos. Igualmente, a produção sobre o tema se concentrou em periódicos das regiões Sul e Sudeste (96%). No mérito, há a constatação de que a implantação da gestão democrática nas escolas públicas ainda é uma ação em processo, sendo muitos os entraves existentes para sua plena efetivação.

**Palavras-chave:** Gestão da Educação Pública; Políticas educacionais; Gestão democrática.

**Abstract:** Public education and its management today is an increasingly relevant issue to think over, considering the educational performance indicators and outcomes presented to society. In this sense, this work presents a bibliographic review on democratic management in Brazilian public education, through a systematic review of the literature from the REDALYC data basis, comprising the period between 2009 and 2018, using the term “democratic management” as a keyword resulting in 27 selected articles for analysis. The result shows that, the structuring aspects of democratic management (85.2%), followed by the need for training and awareness of the actors involved (59.3%), are the themes most addressed by the articles. Likewise, production on the topic investigated was concentrated in journals in the South and Southeast (96%). On the merit, one can conclude that the implementation of democratic management in public schools is still a process in action, with many obstacles to overcome until its can reach full effectiveness.

**Keywords:** Public Education Management; Educational policies; Democratic management.

### INTRODUÇÃO

No fim do século XIX e início do século XX importantes mudanças ocorreram na sociedade, principalmente em decorrência do processo de reestruturação produtiva do mercado internacional e do sistema capitalista. Neste período vivenciamos a institucionalização do Estado mínimo, amparado pelo fortalecimento do consenso sobre a ineficiência e impotência do Estado do Bem-Estar Social. (HOBBSAWM, 1995). Na esteira das transformações internacionais, a educação brasileira assumiu importante papel estratégico na consolidação de um ideário globalizado, e as políticas educacionais não estiveram – e não estão – imunes ao contexto econômico mundial, de crescente abertura e incentivo ao capital privado e questionamento das estruturas públicas existentes (LIMA, 2014).

---

\* Especialista em Gestão da Educação Pública (UNIFESP). Assistente de Diretor de Escola da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) E-mail: [katiabrava@gmail.com](mailto:katiabrava@gmail.com)

\*\* Doutor em História Econômica (USP). Coordenador Acadêmico do Instituto do Legislativo Paulista (ILP-ALESP) e Executivo Público (afastado) do Arquivo Público do Estado de São Paulo. E-mail: [stanleyplacido@hotmail.com](mailto:stanleyplacido@hotmail.com)

Vários foram os eventos promovidos internacionalmente com a pretensa preocupação de reestruturar a educação para a nova ordem mundial, e legitimar a intervenção sistemática das agências de financiamentos internacionais nos países periféricos (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012 p. 54). Dentre os principais eventos estão: PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe), assinado em 1979 pelos países da região, passando a ser chamado de PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe), Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica, em 1996.

Os eventos citados,, em seus devidos contextos e períodos, influenciaram as reformas e políticas educacionais brasileiras que, na década de 1990, experimentava uma reorientação condicionada por uma projeção da qualidade de ensino, mas de maneira determinada pelos acordos firmados junto às organizações multilaterais (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012), premissa reforçada pelas propostas da reforma gerencial iniciada em meados da década de 1990 que propunha, também, uma revisão do papel do Estado na prestação dos serviços públicos (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Diversas orientações externas foram direcionadas para as reformas educativas no Brasil. Dentre elas, a gestão escolar esteve em evidência. A partir das exigências internacionais novos arranjos nos sistemas de gestão da educação foram adotados e definiram as bases para o que temos hoje como gestão democrática (ARRUDA; COLARES, 2016).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo central pesquisar e analisar artigos que tratem das dificuldades, desafios, obstáculos ou problemas para a efetivação da gestão democrática na educação pública brasileira, com o intuito de evidenciar, mesmo que por meio de uma pequena amostragem, quais são as problemáticas diagnosticadas nos estudos pesquisados.

A metodologia aplicada nesta pesquisa foi a revisão sistemática da bibliografia selecionada com análise de conteúdo. Analisamos artigos publicados entre 2009 e 2018, sobre gestão democrática na educação, com foco na escola pública brasileira, coletados a partir da base de dados REDALYC (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal) que é biblioteca digital de revistas de acesso aberto, mantida pela Universidade Autónoma do Estado do México, existente desde 2002, cuja meta é dar visibilidade à produção científica gerada na Ibero-América. Dentro desse contexto de análise, a questão norteadora da pesquisa foi: *Como é exercida a gestão democrática na educação pública brasileira?*

Com a finalidade de atingir o objetivo dessa pesquisa traçaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Levantar os artigos publicados acerca da gestão democrática na educação pública brasileira; b) Verificar, a partir do resumo, quais artigos mais contribuem para o estudo proposto; c) Analisar e classificar os artigos e suas respectivas conclusões.

A busca foi realizada utilizando o termo "gestão democrática" como palavra-chave. Com o intuito de alcançar um melhor resultado, foram utilizados os seguintes filtros: artigos apenas do Brasil (o portal agrega também artigos da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal), em língua portuguesa, da disciplina Educação, entre os anos de 2009 a 2018.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DESENVOLVIMENTO

Segundo Cária e Santos (2016), a gestão democrática da educação pública encontra-se diretamente vinculada à democratização política e social do país, fruto de lutas e articulações da sociedade civil organizada promovidas durante a década de 1980 e para Frigotto e Ciavatta (2003), mesmo com todas as contradições acerca da democratização, a nova Constituição (1988) foi uma importante conquista e incorporou teses do projeto de desenvolvimento "nacional-popular", garantindo direitos econômicos, sociais e subjetivos.

A gestão da escola pública deve seguir o princípio democrático, conforme determinações legais da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996). Essa sanciona a criação do Conselho Escolar pelas unidades educacionais. Todavia, a conquista desse espaço participativo, amparado por lei, não significa efetivação da gestão democrática. Muitas vezes esse colegiado é constituído para fins

administrativos burocráticos, apenas para atender às exigências governamentais e sem poder decisório nas ações da escola. Não obstante, a participação da comunidade na gestão das unidades escolares não costuma ser facilitada (PARO, 2004).

É neste cenário controverso, com histórico de rupturas e retomadas de direitos, que a gestão democrática da educação pública pretende se consolidar. Um importante passo foi a mudança do conceito de "administração" para "gestão", rompendo com o ideal da educação para o trabalho. O trabalho docente, nesta concepção, é valorizado pelo exame (prova), cujo sucesso se consolida com a nota atribuída ao aluno e não com sua aquisição intelectual. Ao contrário, a gestão democrática, idealmente, busca o compartilhamento dos processos decisórios, valorizando os pressupostos e particularidades da educação e dos atores envolvidos nas práticas educacionais.

De maneira geral, na política educacional brasileira ocorre o processo de desconcentração, e não o de descentralização, uma vez que as unidades educacionais são submetidas ao currículo, às avaliações em larga escala e às normas gerais emanadas pelos respectivos sistemas de ensino. Igualmente, outra dificuldade que se apresenta para a efetivação da gestão democrática é o compartilhamento, ou divisão, do poder. Esse poder em questão, torna a gestão um processo político que, por tradição e de forma frequente, opera a partir da lógica simples da maioria.

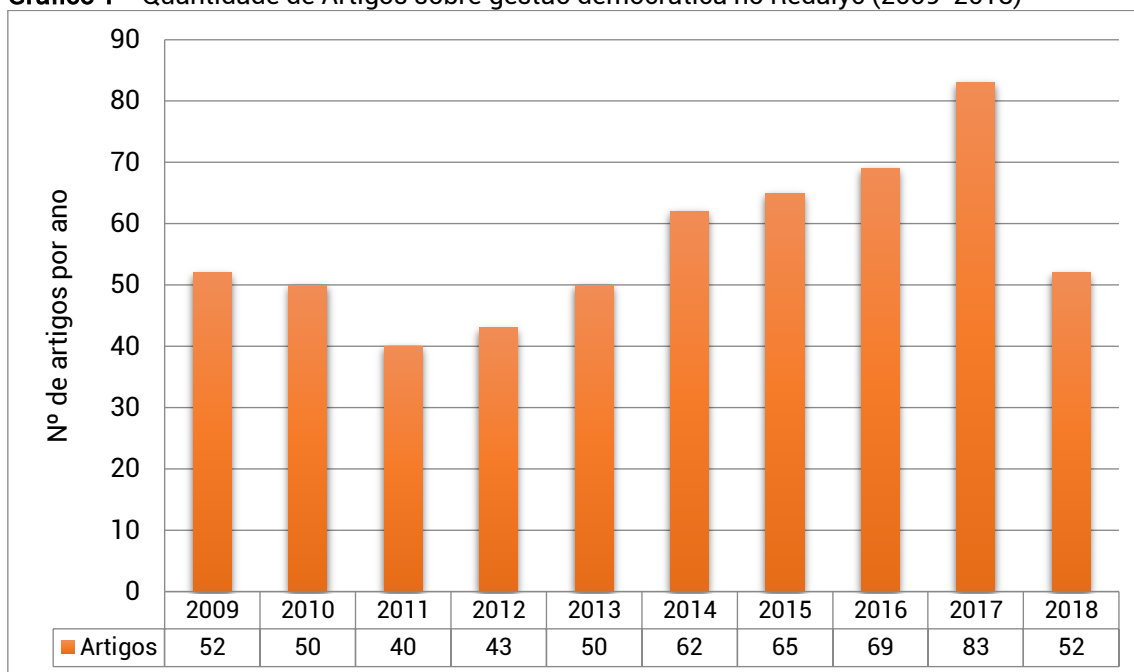
Em que pese a tendência a considerarmos o processo de decisão da maioria mais justo, essa regra não caracteriza, necessariamente, um processo democrático, visto que esta, sabendo do seu poder de controle, dificilmente abdica de suas posições para ceder espaço ao diálogo com vistas a decisões consensuais que contemplem, também, o pensamento divergente. Neste sentido, vivencia-se um centralismo autoritário disfarçado de processo democrático.

Alguns pesquisadores se apoiam na tese de que a gestão democrática da escola pública foi uma forma que o Estado encontrou de transferir a responsabilidade para a sociedade. Segundo Cunha (1991), deve-se evitar o erro de considerar a gestão democrática como uma forma de desobrigar o Estado de buscar uma educação de qualidade para todos os alunos que dela necessitam. Noma e Carvalho (2007), por sua vez, identificam que o Estado caminha nesse sentido, isto é, o de transferência de responsabilidades, o qual, se não ocorreu de maneira integral, acontece ao menos de forma parcial. A gestão democrática deve, portanto, ir além de simples processos de participação para tomadas de decisões. Mais que isso, deve se concentrar em potencializar alternativas mais horizontais a serem empregadas no cotidiano escolar (SOUZA, 2009, p.126).

Nesse sentido, dificilmente haverá outro caminho para despertar a consciência e a importância sobre o governo da coisa pública, que não seja por meio do processo educativo, da educação política. Nos parece que ainda há muitos obstáculos à sua construção, deixando a escola longe de cumprir sua vocação de emancipação do humano - condição essencial para uma sociedade efetivamente democrática. De todo modo, mesmo com todas as contradições e divergências políticas entende-se que a gestão democrática da escola pública deve ser defendida e exercitada, buscando a superação de suas dificuldades e encarando sua função na busca de um ensino de qualidade. (ANTUNES, 1992).

### AS REFERÊNCIAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL (2009-2018)

Foram recuperados, após aplicação dos filtros, 566 artigos no total (Gráfico 1). Deste total, descartou-se 539 após a leitura dos resumos pelo motivo de abordarem temas como gestão escolar e avaliações externas, estudos de casos específicos, gestão de universidades, análises de autores sobre a gestão educacional de maneira geral, gestão de professores, gestão de currículo, apresentações e editoriais de periódicos, além de entrevistas, resenhas de obras e resumos de dissertações e teses, os quais, apesar da relevância, e de serem referentes à área estudada, não respondiam e nem consideravam a pergunta da pesquisa.

**Gráfico 1** - Quantidade de Artigos sobre gestão democrática no Redalyc (2009-2018)

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que entre os anos de 2014 e 2017 ocorreu um aumento crescente, mas a partir de 2018 a quantidade se compara aos anos anteriores. Cabe destacar que optamos por não analisar artigos que trouxessem estudos de casos de escolas específicas, pois entendemos que existem muitos exemplos positivos de gestão democrática espalhados pelo Brasil. Contudo, são exceções quando deveriam ser a regra em todas as unidades do sistema educacional nacional. A análise deu-se, portanto, a partir de 27 artigos (Quadro 1) que responderam, conforme suas conclusões, à questão deste estudo.

O conjunto dos artigos pesquisados foi publicado em 16 revistas diferentes. Em ordem decrescente, tivemos duas revistas com três artigos abordando o tema, outras sete com dois e, por fim, mais sete revistas com um artigo apenas. Ressalte-se que a quase totalidade das revistas (14) são vinculadas a instituições de Ensino Superior, entre as quais 12 são federais ou estaduais. Do mesmo modo, percebe-se também forte concentração das publicações em periódicos das regiões Sul (8) e Sudeste (7), com apenas um dos periódicos fora desse eixo, em uma proporção equivalente a 50%, 44% e 6% respectivamente.

Nota-se, em termos do impacto e do alcance das pesquisas que boa parte deles ocupam os estratos superiores do *Qualis* Periódicos, ferramenta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que procura categorizar as revistas nas quais os integrantes dos programas de pós-graduação nacionais divulgam suas pesquisas. Isso significa, em última análise, que pesquisadores com pesquisas de impacto têm direcionado suas preocupações para o tema.

**Quadro 1** - Artigos analisados sobre gestão democrática no Redalyc (2009-2018) e seu impacto

Periódico	Quant.	Qualis (1)	Trabalhos
Educar em Revista	3	A1	Moraes (2009); Abdian (201); Lima (2018);
Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	3	B5	Cária e Santos (2014); Boschetti, Mota e Abreu (2016); Bastos, Gonçalves e Alves (2018);
Acta Scientiarum Education	2	A2	Rodrigues & Santos (2011); Goes e Colares (2012)
Educação & Realidade	2	A1	Martins (2010); Martins (2012);
Educação & Sociedade	2	A1	Carvalho (2009); Passador e Salvetti (2013)
Educação e Pesquisa	2	A1	Paro (2010); Abdian Andrade e Parro (2017);
Ensaio: Pesquisa e Educação em Ciências	2	A2	Lima Aranda e Lima (2012); Santos e Sales (2012)
Laplage em Revista	2	B2	Melo e Drago (2015); Gatti e Almeida (2017);
Linhas Críticas	2	B1	Silva (2009); Oliveira, Vieira e Augusto (2014)
Educação (PUC-RS)	1	A2	Peroni e Flores (2014)
Educação (UFMS)	1	A1	Ruiz e Marinheiro (2015);
Educação Unisinos	1	A2	Neuavld e Colares (2018);
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1	A1	Araújo e Castro (2011);
Periferia	1	B4	Santos (2014)
Revista Brasileira de Educação	1	A1	Batista (2018);
Revista História da Educação	1	A1	Muccilo e Balzan (2009)

(1) A avaliação considerada foi a da área de Educação, no período 2013-2016.

Fonte: Elaboração própria

Após a leitura e análise dos artigos, verificamos que as temáticas principais abordadas por eles poderiam ser agrupadas em 4 categorias, a saber: 1. Estrutural (Sistema educacional, Leis, políticas), 2. Formação humana, 3. Aspectos administrativos e 4. Colegiados (APM, Conselho e PPP). A categorização (tabela 1) ocorreu considerando os pontos mais importantes apresentados pelos autores para a efetivação da gestão democrática na educação pública.

**Tabela 1** – Categorização dos artigos (2009-2018)

Subtemas	Artigos	%
Estrutural: Sistema educacional, Constituição e Leis	23	85,2%
Formação humana	16	59,3%
Aspectos administrativos	11	40,7%
Colegiados (APM, Conselho e PPP)	8	29,6%

Fonte: Elaboração própria

(1) O total supera o número inicial de artigos (27) em razão de serem considerados o aparecimento ou não dos temas das categorias em cada um deles, considerando a possibilidade de mais de uma categoria aparecer em um mesmo trabalho.

Como demonstrado na tabela 1, a discussão sobre os aspectos mais estruturais apareceu com muita frequência nos trabalhos analisados, seguida das questões referentes à formação humana, aspectos administrativos e assuntos atinentes aos colegiados. O agrupamento dos autores, cujos trabalhos contemplaram, por vezes, mais de uma das categorias pode ser observado no quadro 2 a seguir:



**Quadro 2 – Autores de acordo com os subtemas contemplados em seus trabalhos**

Subtemas	Artigos
Estrutural: Sistema educacional, Constituição e Leis	Muccilo e Balzan (2009); Silva (2009); Carvalho (2009); Moraes (2009); Martins (2010); Paro (2010); Rodrigues e Santos (2011); Araújo e Castro (2011); Lima, Aranda e Lima (2012); Santos e Sales (2012); Gomes e Colares (2012); Passador e Salvetti (2013); Cária e Santos (2014); Peroni e Flores (2014); Santos (2014); Melo e Drago (2015); Ruiz e Marinheiro (2015); Boschetti, Mota e Abreu (2016);; Martins (2016); Oliveira, Vieira e Augusto (2014); Abdian, Andrade e Parro (2017); Batista (2018); Lima (2018);
Formação humana	Melo e Drago (2015); Abdian (2018); Cária e Santos (2014); Boschetti, Mota e Abreu (2016); Passador e Salvetti (2013); Abdian, Andrade e Parro (2017); Oliveira, Vieira e Augusto (2014); Santos e Sales (2012); Araújo e Castro (2011); Martins (2010); Paro (2010); Muccilo e Balzan (2009); Silva (2009); Carvalho (2009); Moraes (2009); Gatti e Almeida (2009).
Aspectos administrativos	Neuvald e Colares (2018); Martins (2016); Oliveira, Vieira e Augusto (2014); Santos e Sales (2012); Araújo e Castro (2011); Martins (2010); Paro (2010); Muccilo e Balzan (2009); Silva (2009); Carvalho (2009); Moraes (2009)
Colegiados (APM, Conselho e PPP)	Bastos, Gonçalves e Alves (2018); Santos e Sales (2012); Martins (2010); Paro (2010); Silva (2009); Carvalho (2009); Moraes (2009); Gatti e Almeida (2009).

Fonte: Elaboração própria

No que se refere ao primeiro subtema, constatamos que a maioria dos artigos trata as problemáticas para a efetivação da gestão democrática no interior das escolas públicas, no campo da operação da política (SOUZA, 2012). Considera-se impossível separar a gestão educacional, ou sistema educacional, dos aspectos políticos e sociais, uma vez que a escola é considerada como reflexo do próprio sistema social (CURRY, 2008, p.1189).

Nesta perspectiva, falar da gestão democrática nas escolas públicas significa refletir sobre o modelo de democracia que temos em nossa sociedade. Encontramos a constatação de que ainda vivenciamos fortes resquícios de uma política oligárquica e patrimonialista na administração do Estado. Razão pela qual se torna uma incongruência falar de democratização da educação se ainda há um contexto que não é plenamente democrático. (LIMA, 2018).

Ainda no campo das contradições institucionais, aponta-se que o fato de termos conquistado direitos garantidos em lei para a democratização da educação não impediu que acontecessem retrocessos no período recente e nada nos garante de que, no médio prazo, avanços outrora obtidos venham a ser perdidos de forma formal e legal por meio de iniciativas legislativas (SOUZA, 2009).

Destacamos no subtema 2 - Formação Humana – o segundo com mais artigos classificados na tabela 1, a participação (ou a falta dela) da comunidade escolar, nas ações da escola. Observa-se a necessidade da conscientização por parte dos docentes, pais e alunos sobre a importância de se envolverem de forma ativa em assuntos relacionados ao cotidiano educacional.

A formação do diretor, também, aparece nestes artigos como ponto fundante para a prática democrática, uma vez que essa figura é considerada como importante “liderança” para a articulação entre os diferentes atores da unidade educacional. Nesse sentido, cabe apontar que a construção coletiva e democrática da escola requer ter em mente que a escola pública é uma conquista e não deve, portanto, ser vista apenas como um mero braço burocrático do Estado. (BOSCHETTI, 2016).

No que diz respeito aos “Aspectos administrativos”, nosso subtema 3, os artigos trazem o contexto histórico e político de transformação do termo administração para o de gestão. Não por acaso, essa mudança viria, segundo os textos analisados, atrelada a interesses econômicos, em um momento de ascensão do ideário neoliberal.

As mudanças que ocorreram na administração da educação seriam, portanto, reflexo da reforma pela qual passou a administração do Estado. Saindo de um modelo burocrático para um formato gerencial, pautado em conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, metas, dentre outros, trazidos do cenário empresarial com vistas à melhoria da prestação dos serviços públicos. Diante disso, era necessário, também, uma nova administração educacional para “elevar a qualidade da educação e, conseqüentemente, ajudar o país a crescer economicamente” (ARRUDA; COLARES, 2016, p. 236). Sendo assim, foram adaptadas teorias e práticas empresariais para o universo da educação pública, viabilizando o projeto neoliberal de “enxugamento” dos investimentos do Estado em políticas sociais.

Finalizamos com o subtema 4, referente aos “Colegiados”.<sup>1</sup> Órgãos representativos da comunidade escolar, onde devem existir representantes dos docentes, discentes, pais e gestão, é o espaço de decisão coletiva no qual, preferencialmente, a gestão democrática se realiza.

Várias são as dificuldades para que esse coletivo, dentro das unidades escolares, efetivamente exerça sua função democratizante, mesmo amparado pelos marcos legais da educação pública. A construção coletiva dos PPPs não é realidade em boa parte das unidades escolares, havendo uma indesejável centralização das decisões no âmbito escolar, cuja solução passaria pelo fortalecimento do diálogo ou até mesmo mudanças no processo de escolha dos diretores, de forma que o ônus da responsabilização também venha acompanhado do bônus de efetivamente decidirem, de forma democrática, acerca dos assuntos relevantes nas escolas públicas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou de assunto de grande complexidade e pertinência sócia: a gestão democrática no âmbito das escolas públicas. A pesquisa demonstrou que, segundo os artigos analisados (27), a gestão democrática ainda não é uma realidade nas unidades educacionais vinculadas às redes públicas de ensino, mesmo após mais de três décadas da Constituição Federal (1988) e duas décadas da LDB (1996) que orientam a democratização do sistema de educação nacional.

Identificamos que a produção sobre o tema ocorre de forma dispersa em variados periódicos da área da Educação, os quais são fortemente concentrados em instituições das regiões Sul e Sudeste, em sua maioria vinculadas ao setor público. Do mesmo modo, os eixos principais com os quais se ocupam refletem, de forma considerável, os entraves e desafios existentes no que se refere à gestão democrática nas escolas das redes públicas de ensino. Igualmente, os temas centrais sobre os quais se debruçaram os autores podem ser sintetizados em 4 categoriais, quais sejam: Sistema educacional, Constituição e Leis; formação humana; aspectos administrativos e discussões sobre Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e o Projeto Político-Pedagógico.

A leitura dos artigos indica que a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do país ainda é algo que está em processo e que é preciso não só ampliar a participação da comunidade – ausência mencionada por alguns autores – como, de igual maneira, conscientizar todos os atores escolares sobre o fato de que devem valorizar a existência da gestão democrática nos espaços escolares, reconhecendo-a como um avanço para um país que ainda busca a consolidação plena de sua jovem democracia.

### AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 34, n. 68, p. p.107-122, 2018.
- ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, Set. 2017.
- ANTUNES, A. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1992.
- ARAUJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, Mar. 2011.

<sup>1</sup> No caso do subtema em questão, a inclusão do Projeto Político Pedagógico, que não é necessariamente um colegiado, ocorreu por se tratar de um documento que necessariamente deve ser construído de maneira coletiva.

ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. *Gestão democrática: trajetória e desafios atuais*. *Revista Histedbr On-line*, [S.l.], v. 15, n. 66, p.222-246, 2016.

BASTOS, V. C.; GONÇALVES, B. B. T. N.; ALVES, A. C. V. O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática e participativa. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [S.l.], p. 87-93, abr. 2018.

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230008, 2018

BOSCHETTI, V. R.; MOTA, A. B.; ABREU, D. L. F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [s.l.], p. 103-111, jun. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 17 abr. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jul. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 1, p. 5-42, 1998.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [S.l.], p. 27-41, jun. 2014.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, Dez. 2009.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GATTI, M. A.; ALMEIDA, M. H. Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 1, 2017.

GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 281-280, 20 ago. 2012.

HOBBSAWN, E. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, Dez. 2014.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, [s.l.], v. 34, n. 68, p. p.15-28, Abr. 2018.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), v. 14, n. 1, p. 51-64, abr. 2012.

MARTINS, A. A. Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, jun. 2016.

MELO, D. C. F.; DRAGO, R. Participação e gestão democrática na formação de professores. *Laplage em Revista*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 36-45, maio 2015.

MORAES, S. C. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009.

MUCCILO, M. A., BALZAN, N. C. Gestão elementos de uma realidade vivenciada. *Revista História da Educação* v. 13, n. 27, 2009.

NEUVALD, L.; COLLARES, S. A. O. O processo adaptativo e o processo emancipatório na gestão democrática. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2. 2018.

NOMA, A. K.; CARVALHO, E. J. G. Novas práticas educativas nos anos 90: novos modelos de administração pública e de gestão da educação brasileira. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: EDUEM, 2007.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 43, p. 529-548, 11.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, Dez. 2010.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da escola pública*. 3ª edição. São Paulo -SP: Ática, 2004.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, Jun. 2013.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R., Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação (Porto Alegre)*, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

RODRIGUES, M. M.; SANTOS, C. O. F. Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, v. 33, n. 1, p. 119-137, 23 maio 2011.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. L. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, p. 605-618, set. 2015.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), v. 14, n. 2, p. 171-183, Ago. 2012.

SANTOS, P. S. M. B. A constituição federal e a lei de diretrizes e bases da educação nacional como matrizes e estruturantes do campo político brasileiro: Analisando o campo do poder a refração política no âmbito da gestão democrática. *Revista Periferia*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2014

SILVA, S. R. A educação frente às tendências liberal e comunitarista da democracia. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 153-169, jan./jun. 2009

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

## O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA E DE SUA FORMAÇÃO

### What elementary education teachers say about creativity in the school context and their training

Gildene do Ouro Lopes Silva – UNASP/EC\*

Ivone Paula Majorowsky – UNASP/EC \*\*

**Resumo:** O que dizem os professores acerca dos fatores associados à criatividade no cotidiano da escola e de sua formação constitui o objetivo deste estudo. Os professores participantes responderam o questionário da escala “Criatividade e Escola” com 43 itens. Diante dos resultados obtidos, notou-se a tendência positiva de se enaltecer a criatividade no contexto escolar com os seguintes destaques: associação da criatividade com ideias originais e eficazes; sua dependência da motivação para a execução da tarefa; forte relação da criatividade com o prazer, entusiasmo e resolução de problemas. No entanto, foram observadas algumas incoerências em relação aos conceitos, seja por desconhecimento ou incompreensão, dos quais não dispõem ainda os professores. Logo, tais elementos sugerem uma merecedora atenção quanto ao acesso a materiais e espaços de formação, pois os existentes se mostraram insuficientes para um avanço na transição dos conceitos sobre criatividade para o cotidiano escolar. Enfim, o presente estudo representa um passo nessa direção.

**Palavras-chave:** Criatividade. Ensino Fundamental. Formação do Professor.

**Abstract:** What teachers say about the correlation between creativity in a school's daily life and their training constitutes the objective of this study. The participating teachers answered a questionnaire on the “Creativity and School” scale with 43 items. In view of the results obtained, there was a positive trend to highlight creativity in the school context with the following highpoints: association of creativity with original and effective ideas; its dependence on the motivation to perform the task; a strong relationship between creativity and pleasure, enthusiasm and problem solving. However, some inconsistencies were observed in relation to such concepts, either due to a lack of knowledge or misunderstanding, since teachers do not yet master such concepts. Therefore, the following elements suggest that creativity deserves more attention especially regarding the access of teachers to training materials and spaces, as the existing ones have proved insufficient to carry on a transition of creativity concepts to everyday school life. Anyway, this study represents a step in that direction.

**Keywords:** Creativity. Elementary school. Teacher training.

#### INTRODUÇÃO

A criatividade no contexto escolar tem tido uma crescente importância como objeto de investigação recomendado por pesquisadores internacionais e nacionais. (TORRE, 2005; KAUFMAN; STERNBERG, 2006; ALENCAR; FLEITH, 2007, 2010; MORAIS; AZEVEDO, 2008, 2011; OLIVEIRA; ALENCAR, 2010; NUÑEZ; SANTOS, 2012; KIM; HULL, 2012; MORAIS, *et al.* 2014; ALENCAR, *et al.* 2018; KAUFMAN, 2018; JAUK, *et al.* 2019; VINCENT-LANCRIN, 2020; SCHNEIDER, 2020). Vários interesses justificam o desenvolvimento da expressão da criatividade no âmbito educacional. Observa-se, por exemplo, a relevância da formação do estudante para os desafios de uma sociedade do conhecimento

\*Doutora em Psicologia Profissão e Ciência pela PUC/Campinas, atua como docente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo-Campus de EC, UNASP, Brasil. E-mail: [gildene.lopes@ucb.org.br](mailto:gildene.lopes@ucb.org.br) e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0792-4340>

\*\* Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo-Campus de EC, UNASP, Brasil. Atua como psicóloga e tem interesse pela área educacional. E-mail: [ivone.ps@gmail.com](mailto:ivone.ps@gmail.com)

globalizado que exige habilidade criativa para superar o contínuo cenário de incertezas e de complexidade nestas últimas décadas. (ALENCAR *et al.*, 2015).

Diante desse contexto, torna-se importante examinar como as várias atividades em sala de aula contribuem para a criatividade dos alunos e com que frequência os professores relatam envolvê-los nessas atividades. Acerca disso, Hartley e Plucker (2014) fazem uma reflexão sobre qual seria o ambiente de aprendizagem mais atraente, os estudantes silenciosamente sentados em fileiras alinhadas centrados no professor, ou uma sala de aula com ambiente criativo, centrado na interação com os conhecimentos, na qual os alunos passam a maior parte do tempo investigando e analisando, em pequenos grupos, na busca da resolução dos problemas. Para essa reflexão, surge a inquietação, em grande parte, de que não é suficiente apenas reconhecer que o ambiente da sala de aula afeta o desenvolvimento da criatividade, será preciso desenvolver um ambiente de aprendizado criativo ideal para incentivar e apoiar o desenvolvimento da expressão criativa dos alunos. (BEGHETTO; KAUFMAN, 2014).

Nota-se, então, que a significativa influência da escola no desenvolvimento da expressão criativa tornou-se consenso mundial, o que pode ser visto no reconhecimento da importância das competências de criatividade como objetivos de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, que estão incluídas na maioria dos currículos escolares dos países membros da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico** (OCDE). (VINCENT-LANCRIN, 2020). Nessa direção, com o objetivo de identificar iniciativas inéditas e criativas para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) criou em 2015 o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica. (RAABE, *et al.*, 2016). As capacidades de criar e de resolver problemas fazem parte das competências gerais da educação básica brasileira prescritas na Base Nacional Comum Curricular. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Recentemente, o Brasil participou de uma pesquisa-ação que ocorreu em onze países sobre "Desenvolvimento e Avaliação de Competências de Criatividade e Pensamento Crítico em Educação", coordenada pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE (OCDE-CERI) com o objetivo de facilitar o ensino e a aprendizagem em diversos países. (VINCENT-LANCRIN, 2020).

Além do mais, os autores da área são unânimes em afirmar que todo ser humano é criativo. (TORRE, 2005). Contudo, não se trata de algo que acontece por acaso. De fato, a criatividade pode ser propositalmente gerenciada, desenvolvida e aplicada. (ALENCAR, *et al.*, 2015). Para auxiliar nesses processos em contexto escolar, o professor é um dos principais mediadores e o elemento essencial para o fomento à criatividade em sala de aula. (ALENCAR *et al.*, 2015). Ainda, em relação ao potencial criativo dos alunos, o estudo de Kettler, *et al.* (2018) sugere que os professores mais criativos percebem e consideram as características dos alunos associadas à criatividade que são mais desejáveis nas aulas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância do que pensam os próprios professores sobre o professor criativo, o aluno criativo e a criatividade na escola. (MORAIS; AZEVEDO, 2011). Essa é a questão crucial do presente estudo com o intuito de contribuir para a própria formação dos professores, no sentido de promover a criatividade. Assim como nem tudo o que acontece em sala de aula é educativo, nem toda aprendizagem ou aparência de novidade tem que ser entendida como criativa. Será necessário, portanto, fixar os limites do campo criativo: a atividade criativa é um atributo humano, que corresponde à capacidade de responder a situações imprevistas. De fato, a atividade criativa é intencional e pode ser dirigida voluntariamente. Ela tem um caráter transformador e se manifesta pela comunicação, sendo o seu marco referencial a originalidade acompanhada de um caráter ético ou de valor para não ser confundida com a simples novidade. Outro fator concomitante que acompanha a pessoa criativa e os processos criativos é o caráter emocional, é o processo de "sentir pensar". (TORRE, 2005).

A partir dessa pauta, a criatividade é entendida como potencial humano de gerar novas ideias, dentro de uma escala de valores, e comunicá-las para realizar transformações pessoais em seu ambiente e, do ponto de vista emocional, deixar marcas nos outros. (TORRE, 2005). Tendo esse conceito em vista, entende-se como professor criativo aquele que é capaz de gerar novas ideias ou realizações que permitem estimular o potencial criativo dos alunos, de modo que haja transformação produtiva do processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o professor transforma o ambiente da sala de aula, ele também deixa marcas pessoais quanto à metodologia de ensino e marcas nos alunos quanto à forma criativa de interagir com o ambiente de aprendizagem. No que diz respeito ao caráter emocional da atividade criativa, o processo criativo do professor e do aluno destaca-se pela entrega,

compromisso e entusiasmo, pela decisão de ir além do que foi aprendido, de buscar ideias ou possibilidades novas para resolver os problemas.

Segundo Vanzin e Cardoso, (2015), outras características da criatividade incluem a capacidade de criar uma solução que é, ao mesmo tempo, inovadora e apropriada, constituindo um novo conhecimento na mente dos indivíduos; a função de descobrir e encontrar sempre a possibilidade de ver e perceber o mundo em oposição ao senso comum e a tradição; a capacidade de romper com os modelos pré-estabelecidos no sentido de promover, de uma forma ou de outra, uma renovação. De acordo com esse raciocínio, é possível entender que as características do professor criativo contemplam a capacidade não apenas de perceber a necessidade de inovar em suas práticas, mas também torná-las apropriadas. Além disso, ele busca superar os modelos rotineiros utilizados nos ambientes de aprendizagem e outras possibilidades que promovam novos conhecimentos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar da possibilidade de os professores terem consciência das características de uma prática docente que promove a criatividade dos alunos, a transferência para o cotidiano da sala de aula ainda pode ser intuitiva, sendo necessário um conhecimento não só declarativo, mas de execução, o qual deve surgir de uma formação da qual ainda não dispõem. (FLEITH, 2000). Nessa direção, os gestores escolares têm um papel importante para proporcionar aos professores mais liberdade de experimentar com aulas não convencionais, trabalhar em colaboração com outros professores em atividades interdisciplinares e propor intervenções pedagógicas duradouras. (GONZÁLEZ-SANCHO; FERNÁNDEZ-BARRERA, 2020).

A percepção dos professores em relação aos comportamentos demonstrados pelos alunos criativos parece imprecisa em relação ao que se entende por criatividade e revela conflitos. Isso fica evidente quando citam características criativas. Há, além disso, certa incoerência em relação ao modo como declaram apoio ao desenvolvimento do potencial criativo em sala de aula. (ALJUGHAIMAN; MOWRER-REYNOLDS, 2005). Por isso, Morais e Azevedo, (2011) descrevem que parece emergir a necessidade de os professores identificarem mais claramente as características do aluno criativo e dos processos criativos em ambiente de aprendizagem. Já, para Liu e Lin (2014), apesar de os professores conseguirem identificar algumas das características do aluno criativo e promover a criatividade na sala de aula, ignoraram aspectos importantes como, por exemplo, a necessidade de pensamento convergente e a busca de problemas, entre os conhecimentos trabalhados.

Diante desse panorama, considerando a influência da escola no desenvolvimento da criatividade, surge a relevância de estudos para a identificação das necessidades e de novas possibilidades, de modo que isso favoreça a capacidade de imaginar novas soluções, questionar, fazer e refletir sobre novas ferramentas para construir ambientes de aprendizagem criativos sem diminuir o valor do conhecimento proposto pelo currículo. Por isso, é preciso escutar os professores sobre o que eles pensam sobre os fatores associados à percepção do ser criativo; as características que fazem parte da personalidade de pessoas criativas, inclusive professor e aluno; como se manifesta a criatividade no cotidiano da escola; e como ocorre o acesso à temática da criatividade, que é o objetivo deste estudo, no intuito de contribuir para a compreensão da criatividade a fim de auxiliar na construção de práticas docentes mais intencionais e consistentes e discutir o que, de fato, está relacionado com a criatividade.

## METODOLOGIA

Adotou-se para o estudo a abordagem da pesquisa quantitativa que tem por base a quantificação dos dados e a busca da mensuração de opiniões e informações com auxílio de recursos estatísticos. (KNECHTEL, 2014). Como exemplo, podem-se citar porcentagem, média, desvio-padrão, correlação e regressão, em que os dados são apresentados geralmente em forma de tabela, gráficos, figuras ou textos. A pesquisa foi realizada no contexto de uma Escola Municipal de Educação Fundamental, que adota a perspectiva da educação integral e está situada na região metropolitana de Campinas. Participou efetivamente da pesquisa um grupo de 20 professores, com idade entre 27 a 55 anos, sendo 1 professor da disciplina de língua inglesa, 17 professores polivalentes, a coordenadora pedagógica e a diretora da unidade escolar participante. Quanto à formação acadêmica, 100% dos participantes tinham graduação nas licenciaturas, sendo que 50% já tinham feito pelo menos um curso de especialização na área da educação.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a "Escala Criatividade e Escola- Percepção de Professores" (MORAIS; AZEVEDO, 2008, 2011). Essa escala é constituída por duas partes, sendo a parte I referente a dados pessoais (gênero, idade, e dados da escola), e a parte II se refere as questões de criatividade, as quais se dividem em duas categorias: "Ser Criativo" e "A criatividade no meu cotidiano educativo". A categoria "Ser Criativo" é composta de 37 itens de resposta tipo Likert de 5 pontos (desde "discordo fortemente" até "concordo fortemente") e visa avaliar as representações de criatividade, professor e aluno criativos. Já a parte que avalia "A criatividade no meu cotidiano educativo" está composta por 6 itens, sendo: 3 com respostas tipo Likert com 5 pontos (desde "discordo fortemente" até "concordo fortemente") e 3 itens de escolha entre "sim" e "não", cujo objetivo é autoavaliar a criatividade enquanto docente, verificando a importância atribuída à promoção da criatividade, bem como a familiaridade que o docente tem com a temática em seu fazer diário.

A duração da aplicação do referido instrumento pelo pesquisador não teve um tempo previamente estipulado, sendo que cada professor utilizou o tempo que julgou necessário para responder as perguntas individualmente em uma das salas de aula da escola, mas o horário de início foi previamente agendado com a administração da unidade escolar. A participação no estudo foi voluntária, assegurando o caráter confidencial das respostas em cumprimento às exigências éticas legais, de acordo com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Adventista São Paulo, com parecer favorável número 3.573.579 e protocolo CAAE 16108819.2.0000.5377. Os dados foram analisados utilizando estatística descritiva, sendo calculadas a frequência e porcentagem em cada item, a partir das respostas que foram obtidas pela escala de Likert, com as seguintes opções: 1-discoordo fortemente, 2-discoordo, 3-nem concordo nem discoordo, 4-concordo bastante e 5-concordo fortemente. Para a análise dos dados, as respostas foram agrupadas em três escores, assim constituídos: primeiro escore das respostas com as opções 1 e 2; segundo, das respostas com a opção neutra que é a 3; terceiro, das repostas com as opções 4 e 5.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sistematizam-se os resultados do estudo, tendo em vista as questões relacionadas às categorias propostas pelo instrumento utilizado para coleta de dados acerca do que dizem os professores do Ensino Fundamental em relação à criatividade no contexto da escola e de sua formação. A apresentação dos dados é acompanhada pela respectiva análise e comentários a partir dos dados relevantes e estudos similares.

### Ser criativo

No que diz respeito às características associadas ao ser criativo, as afirmações foram distribuídas em quatro dimensões, a primeira contemplando aquelas com as quais a criatividade está relacionada e a segunda com aquelas das quais depende a criatividade. Já a terceira e quarta dimensões referem-se às características do professor criativo e do aluno criativo, respectivamente. O Quadro 1 apresenta a percepção dos professores participantes quanto às duas primeiras dimensões.

**Quadro 1** – Características associadas ao ser criativo segundo os professores participantes do estudo

A criatividade está associada a/ao	N (%) 1 e 2	N (%) 3	N (%) 4 e 5
À superdotação e genialidade	18 (90)	1 (5)	1 (5)
À realização artística	6 (30)	8 (40)	6 (30)
A uma inspiração súbita e inexplicável	7 (35)	3 (15)	10 (50)
À transmissão genética	8 (40)	8 (40)	4 (20)
Ao sexo de quem cria	18 (90)	1 (5)	1 (5)
A estados alterados de saúde mental ou consciência	14 (70)	2 (10)	4 (20)
À produção de ideias simultaneamente originais e eficazes	2 (10)	4 (20)	14 (70)
A criatividade depende	N (%) 1 e 2	N (%) 3	N (%) 4 e 5
De características de personalidade	6 (30)	3 (15)	11 (55)
De capacidades intelectuais	11 (55)	5 (25)	4 (20)
Da motivação para a tarefa	0	1 (5)	19 (95)
Dos valores socioculturais predominantes	2 (10)	9 (45)	9 (45)
De um trabalho a nível inconsciente	9 (45)	8 (40)	3 (15)
Do domínio de conhecimentos	7 (35)	6 (30)	7 (35)
Das atribuições pessoais de quem avalia a criatividade	25	50	25

**Fonte:** dados da pesquisa, autoria própria.



De acordo com o quadro 4, verifica-se que a maioria dos professores concluiu que a criatividade está associada à produção de ideias simultaneamente originais e eficazes (70%). A originalidade é fortemente destacada nesse contexto, o que corresponde a outro estudo similar (MORAIS; AZEVEDO, 2008). Tomando ainda a valorização da originalidade, faz-se o alerta sobre o caráter eficaz concomitante que a acompanha na própria afirmação, conforme defendido por Torre (2005), para não ser confundida com a simples originalidade. Outro aspecto contemplado foi o fato de que 50% dos professores associaram a criatividade a uma inspiração súbita e inexplicável. Isso pode ser considerado negativo, pois sugere a criatividade como algo que acontece por acaso, uma percepção que indica um conhecimento limitado sobre o ser criativo, pois a criatividade tende a derivar de uma intencionalidade desenvolvida na escola em um ambiente favorecedor da expressão criativa. (BEGHETTO; KAUFMAN, 2014; ALENCAR, *et al.*, 2015).

Por outro lado, a maioria dos professores nega a associação da criatividade com a superdotação e genialidade, e ao sexo de quem cria (90%), e a estados alterados de saúde mental ou consciência (70%). Nota-se que, para tais afirmações, 5% e 10% dos professores não asseveram e nem negam. Verifica-se ainda que, para a maioria dos professores, a criatividade depende da motivação para a tarefa e das características da personalidade (95%; 55%, respectivamente). As associações da criatividade aqui negadas e as variáveis de dependência da criatividade aqui confirmadas pela maioria dos professores são similares aos achados do estudo de Morais e Azevedo (2008), enquanto outros dados encontrados por essas autoras não se assemelharam aos do presente estudo, especialmente no que dizem respeito à negação da maioria dos professores quanto a uma dependência da criatividade em relação às capacidades intelectuais (55%). Ainda assim, 25% deles não afirmam e nem negam esse aspecto. Parece interessante também que 50% dos professores se manifestaram indecisos quanto à afirmação, de que a criatividade depende das atribuições pessoais de quem a avalia.

Tais resultados não apontam, portanto, apenas para uma perspectiva positiva quanto à percepção dos professores sobre a criatividade. Nota-se que os valores que indicam indecisão encontrados em alguns dos itens sugerem alguns aspectos que precisam ser mais compreendidos sobre o conceito da criatividade.

Em relação às características do professor criativo e do aluno criativo, os resultados de acordo com a percepção da amostra são descritos no Quadro 2.

**Quadro 2** - Características do professor e aluno criativo segundo os professores participantes do estudo

Características do professor criativo	N (%) 1 e 2	N (%) 3	N (%) 4 e 5
Conduz as aulas com entusiasmo e prazer	0	1 (5)	19 (95)
Mostra-se seguro e cientificamente competente no que faz	1 (5)	1 (5)	18 (90)
Usa frequentemente exercícios práticos e exemplos do cotidiano	0	2 (10)	18 (90)
Não estabelece regras na turma	14 (70)	3 (15)	3 (15)
Foge da rotina, utilizando novas estratégias e materiais	0	5 (25)	15 (75)
Apresenta-se e age como um amigo dos alunos	2 (10)	3 (15)	15 (75)
Encoraja a autonomia dos alunos	0	1 (5)	19 (95)
Característica do aluno criativo	N (%) 1 e 2	N (%) 3	N (%) 4 e 5
Produz e expressa muitas ideias	2 (10)	0	18 (90)
Aplica adequadamente conhecimentos em diferentes situações	3 (15)	5 (25)	12 (60)
Expressa ideias e comportamentos incomuns	4 (20)	4 (20)	12 (60)
Apresenta formas alternativas de resolução dos problemas	0	1 (5)	19 (95)
Resolve facilmente tarefas que implicam em raciocínio	3 (15)	6 (30)	11 (55)
Formula ideias inesperadas e originais	0	2 (10)	18 (90)
Não aceita facilmente regras previamente estabelecidas	9 (45)	2 (10)	9 (45)
Obtém sucesso na maioria das disciplinas	9 (45)	4 (20)	7 (35)

**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria.

Destaca-se que as características de entusiasmo, prazer na condução das aulas e encorajamento à autonomia dos alunos (95%), competência científica e práticas aplicáveis ao cotidiano (90%), o uso de novas estratégias de ensino e relacionamento amigo com os alunos (70%) são tomadas como elementos que constituem o conceito de professor criativo pela maioria dos professores participantes. Esses resultados são relativamente próximos do que é afirmado pela literatura, bem como os achados do estudo de Morais e Azevedo (2011), que também documentaram que a maioria dos professores nega uma correlação entre a imposição de regras e o caráter criativo do professor.

Quanto ao aluno criativo, constatou-se que imagina-se que geralmente consigam resolver problemas (95%), tenham uma diversidade de ideias inesperadas e originais (90%), consigam transferir conhecimento, tenham ideias incomuns (60%), resolvam com sucesso tarefas que exigem raciocínio (55%) como aquelas mais valorizadas pelos professores, enquanto a não aceitação de regras previamente estabelecidas aparece com valores iguais, tanto em relação à concordância quanto à discordância (45% respectivamente), e nas indecisões (10%).

A valorização da diversidade de ideias, de modo inesperado, original e incomum, como característica do aluno criativo é amplamente tratada na literatura como uma das características da pessoa criativa. (TORRANCE, 1990; WECHSLER, 2008). Nota-se certa incoerência entre a associação da criatividade com o raciocínio (constatada pela concordância da maioria da amostra em relação a esse conceito como característica do aluno criativo) e a negação por parte da maioria quando se pronuncia sobre o próprio conceito de criatividade. Nessa mesma direção, observou-se também a negação e indecisão da amostra na associação do domínio do conhecimento ao conceito de criatividade (35%, 30%, respectivamente); porém, a demonstração do conhecimento como competência no que faz foi valorizada por 90% da amostra como característica do professor criativo.

### A CRIATIVIDADE NO COTIDIANO DO PROFESSOR

São apresentados a seguir dados sobre a percepção dos professores quanto à criatividade no seu cotidiano educativo. Primeiramente, no Quadro 3 são descritos os dados em relação a três elementos que refletem a autoavaliação do professor, enquanto ele se considera criativo e atribui relevância à criatividade, de modo que incentive os estudantes a participarem de programas sobre a criatividade.

**Quadro 3 – Criatividade no cotidiano do professor**

A criatividade no cotidiano educativo	N (%) 1 e 2	N (%) 3	N (%) 4 e 5
Sou/fui uma pessoa criativa (considerando os vários contextos educacionais)	4 (20)	7 (35)	9 (45)
Dou grande relevância ao tema da criatividade	2 (10)	5 (25)	14 (65)
Incentivaria os meus alunos a frequentarem um programa sobre criatividade	0	2 (10)	18 (90)

**Fonte:** dados da pesquisa, autoria própria.

Verifica-se que a maioria dos professores atribuiu grande relevância ao tema da criatividade (65%), com destaque para o incentivo aos alunos de modo a que frequentem um programa sobre essa temática (90%); entretanto, a maioria resultou em 35% de indecisos e 20% de negação quanto à afirmação de se autoavaliarem como pessoa criativa. Isso indica uma relação com outros elementos que sugeriram limitações dos professores quanto à criatividade. Logo, esses resultados apontam para a necessidade de formação do professor para a criatividade, coerentemente com o que sugerem os dados sobre o acesso a tal formação, de que 50% dos professores afirmaram não terem tido acesso a espaços de formação acerca da criatividade; 45% relataram a ausência de oportunidade para acessarem materiais de caráter científico ou didático com informações sobre a criatividade no contexto escolar e pessoal; e 85% não participaram de associações ou eventos sobre essa temática.

Embora a criatividade seja um termo dos mais citados e comentados atualmente, observa-se que sua divulgação ainda não contribuiu suficientemente para seu desenvolvimento por professores que demonstraram um empobrecido conhecimento sobre a criatividade no cotidiano escolar. De acordo com isso, Morais e Azevedo (2011), ao analisar dados semelhantes com relação a professores de Portugal, alertam para a preocupação em relação à promoção da criatividade no contexto escolar, uma vez que o professor tem um papel essencial no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos sobre o que pensam os professores acerca da criatividade no cotidiano da escola e em sua formação, notou-se uma tendência positiva de enaltecerem a criatividade no contexto educacional, com destaque para sua associação da criatividade com ideias originais e eficazes, e a sua dependência da motivação para a execução da tarefa, bem como uma forte relação com o prazer, entusiasmo e capacidade de resolução de problemas. No entanto, os dados sugerem algumas incoerências, seja por desconhecimento ou incompreensão, segundo as quais os professores ainda não dispõem de uma compreensão satisfatória sobre o tema, o que sugere que a criatividade ainda é merecedora de atenção a fim de que se torna parte de sua formação.

No que diz respeito ao contexto da formação do professor, este estudo sinalizou para a necessidade de mais iniciativas de desenvolvimento profissional relacionado com a criatividade e na disponibilização de recursos para que auxiliem na transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, apesar da limitação expressa no tamanho da amostra. Para estudos futuros, sugere-se a ampliação do número de professores participantes em diferentes níveis de ensino de instituições públicas e privadas, e a inclusão de outros segmentos que têm conexão com a escola, como alunos, gestores, pais e familiares.

Recomenda-se ainda a iniciativa de intervenções no sentido de alterar as representações dos professores acerca da criatividade, concedendo-lhes a oportunidade de desenvolver as habilidades criativas dos alunos e alterar, de modo positivo, seu potencial criativo no cotidiano escolar. (MORAIS; AZEVEDO, 2011). Nessa direção, Vincent-Lancrin (2020), em um estudo com professores em sua maioria com ampla experiência e capazes de construir o próprio ambiente de aprendizagem criativa, constatou, por meio de trabalho de campo, os seguintes aspectos: que os recursos pedagógicos disponíveis não eram suficientes para a maioria dos professores, que, portanto, precisam ser abastecidos também com outros recursos de aprendizagem; que o envolvimento dos professores na mudança de algumas de suas práticas pedagógicas é uma fonte de desenvolvimento profissional; e que os professores mais reflexivos buscam mais intencionalidade em suas aulas, conversam mais com os colegas, procuram mais informações, experimentam novas estratégias e buscam se aperfeiçoar.

Tais elementos chamam a atenção para outros recursos necessários ao desenvolvimento profissional. De acordo com Vincent-Lancrin (2020), a experiência do professor não é suficiente para promover um ambiente de aprendizagem com foco na criatividade, sendo preciso destacar a importância de outros elementos como, por exemplo: a infraestrutura da escola, o espaço escolar adequado, os modelos pedagógicos, os novos conhecimentos, os colegas com quem conversar, os especialistas para oferecerem *feedback*, os espaços para reflexão, o apoio dos gestores e as oportunidades para experimentar as práticas pedagógicas criativas com seus alunos. Esses elementos e outros relacionados ao currículo e às condições de trabalho devem ser considerados no cenário da formação de professores com o intuito de assegurar o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. (ALENCAR, *et al.*, 2018).

Ademais, dada a importância da criatividade e de sua inclusão no currículo como resultado esperado da aprendizagem dos alunos e dada a ausência de clareza sentida muitas vezes pelos professores sobre o que é criatividade e o que representa em sua prática pedagógica no cotidiano escolar, considera-se que muito mais necessita ser investigado a respeito de um avanço na transição dos conceitos sobre criatividade para o contexto escolar. Enfim, o presente estudo representa um passo nessa direção, de modo a incentivar a compreensão de um fenômeno tão complexo como a criatividade, indispensável para o desenvolvimento profissional do professor e para a formação pessoal, social e acadêmica dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. *et al.* Criatividade em Sala de Aula: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Coordenadores Pedagógicos. *Psico-USF*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 555-566, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712018000300555](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000300555). Acesso em: 05 de jun. de 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. *et al.* Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 105-114, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722015000100105](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100105). Acesso em: 05 Jun. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n1/v9n1a03.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade no ensino fundamental: estudo preliminar de validação. *Interação em Psicologia*, Paraná, v. 11, n. 2, p. 231-239, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7503/8144>. Acesso em: 01 Jan. 2019.

ALJUGHAIMAN, A.; MOWRER-REYNOLDS, E. Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, v. 39, p. 17-34, 2005. Available from: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>. Access on: 11 May 2019.

BEGHETTO, R. A.; KAUFMAN, J. C. Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, v. 25, n. 1, p. 53-69, 2014. Available from: <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>. Access on: 11 May 2019.

FLEITH, D. S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, v. 22, n. 3, p. 148-153, 2000. Available from: <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>. Access on: 11 May 2019.

GONZÁLEZ-SANCHO, C.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M. Criatividade e pensamento crítico no cotidiano escolar. In: VINCENT-LANCRIN, S. et al. *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p.127-162.

HARTLEY, K. A.; PLUCKER, J. A. Teacher Use of Creativity-Enhancing Activities in Chinese and American Elementary Classrooms. *Creativity Research Journal*, v. 26, n. 4, p. 389-399, 2014. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2014.961771>. Access on: 11 May 2019.

JAIK, et al. A New Measure for the Assessment of Appreciation for Creative Personality. *Creativity Research Journal*, v. 31, n. 2, p.149-163, 2019. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10400419.2019.1606622?needAccess=true>. Access on: 19 May 2020.

KAUFMAN, J. C. Creativity as a stepping stone toward a brighter future. *Journal of Intelligence*, v. 6, n. 2, 2018. Available from: <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020021>. Access on: 19 May 2020.

KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). (2006). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 2006.

KETTLER, T; et al. Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity Research Journal*, v. 30, n. 2, p. 164-171, 2018. Available from: <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>. Access on: 18 April 2020.

KIM, K. H.; HULL, M. F. Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal*, v.24, p. 169-176, 2012. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2012.677318>. Access on: 28 April 2019.

KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIU, S.; LIN, H. Primary teachers' beliefs about scientific creativity in the classroom context. *International Journal of Science Education*, v.36, n. 10, p. 1551-1567, 2014. Available from: <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.868619>. Access on: 28 April 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 28 mar. 2020.

MORAIS, M. F. et al. Validação portuguesa do Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 167-175, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MORAIS, M. F.; AZEVEDO, I. Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. In: MORAIS, M.; BAHIA, S. (Org.), *Criatividade e educação: Conceitos, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquibrios, 2008, p.157-196.

MORAIS, M. F.; AZEVEDO, I. Escutando os professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexões sobre sua formação. In: WECHSLER, D. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). *Criatividade no Ensino Superior: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Vetor, 2011, p.140-179.

NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. O Professor e a Formação Docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? *HOLOS*, Natal, v. 2, n. 28, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/797>. Acesso em: 16 dez. 2019.

OLIVEIRA, E. L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Psicologia Escolar Educacional* (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, p. 245-260, Dez. 2010.

RAABE, A. L. A. *et al. Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem*. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

SCHNEIDER, B. *et al. Learning science: the value of crafting engagement in science environments*. New Haven: Yale University Press, 2020.

TORRANCE, E. P. *Torrance tests of creative thinking*. Benseville, Illinois: Scholastic Testing Service, 1990.

TORRE, S. de la. *Dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

VANZIN, O.; CARDOSO, A. S. As Contribuições do Psicodrama aos Processos de Aprendizagem Criativa no Ensino Superior. *In: Criatividade e Inovação na Educação*. T. Vanzin, V. R. Ulbricht, C. R. Batista (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 36-69.

VINCENT-LANCRIN, S. Criatividade e pensamento crítico: dos conceitos às rubricas de fácil compreensão e uso pelo professor. *In: S. Vincent-Lancrin, et al. Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p.45-97.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando - contribuições teóricas e práticas para as diversas áreas*. 3. ed. Campinas: Impressão Digital do Brasil, 2008.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

# ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

## Collaborative teacher or coensin in childhood education: a bibliometric study

Kelly Cristine Zaneti dos Santos – UNASP/EC\*  
Betania Jacob Stange Lopes – UNASP/EC \*\*

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo realizar um mapeamento das publicações brasileiras referentes ao Ensino Colaborativo ou Coensino na Educação Infantil no período de 2010 a 2017. Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliométrica, que tem por princípio analisar as atividades científicas pelo estudo quantitativo das publicações. Considerando que as estatísticas não têm um fim em si, realizou-se também uma análise qualitativa dos dados coletados. A investigação resultou em trinta e um artigos sobre Ensino Colaborativo ou Coensino. Dentre esses, quatro foram relevantes para a pesquisa por abordar o tema na Educação Infantil. Localizaram-se nove dissertações de mestrado, porém somente duas foram relevantes. Em relação às teses de doutorado, encontraram-se duas que estavam relacionadas à temática de interesse. Esses dados confirmam o que a literatura científica revela sobre a escassez de pesquisa sobre esse serviço de apoio à inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo. Coensino. Inclusão. Educação Infantil.

**Abstract:** This study aimed to map Brazilian publications referring to Collaborative Teaching or Coteaching in Early Childhood Education from 2010 to 2017. For this purpose, bibliometric research was used, which has the principle of analyzing scientific activities through the quantitative study of publications. Considering that the statistics do not have an end in themselves, a qualitative analysis of the collected data was also carried out. The investigation resulted in thirty-one articles on Collaborative Teaching or Coteaching. Among these articles, four were relevant to the research for addressing the topic in Early Childhood Education. Nine master's theses were found, but only two were relevant. Concerning doctoral theses, two were found that were related to the topic of interest. These data confirm what the scientific literature reveals about the scarcity of research on this school inclusion support service.

**Keywords:** Collaborative Teaching. Coteaching. Inclusion. Early Childhood Education.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sentiu-se o impacto dos pressupostos da educação inclusiva contidas nessas bases legais, destacando-se o direito de matrícula a todos os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup> na rede regular de ensino e o seu oferecimento, preferencialmente na rede regular de ensino. (LDBEN n.º 9.394/9, BRASIL, 1996). Esse contexto tem gerado desafios para professores no ambiente de ensino-aprendizagem. O documento federal de 2001, na Resolução 2, em seu artigo 8.º, inciso IV (BRASIL, 2001), menciona a atuação colaborativa do professor especializado em educação especial como uma possibilidade de serviço de apoio pedagógico, que deve ser realizado nas classes comuns. Entretanto, percebe-se a necessidade de informações sobre essa atuação colaborativa.

Em diferentes países com mais experiência no processo de inclusão educacional foi proposto um serviço como alternativa do trabalho das salas de recursos multifuncionais (SRM), o Ensino

\*Mestre em Educação pelo UNASP. Docente do curso de Pedagogia do UNASP-EC. Estrada Municipal Pastor Walter Bober Km 3,4. Engenheiro Coelho – SP E-mail: [kellyzaneti@hotmail.com](mailto:kellyzaneti@hotmail.com).

\*\*Doutora em educação Especial pela UFSCar. Docente titular do Mestrado Profissional em Educação do UNASP. Estrada Municipal Pastor Walter Bober Km 3,4. Engenheiro Coelho – SP. E-mail: [betania.stange@unasp.edu.br](mailto:betania.stange@unasp.edu.br).

<sup>1</sup> Alunos públicos-alvo da educação especial (PAEE) refere-se a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Colaborativo ou Coensino, que tem se apresentado como serviço de apoio promissor na escolarização de alunos PAEE na classe comum das escolas regulares. A literatura considera como Ensino Colaborativo ou Coensino<sup>2</sup> como um tipo de serviço em que professor da educação especial e professor do ensino regular desenvolvem uma parceria compartilhando as responsabilidades de planejar, instruir, e avaliar o ensino ofertado a uma sala de aula heterogênea de alunos. (FONTES, 2009; RABELO, 2012; MENDES; 2014; LAGO, 2014).

Segundo Mendes (2016), no Brasil, esse tipo de serviço é pouco conhecido, sendo usado apenas em casos pontuais ou experimentais e, as escolas não têm desenvolvido uma cultura colaborativa a fim de atingir o processo inclusivo, as ações estão voltadas para o individualismo. O Ensino Colaborativo ou Coensino desenvolvido entre professores especializados e professores de sala de aula comum ganha destaque na Educação Infantil por se tratar de um trabalho eficaz que favorece a permanência e a participação de crianças PAEE no ambiente escolar, e que beneficia a todos os alunos com ou sem deficiência. (CARNEIRO, 2012). Nessa direção, o objetivo central desse estudo consiste em realizar um mapeamento das publicações brasileiras referentes ao Ensino Colaborativo ou Coensino na Educação Infantil no período entre 2010 a 2017.

### PARCERIA COLABORATIVA NO ENSINO

A relação entre o professor da educação regular e o professor da educação especial com o objetivo de ensinar um grupo diversificado de alunos – incluindo pessoas públicos-alvo da educação especial em ambiente de educação regular que satisfaça com flexibilidade as necessidades de aprendizagem dos alunos – é conhecida na literatura como coensino. (FRIEND; COOK; HURLEY-CHAMBERLAIN; SHAMBERGER, 2010). Na proposta do coensino, cada profissional entra nessa relação com experiências distintas, a saber: os professores do ensino regular, com conhecimento sobre os conteúdos específicos, enquanto que os professores da educação especial contribuem com conhecimento especializado sobre os alunos PAEE, estratégias diferenciadas e adaptações curriculares que permitem o acesso ao conhecimento em sala de aula comum. (VILARONGA, 2014, p. 118).

### Modelos de coensino

Segundo Friend e Bursuck (2009, p. 92), para melhor funcionamento do ensino inclusivo em sala de aula comum, criaram-se modelos de atuação em uma proposta de Coensino que são explicados da seguinte forma:

- a. **Um professor e um observador:** o professor apresenta uma instrução, ao passo que o outro coleta informações acadêmicas, comportamentais ou sociais acerca de alunos individualmente ou do grupo;
- b. **Estação de ensino:** a instrução é dividida em três partes não sequenciais, e os alunos são organizados em três grupos, revezando de estação em estação; são auxiliados pelos professores na primeira e na segunda estações e trabalham de forma independente na terceira;
- c. **Ensino paralelo:** dois professores – cada um com a metade do grupo – expõem o mesmo material com o objetivo primordial de promover a distinção instrucional e conseguir mais participação dos alunos;
- d. **Ensino alternativo:** um professor trabalha com a maior parte dos alunos, enquanto o outro trabalha com um grupo menor para reforço, enriquecimento, avaliação, ensino prévio ou outro propósito qualquer.
- e. **Equipe de ensino:** tanto um quanto o outro professor lideram a instrução de grandes grupos por meio de exposições, objetivando apresentar pontos de vista antagônicos em um debate, o que é feito por meio de duas maneiras distintas de resolver um problema.
- f. **Um professor e um assistente:** um professor lidera uma instrução enquanto o outro circula entre os alunos e lhes oferece ajuda individual.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, considera-se indistintamente coensino e ensino colaborativo.

## COENSINO NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil tem estado no centro de discussões, debates e investigações nos últimos anos. Pesquisadores e profissionais do ensino buscam soluções para os desafios encontrados na busca por satisfazer as necessidades de aprendizagem de alunos PAEE. Considerando a necessidade de desenvolver investigações relacionadas ao ensino oferecido a essa população-alvo, o grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), denominado "Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP – Foreesp)", promove estudos científicos sobre esse tema desde o princípio dos anos 2000 (MENDES et al., 2014).

Segundo Mendes e Cia (2014), em cada encontro desses pesquisadores, notava-se o aumento da demanda pela constituição de redes colaborativas de pesquisa em educação especial, de maneira que em 2010 foi instituído o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), uma rede de pesquisa com a missão de produzir estudos com a finalidade de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria de qualidade do ensino à população-alvo da educação especial no Brasil, abrangendo o tema de Ensino Colaborativo ou Coensio (MENDES, CIA e TANNÚS-VALADÃO, 2014). A literatura tem mostrado que o trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e especial é eficaz para: resolver problemas de ordem administrativa, pedagógica e comportamental; promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, sejam eles professores, diretores, alunos com ou sem deficiência, pesquisadores, sejam eles alunos da graduação e pós-graduação; e favorecer o desenvolvimento das escolas inclusivas (MENDES et al., 2014).

## PERCURSO DA PESQUISA

Dessa maneira, o presente estudo valeu-se da pesquisa bibliométrica que tem por princípio "[...] analisar a atividade científica pelo estudo quantitativo das publicações". (SILVA, 2004, p. 52). A fim de ampliar o conceito sobre esse tema, Araújo (2006) declara que a pesquisa bibliométrica consiste em aplicar técnicas estatísticas e matemáticas para descrever aspectos da literatura e de outros meios de comunicação. O autor acrescenta que, se trata de uma técnica útil que deve ser adotada em conjunto com métodos qualitativos. Silva (2004) ao considerar que as estatísticas não têm um fim em si, afirma que as informações numéricas contribuem para uma análise da dimensão coletiva da atividade de pesquisa colaborando para a dinâmica da construção de conhecimentos. Neste sentido, a presente investigação apresenta também uma dimensão qualitativa. Nessa abordagem, a obtenção dos dados se dá mediante contato direto e interativo com seu objeto de estudo (NEVES, 1996).

Na presente investigação, realizou-se buscas em periódicos nas bases de dados do Google Acadêmico, Pepsic, Scielo e Portal de periódico da Capes e em repositórios digitais de teses e dissertações das universidades: UFG, UFMS, UFGD, UEPA, UFPA, UFAL, UFSCar, UEFS, UESC, UFBA, UFRB, UFMA, UFCG, UFRN, UFES, UFF, UFRRJ, UNESP, USP UFPR, Univali. A seleção dessas instituições de Ensino Superior se deu em razão do vínculo que os pesquisadores do Oneesp mantinham com essas universidades. Também se considerou o período de atividades do Observatório, que foi de 2010 a 2014, para determinar o período de início das buscas nas bases de dados, ampliando-se o período até 2017, a fim de se verificar o que se produziu nos anos após se concluir as atividades do Oneesp. Utilizou-se tanto para as buscas dos artigos, como das dissertações e teses os seguintes descritores e/ou palavras-chave: Ensino colaborativo; Ensino colaborativo na educação infantil; Coensino; Coensino na educação inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas: (1) seleção das publicações; (2) filtragem de pesquisas sobre o tema; (3) remoção de artigos, dissertações e teses; e (4) classificação artigos, dissertações e teses.

### Primeira etapa - seleção das publicações

A seleção das publicações se deu por meio da leitura dos títulos dos artigos, das dissertações e das teses. Utilizou-se como critério de inclusão trabalhos que sugerissem, no título, a ideia de Ensino Colaborativo ou Coensino. A partir desse critério, selecionou-se oitenta e três títulos de pesquisas envolvendo artigos, dissertações e teses nessa primeira seleção. Copiou-se esses títulos em três arquivos de editor de textos Word com as palavras "artigos, dissertações e teses". Esses arquivos foram armazenados digitalmente em uma pasta.

### Segunda etapa – filtragem de pesquisas sobre o tema



Essa etapa foi a de aprofundamento do tema, filtrando as publicações que de fato abordavam a temática do Ensino Colaborativo ou Coensino. Localizaram-se as pesquisas copiando e colando os títulos no navegador da *internet*. Assim, foi realizada a leitura dos resumos de cada título salvando-as em formato PDF e organizando-as em pastas digitais criadas e nomeadas de acordo com o nome contidos nos portais das bases de dados e repositórios das universidades. A partir desse processo foram separadas 66 pesquisas, sendo 40 artigos, 22 dissertações e 4 teses.

### Terceira etapa – remoção de artigos, dissertações e teses

A terceira etapa se deu objetivando a remoção de arquivos de pesquisas por duplicidade nas diferentes bases de dados utilizadas nesse estudo. Dessa maneira, foram selecionadas 42 pesquisas, sendo 31 artigos, 9 dissertações e 2 teses.

### Quarta etapa – classificação artigos, dissertações e teses

Classificar artigos, dissertações e teses relevantes para a pesquisa, foi o a quarta etapa. Para tanto, criaram-se subpastas digitais para armazenar os arquivos das pesquisas com o tema Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil. Essas subpastas receberam estes nomes: Artigos, Dissertações e Teses. Essa última filtragem, foi detalhada e resultou em 4 artigos, 2 dissertações e 2 teses sobre Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil. No Quadro 1, estão registrados os artigos dos bancos de dados Google Acadêmico, Pepsic, Scielo e Portal de periódicos Capes e no Quadro 2, estão as dissertações e teses dos repositórios das universidades.

**Quadro 1** – Quantidade de artigos encontrada sobre Ensino Colaborativo/Coensino e artigos utilizados sobre Ensino Colaborativo/Coensino na Educação Infantil (2010 a 2017)

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados nos Portais do Google Acadêmico, Pepsic,

N.	Base de dados	Palavras geradoras	Número de artigos encontrado	Artigos relevantes para a pesquisa
1	Google Acadêmico	Ensino colaborativo	18	02
		Ensino colaborativo na educação infantil	01	01
		Coensino	05	-
		Coensino na educação inclusiva	07	01
2	Pepsic	Ensino colaborativo	01*	-
		Ensino colaborativo na educação infantil	-	-
		Coensino	-	-
		Coensino na educação inclusiva	-	-
3	Scielo	Ensino colaborativo	02*	-
		Ensino colaborativo na educação infantil	-	-
		Coensino na educação inclusiva	-	-
		Coensino	01*	-
4	Portal de Periódicos Capes	Ensino colaborativo	04*	01*
		Ensino colaborativo na educação infantil	-	-
		Coensino na educação inclusiva	-	-
		Coensino	01*	-
<b>TOTAL</b>			<b>31</b>	<b>04</b>
* removido(s) por duplicidade				

Scielo e Periódicos da Capes

**Quadro 2** – Quantidade de dissertações e teses encontrada sobre Ensino Colaborativo/Coensino em dissertações e teses utilizadas sobre Ensino Colaborativo/Coensino na Educação Infantil (2010 a 2017)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos repositórios das universidades UFES,

N.	Repositório	Palavras geradoras	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
			Encontradas		Relevantes para a pesquisa	
1	UFES	Ensino colaborativo	01	-	-	-
		Ensino colaborativo na educação infantil	01	-	01	-
		Coensino	-	-	-	-
		Coensino na educação inclusiva	-	-	-	-
2	UFG	Ensino colaborativo	02	-	-	-
		Ensino colaborativo na educação infantil	-	-	-	-
		Coensino	-	-	-	-
		Coensino na educação inclusiva	-	-	-	-
3	UFSCar	Ensino colaborativo	04	01	01	01
		Ensino colaborativo na educação infantil	04*	01*	04*	01*
		Coensino	02*	01*	02*	-
		Coensino na educação inclusiva	04*	-	04*	-
4	Unesp	Ensino colaborativo	01	01	-	01
		Ensino colaborativo na educação infantil	01*	-	-	-
		Coensino	01*	-	01*	-
		Coensino na educação inclusiva	01*	-	-	-
<b>TOTAL</b>			<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

\* removido(s) por duplicidade

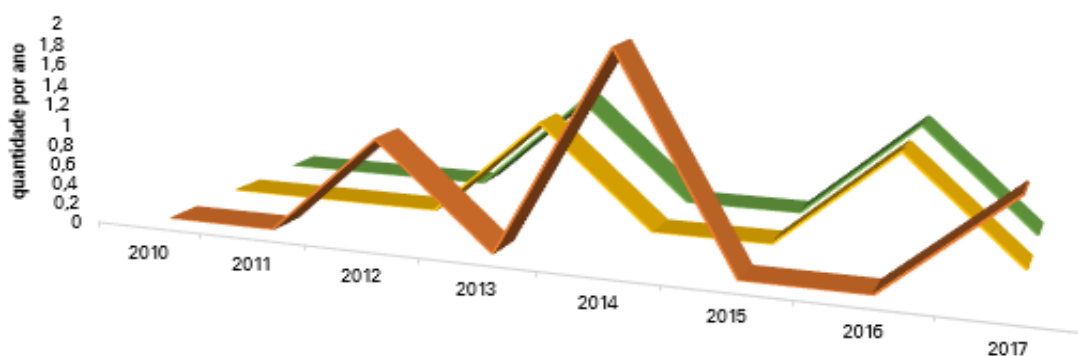
UFG, UFSCar e Unesp.

Para análise dos dados de artigos, dissertações e teses, criou-se um banco de dados contendo as seguintes características das publicações selecionadas: nome da revista, Qualis, título, nome dos autores, ano da publicação, objetivo da pesquisa, método/metodologia adotado(a) e considerações finais/conclusão. O mesmo se deu com as dissertações e teses. Criou-se um banco de dados contendo as características das pesquisas selecionadas: nome(s) dos autores, ano da publicação, universidade, objetivo da pesquisa, método/metodologia adotado/a e considerações finais/conclusão. Os dados também foram coletados e analisados.

### RESULTADOS: DISCUSSÃO E ANÁLISE

O Gráfico 1 informa os dados quantitativos dessa investigação bibliométrica contendo a quantidade de publicações de artigos, dissertações e teses sobre Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil entre os anos de 2010 e 2017.

**Gráfico 1** – Quantidade de publicações de artigos, dissertações e teses sobre Ensino Colaborativo/Coensino na Educação Infantil no período de 2010 a 2017



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Artigos	0	0	1	0	2	0	0	1
Dissertações	0	0	0	1	0	0	1	0
Teses	0	0	0	1	0	0	1	0

**Fonte:** Gráfico elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados coletados no Portal do Google Acadêmico e dos repositórios das universidades UFES, UFSCar e Une.

A quantidade de pesquisas revelada sobre Ensino Colaborativo/Coensino nesse estudo condiz com o que a literatura da área revela sobre a escassez de publicações no País, sendo “[...] um serviço de apoio que ainda não é conhecido ou é pouco realizado, a não ser em alguns casos específicos e experimentais” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 142). Ainda é possível notar que quando se trata do serviço de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil por meio do Ensino Colaborativo ou Coensino, o número de pesquisas relacionadas ao tema se reduz ainda mais. O Quadros 3 apresenta os autores, títulos, *qualis* e ano dos artigos, e, o Quadro 4 os autores, dissertações, teses e universidades das produções encontrados entre 2010 e 2017, condizentes com o tema pesquisado.

**Quadro 3** – Autores e títulos das produções e periódicos selecionados sobre o Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil no período de 2010 a 2017

DISSERTAÇÕES				
N.	Autor(es)	Título	Universidade	Ano
1	OLIVEIRA, K. C. B. da S.	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	2013
2	MENDES, M. T. da S.	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com DI	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	2016
TESES				
1	ROCHA, A. N. D. C.	Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação	Universidade Estadual Paulista- Unesp	2013
2	CANEGUIM, J. de F. C.	A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	2016

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados no Portal do Google Acadêmico

**Quadro 4** – Autores, título das dissertações, teses e respectivas universidades, sobre Ensino Colaborativo e Coensino na Educação Infantil no período de 2010 a 2017

n.	Autor(es)	Objetivos	Metodologia	Considerações finais/ Conclusão
1	CARNEIRO, R. U. C.	Refletir sobre a educação inclusiva na educação infantil.	Pesquisa bibliográfica	A colaboração favorece a construção de escolas inclusivas. Porém, a criação de modelos de colaboração é um desafio. Para uma escola inclusiva que beneficie a todos, mudanças são necessárias, a começar pela educação infantil.
2	DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F.	Realizar uma revisão da literatura e verificar os conhecimentos dos professores.	Pesquisa bibliográfica e empírica; e Questionário fechado, mas com uma questão aberta.	O trabalho colaborativo não tem acontecido de fato. Evidenciou-se a necessidade de uma formação continuada na atuação dos professores de educação especial. Revelou-se a escassez de pesquisas nessa modalidade.
3	SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W.	Analisar a articulação entre os professores da sala comum e os da educação especial tendo como documentos os do Ministério da Educação (MEC) acerca da temática e das competências de ambos os grupos de professores.	Pesquisa qualitativa com base em dados bibliográficos e documentais e foco na educação pré-escolar de crianças com deficiência visual.	A parceria colaborativa é relevante e traz contribuições; Há poucas publicações; Para a escola inclusiva ser uma realidade, o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e especialistas precisa ganhar espaço; Sugerem-se adequações de livros infantis por serem recursos abrangentes e notáveis nas escolas de educação infantil.
4	MENDES, M.T. da S.; GALVANI, M. D.	Descrever e analisar o processo de uma intervenção entre os professores de educação infantil da classe comum e os professores de educação especial.	Pesquisa colaborativa diário de campo; Protocolo de registro do planejamento das reuniões; e Roteiro de observação.	O trabalho colaborativo auxilia a participação da criança com síndrome de Down nas atividades; Há necessidade de regulamentação do ensino colaborativo e de formação dos professores.

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados nos repositórios de universidades UFES, UFSCar e Unesp

Os títulos das dissertações indicam parcerias entre profissionais da educação, enquanto os títulos das teses sugerem colaboração entre os profissionais da saúde e da educação. Observa-se simultaneidade nos anos de publicações das dissertações e teses, sendo 1 dissertação e 1 tese em 2013, e 1 dissertação e 1 tese em 2016. Na busca de se compreender mais especificamente o enquadramento da publicação (os pesquisadores, os objetivos, o tipo de pesquisa e os principais resultados de cada uma destas pesquisas), optou-se pela apresentação dos dados em forma de quadro estruturado com síntese de cada um dos itens.

**Quadro 5** – Especificações dos artigos sobre Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil no

n.	Autor(es)	Título	Revista Qualis	Ano
1	CARNEIRO, R. U. C.	Educação Inclusiva na educação infantil	Práxis Educacional B3	2012
2	DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F.	O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil	Nuances: estudos sobre Educação B4	2014
3	SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W.	O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual	Revista Polyphonia B2	2014
4	MENDES, M. T. da S.; GALVANI, M. D.	O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial B4	2017

período de 2010 a 2017

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Portal do Google Acadêmico

**Quadro 6** – Especificações das dissertações sobre Ensino Colaborativa e Coensino na Ed. Infantil no período de 2010 a 2017

N.	Autor(es)	Objetivos	Metodologia	Considerações finais/ Conclusão
1	OLIVEIRA, K. C. B. da S.	Investigar as práticas pedagógicas inclusivas da educação infantil tendo em vista a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.	Estudo de natureza qualitativa; Estudo de caso etnográfico numa perspectiva colaborativa; Realizou-se análise documental; Entrevistas semiestruturadas; Observações dos participantes; Fotografias; e Áudio e filmagens.	A formação dos professores, as relações colaborativas entre professores regentes e de educação especial e a assunção de que toda criança tem capacidade de aprender influenciam as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.
2	MENDES, M. T. da S.	Descrever e analisar o processo de intervenção entre os professores de educação infantil e os de educação especial com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade.	Estudo de natureza qualitativa; Pesquisa colaborativa; Roteiro de entrevista semiestruturada inicial; Roteiro de observações; Roteiro das reuniões; Diário de campo; e Roteiro de entrevista semiestruturada final.	O ensino colaborativo e a adaptação de atividades contribuem para o desenvolvimento da criança com DI na educação infantil; O planejamento entre os professores da educação especial e professores do ensino comum é indispensável; Há necessidade de mais informações aos professores sobre as temáticas de coensino, adaptações de atividades e o uso de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao conhecimento.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos repositórios de universidades UFES e UFSCAR

**Quadro 7** – Especificações das teses no período de 2010 a 2017

N.	Autor(es)	Objetivos	Metodologia	Considerações finais/ Conclusão
1	ROCHA, A. N. D. C.	Avaliar o uso dos recursos de tecnologia assistiva e identificar as estratégias utilizadas com a criança com paralisia cerebral por meio do ensino colaborativo.	Pesquisa quanti-qualitativa. Filmagem, diário de campo, protocolo de rotina escolar e protocolo de descrição das atividades.	O programa de intervenção por meio do ensino colaborativo favoreceu o uso da tecnologia assistiva no contexto escolar; A parceria estabelecida entre os profissionais da área de saúde e educação beneficiaram as habilidades dos alunos para a usabilidade do recurso. Os resultados permitiram estabelecer parâmetros norteadores para a avaliação da usabilidade da tecnologia assistiva em relação à criança com paralisia cerebral na educação infantil.
2	CANEGUIM, J. de F. C.	Descrever situações de ensino realizadas por uma professora da educação infantil para o ensino de habilidades pré-aritméticas.	Pesquisa qualitativa; Entrevistas; Gravação e observação de aulas	A avaliação funcional descritiva parece ser uma ferramenta com potencial para trabalhos colaborativos com professores, contudo o procedimento utilizado não possibilitou que a participante relacionasse funcionalmente todos os aspectos discutidos no planejamento, na execução e na análise da aula princípios e procedimentos descritos pela análise do comportamento voltados para o ensino. Por se tratar de um trabalho colaborativo, a troca de conhecimento entre pesquisadora e participante era algo pretendido, e sobre isso a participante contribuiu descrevendo práticas para o ensino de habilidades pré-aritméticas, bem como pensando em possibilidades de ensino para aquelas que ainda não faziam parte do seu dia a dia.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos repositórios das universidades UFSCar e Unesp

Após as leituras dos quadros 5, 6 e 7, foi possível observar que os objetivos das pesquisas foram diversificados. No Quadro 5, em que se apresentam os artigos, os estudos de Carneiro (2012), Soriano e Oliveira (2014) contemplam em seus objetivos reflexão e análise referindo-se às políticas públicas ou documentos do Ministério da Educação. Além da revisão de literatura, nos objetivos do estudo de David e Capellini (2014) se acrescenta a verificação de conhecimento dos professores sobre o ensino colaborativo na educação infantil. Já no estudo de Mendes e Galvani (2017), o objetivo gira em torno de descrição e análise do processo de uma intervenção entre os professores comum e especialista,

com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades. Nos quadros 6 e 7, em que se apresentam as dissertações e teses, as pesquisas de Oliveira (2013), Mendes (2016) e Caneguim (2016) apresentam objetivos diversos, mas contemplam a investigação e descrição de práticas pedagógicas inclusivas.

Com relação à metodologia e às amostras dos artigos, do ponto de vista da abordagem do problema das oito produções científicas apresentadas nos quadros 5, 6 e 7, sete se classificam como pesquisas qualitativas. No aspecto dos procedimentos técnicos, das oito, sete são pesquisas colaborativas. Os instrumentos foram muitos e variados, contudo, os mais utilizados foram entrevistas, observações, diário de campo e filmagens. Quanto às amostras, professores do ensino regular, professores especializados da educação especial, crianças PAEE, diretora e coordenadora participaram da pesquisa, porém os participantes que se destacam são os professores do ensino regular e professores especializados da educação especial.

Soriano e Oliveira (2014) afirmam que tanto os professores do ensino comum quanto os especializados da educação especial são fundamentais no processo educacional de criança com deficiência, pois cada profissional entra nessa relação com experiências distintas, o que possibilita as crianças PAEE acessarem o conhecimento em sala de aula comum (VILARONGA, 2014). Na revisão de literatura sobre Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil, David e Capellini (2014) concluíram que os professores da educação regular estão conscientes da importância de sua própria atuação para atender às necessidades de todos os alunos, mas muitos desconhecem a existência dos professores de educação especial nessa modalidade de ensino. As autoras ainda afirmam que isso demonstra que o trabalho em equipe não tem acontecido. Portanto, essa conclusão corrobora o que a literatura da área vem apontando sobre o Ensino Colaborativo/Coensino, um serviço de apoio que ainda não é conhecido ou é pouco realizado, a não ser em alguns casos específicos e experimentais (VILARONGA; MENDES, 2014).

Oliveira (2013) destacou a importância do investimento na formação de professores, ideia ratificada por David e Capellini (2014) ao considerarem necessária a formação continuada de professores do ensino regular a fim de que se possam esclarecer e pontuar questões ligadas à esfera de atuação dos professores da educação especial. Esses profissionais da educação especial, por estarem familiarizados com as necessidades educacionais de alunos com deficiências, podem compartilhar saberes, indicar estratégias e recursos pedagógicos, oferecer suporte na elaboração de adaptações curriculares, sugerir formas de avaliação e dar suporte aos professores e alunos. Essa visão é confirmada por Vilaronga (2014) ao declarar que os professores da educação especial contribuem com conhecimento especializado sobre os alunos PAEE, com estratégias diferenciadas e com adaptações curriculares que permitem o acesso ao conhecimento em sala de aula regular por esses alunos. A presença da educação especial no ensino regular está referendada no documento federal de 2001, na Resolução 2, em seu artigo 8.º, inciso IV, como uma possibilidade de serviço de apoio pedagógico, o qual pode ser realizado nas classes comuns (BRASIL, 2001).

Os resultados da pesquisa de Mendes (2016) evidenciaram que o Ensino Colaborativo/Coensino enquanto serviço de apoio pedagógico favorece o desenvolvimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, melhorando a participação e a permanência dela nas atividades. Contudo, a autora revelou a necessidade de ainda se difundirem mais informações sobre os temas envolvidos no coensino e a forma de este se realizar na prática. Em relação a isso, Carneiro (2012) apresentou o desafio de se criarem modelos de colaboração em que ambos os professores, comum e especializado, unam seus saberes a fim de que todos os alunos se desenvolvam e acessem o conhecimento.

Os modelos de colaboração no coensino sugeridos por Friend e Bursuck (2009) – Um professor e um observador; Estação de ensino; Ensino paralelo; Ensino alternativo; Equipe de ensino; Um professor e um assistente – podem favorecer o desenvolvimento de todas as crianças na Educação Infantil, visto que, ao se planejarem e aplicarem estratégias diversificadas de ensino, utilizam-se recursos pedagógicos variados e formas de intervenções que permitem o acesso ao conhecimento tanto por alunos com deficiência quanto por alunos sem deficiência. Carneiro (2012) e Mendes (2016) reforçam essa ideia ao considerarem que o trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e da educação especial promovem o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, inclusive de alunos sem deficiência. De acordo com Brasil (2008), a transversalidade da educação especial é garantida desde a Educação Infantil. Sendo assim, Carneiro (2012), ao refletir sobre a educação inclusiva, afirma que é nessa primeira etapa de ensino que mudanças de paradigmas devem acontecer. A educação especial na perspectiva inclusiva assume papel importante ao oferecer apoio

aos professores do ensino regular para que crianças desde cedo aprendam a conviver com as diferenças. Diante disso, “[...] o trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade” (SORIANO; OLIVEIRA, 2014). Para que o Ensino Colaborativo/Coensino ganhe espaço enquanto trabalho colaborativo entre professores especialistas da educação especial e professores do ensino regular em sala de aula comum, Mendes (2016) e Mendes e Galvani (2017) abordam a necessidade de regulamentação desse serviço, pois, embora o apoio colaborativo conste como possibilidade nas bases legais brasileiras (BRASIL, 2001), não há regulamentação em documentos oficiais que ampare a implementação desse modelo de serviço nas escolas do País.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o levantamento bibliométrico e a reflexão sobre o processo de inclusão em sala de aula regular, tendo como base o coensino, foram encontradas oito pesquisas relacionadas ao Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil. Esse estudo confirmou o que a literatura científica revela sobre a escassez de pesquisa sobre este serviço de apoio à inclusão escolar, principalmente na área da Educação Infantil. Percebeu-se também, que para que haja mudança nesse quadro, é necessário que haja uma estruturação e regulamentação do Ensino Colaborativo/Coensino enquanto modelo de serviço de apoio em documentos legais.

Os resultados da pesquisa sugerem a necessidade de difusão do conhecimento sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino. Sugere-se, portanto, a formação continuada de professores da Educação Infantil, a fim de que parcerias colaborativas possam se estabelecer em benefício de todos os alunos matriculados nessa primeira etapa da educação básica. Além disso, é necessário que novas investigações sejam realizadas para que se avance a construção do conhecimento científico ligado ao Ensino Colaborativa e Coensino na Educação Infantil.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12 n.o 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/05/pdf\\_e0c66f06e5\\_0010036.pdf](http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/05/pdf_e0c66f06e5_0010036.pdf). Acesso em: 26 nov. 2017
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 27 de nov. 2017.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 19 out. 2017.
- CANEQUIM, J. de F. C. *A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016. 158 f.
- CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação infantil. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v.8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735>. Acesso em 27 nov. 2017.
- DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. Ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n.2, maio/ago., 2014, p. 189-209. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>. Acesso em 26 nov. 2017.
- FRIEND, M.; BURSUCK, W. D. Co-Teaching Approaches. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. 5th ed. Columbus, OH: Merrill, 2009.
- FRIEND, M.; COOK, L.; JURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational an Psychological Consultation*, v. 20, 2010, p. 9-27. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10474410903535380?needAccess=true> Acesso em: 29 out. 2017.
- MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciomertria e sua perspectiva nacional e

internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.27, n.2, p.134-140, maio/ago. 1998. Disponível em: [http://www.tce.sc.gov.br/files/file/biblioteca/o\\_papel\\_da\\_infometria.pdf](http://www.tce.sc.gov.br/files/file/biblioteca/o_papel_da_infometria.pdf). Acesso em: 19 nov. 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F.; (Orgs.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 1. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. T.; (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 4. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. EdUfscar: São Carlos, 2014.

MENDES, M. T. da S. *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*. São Carlos, 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021>. Acesso em 26 nov. 2017.

MENDES, T. da S. e GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial (RDPEE)*. UNESP/Campus Marília. v. 4, n.1, edição especial, p. 45-60. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329/4639>. Acesso em: 26 nov. 2017.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n.º 3, 2.º sem. 1996, p. 1-5. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa-Qualitativa.pdf>. Acesso em 26 de nov. 2017.

OLIVEIRA, K. C. B. da S. *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <encurtador.com.br/bsKM3>. Acesso em 27 de nov. 2017.

ROCHA, A. N. D. C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. Marília, 2013. 210 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102193>. Acesso em: 29 out. 2017.

SILVA, M.R. da. *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3197/DissMRS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 nov. 2017

SORIANO K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. de. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. *Polyphonia*, v. 25/1, jan./jun.2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38236/19373>. Acesso em 27 nov. 2017.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. São Carlos, 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 95, n 239, jan./abr. p. 139-151. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020



# PAULO FREIRE E OLAVO DE CARVALHO: A DESVALORIZAÇÃO REATIVA NA EDUCAÇÃO

## Paulo Freire and Olavo de Carvalho: the reactive devaluation in education

Giovanni Miraveti Carriello - UFSCAR/Sorocaba\*

Guilherme Manassés Pegoraro - UFSCAR/Sorocaba\*\*

João Batista dos Santos Junior - UFSCAR/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** O presente artigo teve como objetivo analisar a presença da desvalorização reativa de ideias educacionais de Paulo Freire e Olavo de Carvalho por parte professores da educação básica 2, pedagogos e formandos em licenciatura, contextualizando com o ambiente de polarização política brasileira pré-eleitoral de 2018. Os participantes responderam a dois questionários de caracterização e opinativos, realizados em um período de dois meses, verificando a sua concordância com base nas ideias educacionais das frases dispostas ou com base nos autores em si. Foi estabelecido um critério de coerência para avaliar as respostas. Os resultados indicam que a desvalorização reativa ocorreu e está correlacionada com o tipo de instituição de formação, tempo de atuação na educação e posição no espectro político-ideológico.

**Palavras-chave:** Educação, Polarização política, Desvalorização reativa.

**Abstract:** This article's objective was to analyze the presence of reactive devaluation of the educational ideas of Paulo Freire and Olavo de Carvalho by basic education teacher 2, pedagogues and students undergoing licentiate degrees, while establishing a relation to the Brazilian pre-electoral political polarization of 2018. The participants answered two opinion focused surveys, which were done in a two-month period, verifying if their agreement to presented phrases was based on the educational ideas or the authors themselves. A coherence criterion was established to evaluate the answers. The results indicate that reactive devaluation occurred and it is correlated with the type of academic institute, total time of teaching and the position in the political-ideological spectrum.

**Keywords:** Education, Political polarization, Reactive devaluation.

### INTRODUÇÃO

Desde o período eleitoral do ano de 2014, passou-se a notar uma crescente polarização política no cenário brasileiro, concretizada por partidos políticos como o PT e o PSDB, questão que foi estudada por Amaral e Ribeiro (2015). Essa polarização pareceu se intensificar ainda mais durante as pré-eleições de 2018, levantando questionamentos referentes a intolerância e violência, além de debates acirrados acerca da possibilidade de haver doutrinação em instituições de ensino, os quais já existiam antes mesmo desse período, conforme descrito por Miguel (2016). Com isso, torna-se relevante um estudo da percepção político-educacional de professores, principalmente do Ensino Médio. Sendo assim, foi buscada uma maneira de analisar se os indivíduos estariam assumindo uma posição político-educacional com base em ideias e argumentos ou apenas seguindo cegamente nomes consagrados da literatura. Os nomes selecionados no presente trabalho para representar os lados da polarização política brasileira na perspectiva educacional foram Paulo Freire e Olavo de Carvalho.

---

\*Acadêmico do curso de Licenciatura em Química Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Técnico em Química e Técnico em Alimentos. E-mail: [giovannimiraveti@gmail.com](mailto:giovannimiraveti@gmail.com).

\*\*Acadêmico do curso de Licenciatura em Química Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [guilherme.ms.pegoraro@gmail.com](mailto:guilherme.ms.pegoraro@gmail.com).

\*\*\* Doutor, Docente do Departamento de Física e Química da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [joabats@ufscar.br](mailto:joabats@ufscar.br)

## POLARIZAÇÃO POLÍTICA RECENTE NO BRASIL

O surgimento da polarização política no Brasil poder estar ligado a diversos fatores, talvez numerosos demais para serem definidos. No entanto, de acordo com Bruugno e Chaia (2015), a intensificação dos extremos políticos está relacionada com a presença das mídias sociais na vida dos indivíduos, trazendo um potencial de divulgação de ideias em um ambiente altamente livre para se expressar e permitindo a formação de grupos ideológicos isolados. Essa polarização, conforme os próprios autores, se deu em esquerda e direita, extremos de um espectro ideológico.

O levantamento da ideia de que as redes sociais contribuíram muito para a polarização política no Brasil também é enfatizado nas discussões de Penteado e Lerner (2018), as quais produziram um estudo da mobilização da oposição à ex-presidente Dilma Rousseff no Facebook, principalmente em períodos pré-impeachment. Nesse artigo, o grupo de oposição analisado é denominado "direita". Os autores não mencionam o termo "polarização política", mas citam "nós contra eles". O trabalho desenvolvido anos antes por Oliveira e Onuki (2010), por exemplo, ao tentar caracterizar a polarização política brasileira em relação às políticas externas de alguns partidos políticos, também menciona uma divisão político-ideológica de esquerda e direita. A presença desse tipo de nomenclatura para extremos de um espectro político não só está presente no cotidiano dos brasileiros, mas está claramente presente na literatura e em produções acadêmicas.

### DIREITA E ESQUERDA NO BRASIL: UMA DIVISÃO SEM SENTIDO

O surgimento de definições e classificações durante períodos de instabilidade política pode ser inevitável, e os brasileiros ainda se utilizam das categorizações de esquerda e direita, oriundas de um espectro político antigo e que pode até não ser mais aplicável atualmente. Conforme Rothbard (2016), ocupavam os extremos desse espectro:

[...] o liberalismo, o partido da esperança, do radicalismo, da liberdade, da revolução industrial, do progresso, da humanidade; o outro foi o conservadorismo, o partido da reação, o partido que queria restaurar hierarquia, estatismo, teocracia, servidão e a exploração de classe da velha ordem. (ROTHBARD, 2016)

Há uma tentativa de identificar a posição ideológica dos partidos políticos brasileiros, assim como a dos indivíduos. Isso é evidenciado por autores como Tarouco e Madeira (2013), que citam a teoria downsiana, na qual a esquerda e direita estão relacionadas, respectivamente, com a grande ou baixa intervenção do Estado na economia. Outra caracterização para a direita é dada por Löwy (2015), baseada em uma comparação entre as posições políticas e ideológicas do espectro brasileiro e europeu. A direita, conforme o autor, esteve ligada ao fascismo e racismo e ao culto a violência, intolerância com minorias sexuais, além apelo ao militarismo. Através desse pensamento, se tem as concepções econômicas e sociais descritas por um único eixo novamente: esquerda e a direita.

Essas definições confusas para os extremos de um espectro político já haviam sido questionadas em 1994, muito antes da recente intensificação da polarização política no Brasil. Lester (1994) apresenta a evolução de alguns espectros políticos diferentes. Alguns mencionam um único eixo que define liberdades individuais e econômicas, como a divisão francesa de 1789, enquanto outros as dividem em um espectro multifacetado, como o diagrama de Nolan, que introduz um eixo separado para autoritarismo e liberdade.

Tendo em mente os diferentes aspectos apresentados, se enquadrar em todas ou em apenas uma das definições é basicamente impossível, sendo essas muito lacônicas para a complexidade política atual. Esse fato foi observado por Ostermann (2014):

[...] uma profunda rejeição à dicotomia Direita-Esquerda. [...] a aversão dos liberais em se identificarem como pertencentes à Direita parece ser mais arraigada do que uma simples tentativa de esconder ou não salientar uma característica pouco apreciada por parte de seu público consumidor. A resistência dos liberais entrevistados é em relação à própria visão unidimensional do espectro político, que faz tábula rasa de diferenças. (OSTERMANN, 2014)

## PAULO FREIRE E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Paulo Freire foi professor, filósofo e advogado. Apesar de não apresentar formação técnica em pedagogia, foi nessa área que ele se tornou conhecido. Nasceu em Recife, destacou-se no ano de 1963 ao trabalhar com a alfabetização de adultos. Em 1964, ele acabou sendo preso e convencido a deixar o Brasil, se exilando para o Chile, local onde desenvolveu sua famosa obra literária "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2017).

Suas ideias em relação à educação, principalmente a brasileira, giram em torno da libertação através do aprendizado, que poderia se dar de forma crítica e autônoma. Paulo Freire criticava a educação definida por ele como "educação bancária", aquela que, segundo ele, seria apenas transmitida do professor ao aluno. (FREIRE, 2016):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – *de que ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2016)

Conforme Saul (2012), a presença de Paulo Freire no setor educacional brasileiro se intensificou muito a partir do ano de 1992, principalmente nos currículos de instituições de ensino públicas. Tal ocorrência é corroborada por estudos específicos citados pela própria autora, como de Menezes e Santiago (2010), que indicam um legado de Freire não apenas no sistema público de ensino, mas no ensino superior e até em movimentos políticos.

## OLAVO DE CARVALHO E SUAS IDEIAS

Olavo de Carvalho é crítico do pensamento freireano e filósofo contemporâneo. Mesmo se encontrando fora do Brasil, saída em 2005 que se justificou pelo desacordo com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder (CARVALHO, 2018b). Destaca-se pela quantidade de seguidores de seu pensamento, principalmente nas redes sociais (PENTEADOR; LENDER, 2018). Ele também é crítico ao que chama de esquerdismo.

O esquerdismo é o projeto de um mundo novo cuja construção sangrenta será sempre lançada aos débitos do mundo velho. Ele é, em essência e não por acidente, a abdicação de toda responsabilidade histórica, a opção por uma moral oleosa que, deslizando sempre em direção ao futuro, jamais corre o risco de estacionar onde lhe possam cair em cima as consequências de suas ações. (CARVALHO, 1998)

Protagonizou como figura forte um dos lados do cenário político de 2018, sendo mencionado nos estudos de Penteado e Lerner (2018) como fonte de uma das maiores e mais importantes páginas do *Facebook* desde o período pré-impeachment de Dilma Rousseff. A sua escolha como outro polo de pensamento no presente artigo se dá, principalmente, pelas intensivas críticas sempre realizadas em relação às ideias de Paulo Freire, tal como:

Vocês conhecem alguém que tenha sido alfabetizado pelo método de Paulo Freire? Algumas dessas raras criaturas, se é que existem, chegou a demonstrar competência artística ou humanística? Nem precisam responder. Todo mundo já sabe que, pelo critério de "pelos frutos os conhecereis", o célebre Paulo Freire é um ilustre desconhecido. (CARVALHO, 2018b)

Seu pensamento também se difere do pensamento freireano sobre o direito se educar:

Clicando no *Google* a palavra "educação", seguida da expressão "direito de todos", encontrei 671 mil referências. [...] "Educação inclusiva" dá 262 mil respostas. Experimente clicar agora "educar-se é dever de cada um": nenhum resultado. "Educar-se é dever de todos": nenhum resultado. "Educar-se é dever do cidadão": nenhum resultado. [...] A ideia de que educar-se seja um dever jamais parece ter ocorrido às mentes iluminadas que orientam (ou desorientam) a formação (ou deformação) das mentes das nossas crianças. (CARVALHO, 2018b).

### Desvalorização reativa

O embasamento psicológico mais forte por trás da ideia da presente pesquisa é a desvalorização reativa. Um estudo similar ao que se encontra no presente artigo foi realizado por Maoz (2002). Segundo os autores, grupos em conflito apresentam uma tendência de discordância sobre certos fatos. Os diferentes lados demonstraram negação perante as propostas atribuídas a seus opositores. No entanto, ao serem atribuídas a um grupo aliado, apresentam maior aceitação. O conflito apresentado no documento citado se dá entre os israelenses e palestinos. Contudo, poderia ser aplicado ao embate político-ideológico brasileiro. A pesquisa do presente artigo usa citações dos pensadores mencionados anteriormente com seus nomes expressos corretamente como autores das frases, assim como com os nomes invertidos. Dessa forma, é possível avaliar se a concordância dos sujeitos participantes da pesquisa se dá em relação à ideia exposta na citação ou apenas ao nome atribuído à frase, utilizando como base o conceito de desvalorização reativa.

### METODOLOGIA

A pesquisa contou com a participação 32 professores de PEB 2, 15 formandos de diversas licenciaturas (Form.) e 6 pedagogos (Pedag.), totalizando 53 participantes, todos de municípios do Estado de São Paulo. Os dados foram colhidos por formulários digitais.

A metodologia consistiu na aplicação de dois questionários, com questões de caracterização e opinativas. Foram dispostas também três frases de Paulo Freire e três frases de Olavo de Carvalho, com as quais o participante deveria responder se concordava ou não. No 1º questionário, cada frase foi atribuída corretamente ao autor. Porém, no 2º questionário, as frases de Paulo Freire foram atribuídas a Olavo de Carvalho e vice-versa. O 1º questionário foi aplicado em maio/2018 e o 2º questionário em agosto/2018, dois meses depois.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### Divisões em relação formação

Os professores de PEB 2 foram divididos em 4 grupos, conforme sua formação. São os grupos: Linguagens (Letras, Educação Artística e Educação Física.), Matemática, Natureza (Ciências Biológicas, Química e Física) e Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os pedagogos foram tratados a parte. Em relação aos formandos se manteve a divisão anteriormente citada, deixando separados também os formandos em pedagogia.

#### Dados Gerais

As tabelas 1 - 7 se trata das questões caracterização do universo analisado.

**Tabela 1** – Característica geral do universo analisado em relação à área de formação.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
Qual sua formação?	Linguagens:	25%	-	20%
	Matemática:	9%	-	7%
	Natureza:	47%	-	47%
	Humanas:	19%	-	13%
	Pedagogia:	-	100%	13%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que, em relação às áreas de atuação, a quantidade de formandos é bem parecida com a dos professores do PEB 2, com exceção da presença de formandos em pedagogia, grupo que foi tratado a parte.

**Tabela 2** – Característica geral do universo analisado em relação à instituição de formação.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
Você se formou em uma instituição pública ou privada?	Universidade Pública:	34%	14%	67%
	Universidade Privada:	66%	86%	33%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria com formação em instituições privadas foi observada nos grupos de professores.

**Tabela 3** – Característica geral do universo analisado em relação à instituição que leciona.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
Leciona atualmente em qual tipo de instituição?	Pública:	66%	100%	-
	Privada:	22%	0%	-
	Pública e Privada:	13%	0%	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

A atuação é heterogênea dos professores do PEB 2, enquanto os pedagogos atuam exclusivamente em instituições públicas.

**Tabela 4** – Característica geral do universo analisado em relação a quanto tempo leciona.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
Leciona há quanto tempo?	Até 5 anos:	22%	14%	-
	De 6 até 15 anos:	44%	43%	-
	De 16 até 20 anos:	9%	14%	-
	Acima de 20 anos:	25%	29%	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que são parecidos os tempos de atuação dos professores.

**Tabela 5** – Característica geral do universo analisado em relação à identidade política.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
Politicamente, você considera que tenha qual visão?	Esquerda:	16%	14%	53%
	Direita:	9%	0%	7%
	Não me identifico com tais rótulos (esquerda e direita):	69%	86%	27%
	Não sei/Não quero responder:	6%	0%	13%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que, em todos os grupos, aqueles que se declararam de esquerda estão em maior número do que de direita. Nos formandos, 53% se declarou de esquerda. Nota-se que a maioria dos professores não se identificam com os rótulos, enquanto a maioria dos formandos optou por se identificar.

**Tabela 6** – Característica geral do universo analisado em relação a concordar em geral com as ideias de Paulo Freire.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
De uma forma geral, você concorda com as ideias de Paulo Freire?	Concordo:	84%	86%	93%
	Discordo:	13%	14%	0%
	Não conheço as ideias:	3%	0%	7%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em todos os grupos houve mais de 80% de aceitação prévia das ideias freirianas.

**Tabela 7** – Característica geral do universo analisado em relação a concordar em geral com as ideias de Olavo de Carvalho.

Questão	Dados obtidos			
	Resposta	PEB 2	Pedag.	Form.
De uma forma geral, você concorda com as ideias de Olavo de Carvalho?	Concordo:	16%	29%	7%
	Discordo:	19%	29%	20%
	Não conheço as ideias:	66%	43%	73%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que no grupo dos professores do PEB 2 a maioria (66%) sequer conhece as ideias de Olavo de Carvalho. Os pedagogos, por sua vez, estão entre os que mais conhecem as ideias de Olavo de Carvalho (43% não conhecem). Mesmo sendo o grupo que mais concorda com as ideias de Olavo de Carvalho (29%), 86% também concordam com Paulo Freire. Ao contrário dos outros dois grupos, a maior parte dos formandos é de universidade pública (67%) e foram também o grupo que mais se posicionou politicamente dentre os rótulos de Esquerda e Direita (60% do total, somando os que responderam esquerda e direita).

### Dados em Relação às Frases

#### Frases de Paulo Freire

Das frases de Olavo de Carvalho obtiveram-se os dados da tabela 8 – 10.

**Tabela 8** – Dados Frase 1.

Frase 1	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe." (FREIRE, 2016)	Concordo	69%	57%	67%
	Discordo	31%	43%	33%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	62%	86%	60%
	Discordo	38%	14%	40%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto na tabela 8, os professores do PEB 2 e os formandos concordaram mais com a frase quando atribuída a Paulo Freire, o oposto dos pedagogos.

**Tabela 9** – Dados Frase 2.

Frase 2	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina." (FREIRE, 2016)	Concordo	91%	57%	93%
	Discordo	9%	43%	7%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	81%	86%	73%
	Discordo	19%	14%	27%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto na tabela 9, os professores do PEB 2 e os formandos também concordaram mais com a frase quando atribuída a Paulo Freire, o oposto dos pedagogos.

**Tabela 10** – Dados Frase 3.

Frase 3	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"É preferível, para mim, reforçar o direito que [o aluno] tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais." (FREIRE, 2016)	Concordo	78%	71%	100%
	Discordo	22%	29%	0%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	94%	100%	100%
	Discordo	6%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto na tabela 10, a frase 3 apresentou uma peculiaridade em relação às outras duas de Paulo Freire. O nome do autor não interferiu na aceitação da frase entre os formandos. Porém, no grupo de professores PEB 2 ela foi mais aceita quando atribuída a Olavo de Carvalho. O comportamento entre

os pedagogos, porém, foi similar às outras duas frases de Paulo Freire, havendo uma aceitação maior quando atribuída a Olavo de Carvalho.

### Frases de Olavo de Carvalho

Das frases de Olavo de Carvalho obtiveram-se os dados da tabela 11 – 13.

**Tabela 11 – Dados Frase 4.**

Frase 4	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"A educação não serve só para arrumar emprego, tornar um sujeito famoso e levantar seu saldo bancário. Às vezes, ela melhora também a personalidade humana." (CARVALHO, 2018a)	Concordo	94%	100%	100%
	Discordo	6%	0%	0%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	94%	86%	87%
	Discordo	6%	14%	13%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os professores do PEB 2 mantiveram os valores independentemente do autor atribuído, o que não quer dizer necessariamente que todos foram coerentes. Pode ocorrer que um professor, por exemplo, tenha concordado na primeira vez que respondeu, mas discordou na segunda e o contrário ocorreu com outro professor, mantendo as porcentagens iguais.

**Tabela 12 – Dados Frase 5.**

Frase 5	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"A democratização do ensino abriu a milhões de pessoas o acesso às profissões intelectuais e científicas. O que era uma elite, um punhado de gênios que trocavam ideias através da correspondência privada e de meia dúzia de publicações acadêmicas, tornou-se uma multidão inumerável." (CARVALHO, 2018a)	Concordo	84%	100%	100%
	Discordo	16%	0%	0%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	81%	71%	67%
	Discordo	19%	29%	33%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na tabela 12, percebe-se que em todos os grupos houve uma maior aceitação da frase quando atribuída a Paulo Freire.

**Tabela 13 – Dados Frase 6.**

Frase 6	Resposta			
	Atribuída a Paulo Freire	PEB 2	Pedag.	Form.
"Um país que crê numa educação de elite para todos, ou em educação popular para os membros da elite é, por escolha própria, um país de perdedores." (CARVALHO, 2018a)	Concordo	56%	57%	73%
	Discordo	44%	43%	27%
	Atribuída a Olavo de Carvalho	PEB 2	Pedag.	Form.
	Concordo	38%	29%	33%
	Discordo	62%	71%	67%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se na tabela 13 o mesmo fenômeno observado na tabela 12.

### Coerência

Caso o nome do autor não tivesse interferência alguma na aceitação da frase, tanto a aceitação quanto a rejeição das frases deveriam ser iguais em ambos os questionários. Porém, isso não foi visto. Sendo assim, decidiu-se analisar o grau de coerência em relação as respostas. Considerando que uma resposta coerente é aquela que é a mesma nos dois questionários, independentemente de qual é o autor real da frase, o grau de coerência foi determinado da seguinte forma: grau de coerência total (6 frases), grau de coerência alto (5 ou 4 frases), intermediário (3 frases), baixo (2 ou 1) e nenhum grau de coerência (0 frases).

**Tabela 14** – Grau de coerência dos grupos.

Grau de coerência	PEB 2	Pedag.	Form.
Total	28%	0%	33%
Alto	50%	71%	47%
Intermediário	19%	14%	13%
Baixo	3%	14%	7%
Nenhum	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como os três grupos de participantes são bem heterogêneos, como pode ser visto nas tabelas 1 a 9, era de se esperar também que as tabelas 10 a 15 também apresentassem dados heterogêneos. Para entender qualitativamente quais são os fatores que interferem no grau de coerência e, principalmente, como que eles interferem, se optou pela aplicação de filtros específicos.

### Tendência em relação aos autores

Se considerando que “tender a um autor” se trata de concordar com uma frase em um dos questionários, sendo que havia discordado dela no outro, pode-se haver 6 situações em relação a tendência em relação aos autores.

- Não tendeu a nenhum autor: São os mesmos determinados com grau de coerência total na tabela 8.
- Tendeu igualmente para ambos os autores: em suas frases incoerentes, o participante tendeu em um mesmo número de frases para Paulo Freire e para Olavo de Carvalho.
- Tendeu apenas a Paulo Freire: todas as frases incoerentes do participante tenderam a Paulo Freire.
- Tendeu preferencialmente a Paulo Freire: embora tendesse a Olavo de Carvalho em algum momento, o número de frases tendidas a Paulo Freire foi maior.
- Tendeu apenas a Olavo de Carvalho: todas as frases incoerentes do participante tenderam a Olavo de Carvalho.
- Tendeu preferencialmente a Olavo de Carvalho: embora tendesse a Paulo Freire em algum momento, o número de frases tendidas a Olavo de Carvalho foi maior.

Feitas essas classificações, se obtém a seguinte tabela:

**Tabela 15** – Tendência em relação a autores

Tendência em Relação a Autores	PEB 2	Pedag.	Form.
Não tendeu a nenhum autor	28%	0%	33%
Tendeu igualmente para ambos autores	13%	0%	0%
Tendeu apenas a Paulo Freire	31%	29%	53%
Tendeu preferencialmente a Paulo Freire	3%	0%	7%
Tendeu apenas a Olavo de Carvalho	19%	71%	7%
Tendeu preferencialmente a Olavo de Carvalho	6%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro ponto interessante é que as categorias de tendência preferencial apresentaram valores menores. Porém, é importante ressaltar que, nessas categorias, o participante deveria ter sido no mínimo incoerente em 3 frases, pois o necessário para se classificar nessas categorias seria tender duas vezes para um autor e apenas uma vez para outro. É visto que, dentro do universo amostral, os formandos possuem maior tendência a concordar com as frases de Paulo Freire, seguidos pelos professores de PEB 2. O oposto é visto com os pedagogos, que tenderam em maioria para Olavo de Carvalho.

### Filtros

Tendo os dados anteriormente apresentados, foram-se aplicadas condições, selecionando apenas uma parte do universo de dados.



### Em relação à instituição de formação

#### Professores do PEB 2

Dos formados em instituições públicas, 45% se declararam de esquerda e 55% não se identificaram com os rótulos. 82% estudaram Paulo Freire em sua graduação. Dos formados em privadas, ninguém se declarou de esquerda e 14% se declararam de direita. É interessante não haver professores formados em universidades públicas que se declararam de direita, tal como não haver formados em universidades privadas que se declararam de esquerda.

**Tabela 16** – Tendência em relação a autores dentro do universo de professores do PEB II e Ensino médio, separando pelo tipo de instituição de formação.

Tendência em Relação a Autores	Pública	Privada
Não tendeu a nenhum autor	27%	29%
Tendeu igualmente para ambos autores	27%	5%
Tendeu apenas a Paulo Freire	27%	33%
Tendeu preferencialmente a Paulo Freire	9%	0%
Tendeu apenas a Olavo de Carvalho	0%	29%
Tendeu preferencialmente a Olavo de Carvalho	9%	5%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Algo também interessante em relação ao que está mostrado na tabela 16 é que não há participantes que tenderam apenas a Olavo e são formados em universidade pública.

#### Pedagogos

100% dos pedagogos formados em instituições públicas tenderam apenas para Olavo de Carvalho, sendo que 100% não se identificam com rótulos ideológicos. 100% concordam com as ideias de Freire e com as ideias de Olavo de Carvalho.

Dos formados em universidades privadas 33% tenderam apenas a Freire e 67% tenderam apenas a Olavo de Carvalho. 17% se declararam de esquerda e 83% não se identificam com rótulos. Em relação às ideias, 83% concordam com as ideias de Freire e 17% alegaram não conhecer. Em relação às ideias de Olavo de Carvalho, 17% concordam, 33% discordam e 50% alegaram não conhecer. Comparando com o universo dos professores de PEB II e Ensino Médio, se percebe um comportamento diferente, pois independente da instituição de formação houve uma maior tendência preferencial a Olavo de Carvalho.

#### Formandos

Dentre os grupos separados pela formação, os formandos das universidades públicas apresentaram maior coerência em suas respostas (40%). Todavia, eles também foram os quais mais tenderam apenas a Paulo Freire (50%), sendo que (10%) tenderam a Olavo de Carvalho. 50% se declararam de esquerda e 50% não se identificaram com os rótulos ou não quiseram responder. Dentre os formandos em privadas, 20% não tenderam a nenhum autor, 60% tendeu apenas a Freire e 20% tendeu preferencialmente a Freire. Dentre a posição política, 60% se declararam de esquerda e 20% se declararam de direita, 20% não quiseram responder.

### Em relação ao tempo que leciona

#### Professores do PEB 2

**Tabela 17** – Dados obtidos em relação ao tempo de atuação dos professores de PEB 2 sobre a posição política.

Posição Política	Até 5a	6 até 15a	16 até 20a	Acima de 20a
Declararam-se de esquerda	29%	14%	0%	13%
Declararam-se de direita	0%	14%	0%	13%
Não se identifica com os rótulos esquerda e direita	71%	64%	67%	75%
Não quis responder	0%	7%	33%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que a maioria não se identificou com os rótulos esquerda e direita.

**Tabela 18** – Dados obtidos em relação ao tempo de atuação dos professores de PEB 2 sobre conhecer as ideias de Paulo Freire e Olavo de Carvalho.

Conhecimento sobre as ideias dos autores	Até 5a	6 até 15a	16 até 20a	Acima de 20a
Conhece as ideias de Paulo Freire	100%	100%	100%	88%
Conhece as ideias de Olavo de Carvalho	71%	21%	33%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que todos que lecionam até 20 anos conhecem as ideias de Paulo Freires. Em relação a Olavo de Carvalho professores mais novos tendem a conhecê-lo.

**Tabela 19** – Dados obtidos em relação ao tempo de atuação dos professores de PEB 2 sobre o grau de coerência.

Grau de coerência	Até 5a	6 até 15a	16 até 20a	Acima de 20a
Total	29%	14%	33%	50%
Alto	43%	57%	67%	38%
Intermediário	14%	29%	0%	13%
Baixo	14%	0%	0%	0%
Nenhum	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa tabela pode dar um indicativo de que, quanto mais tempo o professor leciona, menos ele tende a ser influenciado pelo nome de um autor em sua resposta, conseqüentemente, ele tende a ser mais coerente em suas opiniões.

### Pedagogos

Os pedagogos não se identificaram entre os rótulos de esquerda e direita e aqueles que se declararam são 50% dos que lecionam mais de 20 anos, se declarando de esquerda. Todos os pedagogos alegaram conhecer as ideias de Paulo Freire, com exceção de 33% dos que lecionam de 6 até 15 anos.

Em relação ao conhecimento de Olavo de Carvalho acontece uma tendência oposta da observada entre os professores de PEB 2, pois a tendência aparenta ser de que quanto mais tempo o pedagogo atua, mais tende a conhecer as ideias de Olavo de Carvalho.

### Em relação ao grau de coerência

#### Professores do PEB 2

**Tabela 21** – Dados obtidos dos professores de PEB 2 sobre a posição política relacionando o grau de coerência das respostas.

Posição política	Total	Alto	Intermediário	Baixo
Se declararam de esquerda	11%	25%	0%	0%
Se declararam de direita	11%	13%	0%	0%
Não se identifica com os rótulos esquerda e direita	78%	56%	83%	100%
Não sabe/Não quis responder	0%	6%	17%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A tabela 21 mostra que, dos professores que se manifestaram dentro dos rótulos esquerda e direita, todos possuem grau de coerência total ou alta.

**Tabela 22** – Dados obtidos dos professores de PEB 2 dá relação das ideias de Paulo Freire relacionando com o grau de coerência das respostas.

Em relação a ideias de freirianas	Total	Alto	Intermediário	Baixo
Concordam com as ideias de Paulo Freire	78%	81%	100%	100%
Discordam das ideias de Paulo Freire	11%	19%	0%	0%
Não conhecem as ideias de Paulo Freire	11%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que quanto maior a porcentagem de concordância com as ideias de Paulo Freire, mas incoerente o professor tende a ser. Interessante também notar que, dos professores que não conhecem as ideias de Paulo Freire, todos estão com grau de coerência total.

**Tabela 23** – Dados obtidos e dos professores de PEB 2 da relação das ideias de Olavo de Carvalho relacionando com o grau de coerência das respostas.

Em relação as ideias olavistas	Total	Alto	Intermediário	Baixo
Concordam com as ideias de Olavo de Carvalho	22%	19%	0%	0%
Discordam das ideias de Olavo de Carvalho	22%	19%	0%	100%
Não conhecem as ideias de Olavo de Carvalho	56%	63%	100%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se uma situação contrária à tabela 22. Quanto maior a porcentagem de concordância com as ideias de Olavo de Carvalho, mais coerente o professor. Os dados da tabela 22 e 23 indicam que, quanto mais os professores concordam em geral com as ideias Olavo de Carvalho, mais eles tendem a ser coerentes em suas ideias, enquanto o oposto é aplicado a Paulo Freire. Analisou-se na tabela 17 os professores separados agora em 4 grupos: "concordou apenas com Paulo Freire", "concordou apenas com Olavo de Carvalho", "concordou com ambos" e "não concordou com ambos."

Feita a separação, se chegou que 69% dos professores apenas concordaram com Freire, ninguém apenas concordou com Olavo de Carvalho, 19% concordaram com ambos e 19% não concordaram com nenhum. A análise com o grau de coerência está posta na tabela 24:

**Tabela 24** – Dados obtidos dos professores de PEB 2 da relação de concordarem com ideias de ambos os autores relacionando com o grau de coerência das respostas.

Em relação as ideias de ambos os autores	Total	Alto	Intermediário
Grau de coerência total	23%	40%	40%
Grau de coerência alto	45%	60%	60%
Grau de coerência intermediário	27%	0%	0%
Grau de coerência baixo	5%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

### Pedagogos

Independentemente do grau de coerência, os pedagogos alegaram que em geral concordaram com as ideias de freirianas, a única diferença foi nos pedagogos com alto grau de coerência, dos quais 20% disseram que não concordavam com as ideias freirianas. Nenhum pedagogo disse que não conhecia as ideias de Paulo Freire. Em relação a Olavo de Carvalho, 100% dos que estão classificados com coerências intermediárias e baixas disseram discordar em geral das ideias de Olavo de Carvalho. Daqueles com alto grau de coerência, por sua vez, 40% disseram concordar com Olavo de Carvalho e 60% alegaram não conhecer as ideias dele.

Mesmo os pedagogos sendo o grupo que mais discordou das ideias olavistas, foram os quais mais tenderam apenas a Olavo de Carvalho (71%), como visto na tabela 17. E ainda foram parte do grupo que menos tendeu a Freire (29%), embora o grupo quase que em toda sua totalidade declarou concordar com as ideias de Paulo Freire (86%, visto na tabela 6).

### Formandos

**Tabela 25** – Dados obtidos dos formandos sobre a posição política relacionando com o grau de coerência das respostas.

Posição política	Total	Alto	Intermediário	Baixo
Se declararam de esquerda	40%	71%	0%	100%
Se declararam de direita	20%	0%	0%	0%
Não se identifica com os rótulos esquerda e direita	20%	29%	50%	0%
Não quis responder	20%	0%	50%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os formandos que se declararam de direita apresentaram grau de coerência total, indicando que o nome do autor, para esses, não interfere em aceitar ou não uma frase. Independentemente do grau de coerência, os formandos alegaram que em geral concordaram com as ideias de Paulo Freire. A única diferença foi nos formandos com alto grau de coerência, dos quais 14% disse que não conhece as ideias de Paulo Freire. Nenhum formando disse que em geral discorda das ideias freirianas em relação a olavistas, se tem a tabela 28:

**Tabela 26** – Dados obtidos dos formandos da relação das ideias de Olavo de Carvalho relacionando com o grau de coerência das respostas.

Em relação as ideias de Olavo de Carvalho	Total	Alto	Intermediário	Baixo
Concordam com as ideias de Olavo de Carvalho	0%	14%	0%	0%
Discordam das ideias de Olavo de Carvalho	0%	14%	50%	100%
Não conhecem as ideias de Olavo de Carvalho	100%	71%	50%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se um fenômeno parecido com o observado nos professores do PEB 2 quanto mais o formando discorda das ideias de olavistas mas ele tende ser incoerente. Todos os formandos com grau de coerência total não conhecem as ideias olavistas.

### Em relação ao se declarar como de esquerda ou direita

#### Professores do PEB 2

Será utilizado NS/NR par “não sabe/não quis responder.”

**Tabela 27** – Dados obtidos dos professores de PEB 2 e declaração política relacionando com a instituição de formação do participante. NS/NS significa

Instituição de formação	Esquerda	Direita	Não se identifica com tais rótulos	NS/NR
Públicas	100%	0%	27%	0%
Privada	0%	100%	73%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto, todos os professores de esquerda são oriundos de instituições públicas enquanto todos de direita são de privada. Dos que não se identificaram com os rótulos ou não quiseram responder, a maioria se formou em instituição privada.

**Tabela 28**– Dados obtidos dos professores de PEB 2 e declaração política relacionando com o grau de coerência nas respostas.

Grau de coerência	Esquerda	Direita	Não se identifica com tais rótulos	NS/NR
Total	20%	33%	32%	0%
Alto	80%	67%	41%	50%
Intermediário	0%	0%	23%	50%
Baixo	0%	0%	5%	0%
Nenhum	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que tanto os que se declararam de esquerda e direita possuíam coerência alta ou total, coerência intermediária e baixa apenas apareceram nos participantes que não se identificam com rótulos ou não sabem/não quiseram responder.

#### Pedagogos

100% dos pedagogos de esquerda se formaram em universidade privada e tiveram grau de coerência intermediário. Dos que não se identificaram com os rótulos de esquerda e direita, 83% tiveram um alto grau de coerência e 17% baixo. Desses 83% se formaram em universidade privada e 17% em pública.

#### Formandos

**Tabela 29** – Dados obtidos dos formandos e declaração política relacionando com a instituição de formação do participante

Instituição de formação	Esquerda	Direita	Não se identifica com tais rótulos	NS/NR
Pública	63%	0%	100%	50%
Privada	37%	100%	0%	50%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos formandos de esquerda são oriundos da universidade pública enquanto todos de direita são de privada. Em relação a coerência os dados podem ser visto na tabela 30:

**Tabela 30**– Dados obtidos em relação dos formandos relacionado ao grau de coerência.

Grau de coerência	Esquerda	Direita	Não se identifica com tais rótulos	NS/NR
Total	25%	100%	25%	50%
Alto	63%	0%	50%	0%
Intermediário	0%	0%	25%	50%
Baixo	13%	0%	0%	0%
Nenhum	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que ao contrário dos professores de PEB 2, os que se declararam de esquerda não necessariamente obtiveram níveis de coerências em total e alto. Todavia, os que se declararam de direita foram 100% com grau de coerência total.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

### Polarização política e direita-esquerda

Os formandos e os professores de PEB 2 se comportaram de forma similar, indicando que há uma maior presença dentre os participantes a se declarar de esquerda e tender a Paulo Freire. Porém, os pedagogos indicam tender mais a Olavo de Carvalho.

O trabalho realizado por Brugnago e Chaia (2015) mostrou a intensificação de uma polarização política no Brasil a partir de 2014. No entanto, se tratou de um estudo mais voltado às redes sociais, às quais os próprios autores atribuem essa intensificação. Os dados do presente artigo demonstram que essa polarização realmente existe tanto nas universidades quanto nas escolas, já que houve participantes manifestando suas posições político-ideológicas. Entretanto, essas manifestações não foram homogêneas, podendo indicar um ambiente mais polarizado do que o outro.

A polarização política dentro das universidades ficou mais evidente do que fora dela, visto que os professores e pedagogos, em maioria, optaram por não se identificar com rótulos de esquerda e direita. Já os alunos em formação se manifestaram majoritariamente no espectro político-ideológico, indicando a possibilidade de maior engajamento na polarização política.

É interessante notar, na tabela 5, que a maioria dos participantes, com exceção dos formandos, não se rotulam como esquerda direita, embora nas falas de Brugnago e Chaia (2015) e Penteadó e Lerner (2018) se fale de polarização, os rótulos de esquerda e direita em si podem não fazer sentido para os pedagogos e professores. Isso é explicado por Ostermann (2014), que diz rejeitar a dicotomia de Direita-Esquerda, além de defender a ideia de que esse modelo não passa nenhuma informação fidedigna das opiniões e preferências do indivíduo. O fato dos formandos se identificarem mais com os rótulos é explicado na tabela 2, onde mostra que os formandos participantes vieram em sua maioria da universidade pública

### Aceitação das frases e desvalorização reativa

É possível notar que, conforme a tabela 27, todos os participantes formados em instituições públicas se manifestaram de esquerda, enquanto todos os formados em instituições privadas se declararam de direita. Além do mais, pode-se notar, a partir da tabela 17, que o número de participantes que se declaram de esquerda tende a ser maior entre os que estão no início da carreira, enquanto que os grupos dos que lecionavam há mais tempo se demonstraram equilibrados entre os extremos político-ideológicos, o que pode indicar que o número de professores recém formados que se declaram de esquerda aumentou nos últimos anos. Essa polarização é similar à descrita por Penteadó e Lerner (2018), indicando que as conhecidas Jornadas de Junho de 2013 ainda podem possuir interferência atualmente.

Analisando a concordância com as frases ao se trocar os nomes atribuídos a elas, nota-se que existiu uma tendência dos professores PEB 2 e os formandos de concordar mais com as frases quando o nome de Paulo Freire havia sido exposto. Já os pedagogos tiveram tendências relevantes para os dois autores, apresentando também serem menos coerentes. Esses dados podem ser vistos na tabela 15.

No filtro de instituição de formação (pública ou privada), na tabela 16, os professores PEB 2 formados em instituições públicas majoritariamente tenderam apenas a Paulo Freire ou a ambos os autores. Já os professores PEB 2 das instituições privadas tenderam majoritariamente ou para Paulo Freire ou para Olavo de Carvalho. É possível afirmar que, nos professores formados em instituições públicas, se observou uma maior repulsa em relação a Olavo de Carvalho, visto que não houve qualquer tendência

exclusiva a esse autor. Esse fenômeno pode ser atribuído à desvalorização reativa explicada por Maoz (2002). Observou-se um fenômeno interessante entre todos os pedagogos formados em instituições públicas, os quais afirmaram que concordavam em geral com as ideias de Paulo Freire e também concordavam com as ideias de Olavo de Carvalho.

Por tempo de atuação, inicialmente, foi possível notar que o conhecimento das ideias de Paulo Freire é unânime até os 20 anos de profissão. No entanto, se observou na tabela 18 que uma pequena parte dos professores que atuam há mais de 20 anos não conhecem as ideias de Paulo Freire. Isso pode ser explicado por Saul (2012), que diz que a presença de Paulo Freire no setor educacional se intensificou do ano de 1992 em diante, ou seja, 26 anos antes da presente pesquisa. Logo, não é de se estranhar que alguns professores que lecionam há mais de 20 anos nem sequer conheçam as ideias freireanas.

O exato oposto foi observado para Olavo de Carvalho na mesma tabela 20, ou seja, os professores que atuam há menos tempo são os que mais conhecem as suas ideias. O comportamento desses dados pode ser considerado como de acordo com as afirmações postas por Penteado e Lerner (2018), os quais afirmam que esse autor tem grande influência em termos de mobilização nas redes sociais, mais comumente utilizadas pelos jovens e que também apresentaram grande crescimento nos últimos anos. Isso pode ter levado ao crescimento também das páginas de redes sociais associadas a Olavo de Carvalho, tornando suas ideias mais conhecidas. Na tabela 19, se observa que a coerência dos professores que atuam há mais tempo tende a ser maior que a coerência daqueles que lecionam há menos tempo. Esse comportamento pode ser um indicativo de que quanto mais experiente for o professor, menos ele tende a ser influenciado pelos nomes atribuídos às frases.

Ao se aplicar o filtro por coerência, notou-se que os professores de PEB 2 se posicionaram politicamente foram mais coerentes a partir da tabela 25, enquanto os professores que não se identificaram foram menos coerentes. Em termos de concordância com Paulo Freire, notou-se que os professores menos coerentes foram os que mais disseram que concordavam com o autor. Dos formandos ninguém que discordava das ideias freirianas.

Dos professores do PEB 2 e os formandos de licenciaturas, é indicado que, quanto mais discordam das ideias de Olavo de Carvalho, mais tendem a ser incoerentes (tabelas 25 e 28). Isso indica uma repulsa às ideias de Olavo de Carvalho, que pode ser explicada pela desvalorização reativa descrita por Maoz (2002), pois o simples fato de uma ideia ser atribuída a um autor com o qual o participante não concorda pode levá-lo à discordância da ideia como um todo, o que é perigoso para uma discussão democrática.

A desvalorização reativa pode estar ligada à polarização política do Brasil, embora na tabela 30 seja visto que o professores de PEB 2 autodeclarados de esquerda e direita não possuíram graus de coerência total e alto. O mesmo não aconteceu com os formandos, pois aqueles que se declararam de esquerda chegaram a obter grau de coerência baixo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A polarização pela qual o Brasil está passando desde 2013 chegou na sala de aula, embora a dicotomia Esquerda-Direita não seja assumida pelos professores de PEB 2 e pelos pedagogos. O nome do autor interfere na aceitação da frase, indicando que nessa polarização política uma das coisas que está influenciando é apenas o nome do autor e não o conteúdo e os argumentos utilizados pelo mesmo. Além disso, foi observado que em relação a Olavo de Carvalho há uma reprovação prévia das ideias apenas por ser apresentado como dele, chamado pela literatura de desvalorização reativa, o que possivelmente pode ser oriundo da polarização política do Brasil.

Os dados trazidos no presente artigo trazem indícios que de fato há sim uma maior tendência dos formandos de instituições públicas se declararem de esquerda, assim como tenderem mais aceitar frases e afirmações apenas por serem atribuída a Paulo Freire, mostrando que o que importa é apenas o autor da frase e não que ela está dizendo. Porém ainda é cedo afirmar que Paulo Freire esteja sendo ensinado de forma dogmática nas universidades públicas e isso é apenas um indício.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, O. E.; RIBEIRO, P. F. Por que Dilma de novo? Uma análise exploratória do Estudo Eleitoral Brasileiro de 2014. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v.23, n.56, p.107-123, dez. 2015.

BRUGNAGO, F.; CHAIA, V. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v.7, n.21, p.99-129, out.2014-jan.2015.

CARVALHO, O. *O imbecil coletivo II: a longa marcha da vaca para o brejo e, logo atrás dela, os filhos da PUC*. 1. Ed, Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

CARVALHO, O. *O imbecil coletivo: Atualidades intelectuais brasileira* 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2018a.

CARVALHO, O. *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. 30.ed. Rio de Janeiro: Record, 2018b.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: Uma história de vida*. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LESTER, J. C. The evolution of the political compass (and why libertarianism is not right-wing). *Journal of Social and Evolutionary Systems*, Londres: v.17, n.3, p.231-241, 1994.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: n.124, p. 652-664, out.-dez. 2015.

MAOZ, I. et al. Reactive devaluation of an "Israeli" vs. "Palestinian" Peace Proposal. *Journal of Conflict Resolution*, College Park, v.46, n.4, p.515-546, 2002.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Espaço do Currículo*, Recife, v.3, n.1, p.395-402, mar.-set. 2010.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, v.7, n.15, p.590-621, ago. 2016

OLIVEIRA, A. J.; ONUKI, J. Eleições, Partidos Políticos e Política Externa no Brasil. *Revista Política Hoje*, São Paulo, v.19, n.1, p.144-185, 2010.

OSTERMANN, F. M. *Os liberais e o espectro político unidimensional: direita, esquerda ou algo mais?* 115 f. Dissertação (Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

PENTEADO, C. L. C.; LERNER, C. A direita na rede: mobilização online no impeachment de Dilma Rousseff. *Revista Em Debate*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.12-24, abr. 2018.

ROTHBARD, M. *Esquerda e direita: perspectivas para a liberdade*. 1.ed. Campinas: CEDET, 2016.

SAUL, A. M. O Pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v.12, n.3, p.37-56, set.-dez. 2012.

SIEGEL, H. The Oxford Handbook of Philosophy of Education. In: CALLAN, E.; ARENA, D. *Indoctrination*. 1.ed. Oxford: Oxford University Press, 2009. cap.3, p.104-121.

TAROUCO, G. S.; MADEIRA, R. M. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v.21, n.45, p.149-165, mar. 2013.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020

# INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR POR MEIO DOS MICRODADOS DO INEP

## Inclusion in brazilian basic education: analysis of the school census through INEP microdata

Patrick Alves Vizzotto - UNIVATES\*

**Resumo:** A inclusão da pessoa especial na Educação Básica representa um desafio à sociedade. Apenas 2,61% da população escolar pertence a esse grupo. Com isso, questiona-se: Qual o panorama da educação especial no Ensino Básico do Brasil? Assim, por meio de uma pesquisa documental, objetiva-se apresentar um panorama da população de alunos com deficiência da educação básica do País através de uma análise dos Microdados do INEP. As informações referentes ao ano de 2019, divulgadas como resultados, podem ser empregadas como subsídios teóricos para estimular o debate acadêmico voltado para analisar a situação da Educação Inclusiva no Brasil. Como resultados, verificou-se, entre outras coisas, que: as necessidades especiais com maior ocorrência são as intelectuais; o recurso de auxílio com maior demanda é o profissional leitor; e o Atendimento Educacional Especializado mais requisitado envolve o desenvolvimento de funções cognitivas. Sugere-se que em estudos futuros seja realizada uma análise sobre a Educação Especial no contexto do Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação especial. Educação básica. INEP.

**Abstract:** The inclusion of the special person in Basic Education represents a challenge to society. Only 2.61% of the school population belongs to this group. With this, one asks: What is the overview of special education in Basic Education in Brazil? Thus, through a documentary research, the objective is to present an overview of the population of students with disabilities from basic education in the country through an analysis of the Microdata of INEP. The information for the year 2019, published as results, can be used as theoretical subsidies to stimulate the academic debate aimed at analyzing the situation of Inclusive Education in Brazil. As results, it was found, among other things, that: the special needs with the highest occurrence are intellectuals; The aid resource with the highest demand is the reader professional; and the most requested Specialized Educational Care involves the development of cognitive functions. It is suggested that in future studies an analysis of Special Education in the context of Higher Education should be performed.

**Keywords:** Inclusion. Special education. Basic education. INEP.

### INTRODUÇÃO

A defesa de uma "educação para todos" presume, desde sempre, a inclusão, pois essa é parte basilar do ideário que visa a garantia de uma formação cidadã a toda a população. Espera-se que, mais do que oferecer vagas em classes comuns, as escolas de Educação Básica obtenham êxito em proporcionar as condições que favoreçam a garantia à aprendizagem das especiais que nelas frequentam.

Assim, conhecer aspectos da realidade do público-alvo da educação especial parece ser fundamental para fomentar a reflexão sobre os caminhos que a Educação Inclusiva necessita trilhar para garantir o direito de aprendizagem de todo estudante com deficiência da Educação Básica. Por isso, um dos primeiros passos para compreender a realidade desse grupo está em conhecer suas características, por meio de uma visão geral da população que eles representam.

---

\* Doutor em Educação em Ciências pela UFRGS (2019). Mestre em Educação em Ciências pela FURG (2017). Graduado em Física Licenciatura pela UPF (2014). Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-graduação em Ensino da UNIVATES. E-mail: [patrick.fisica@hotmail.com](mailto:patrick.fisica@hotmail.com).



A fim de contribuir com a área essa pesquisa questionou-se: “Qual o panorama da educação especial no Ensino Básico do Brasil?”. Para responder a tal problemática, contou-se com os dados da maior coleta de informações realizada anualmente pelo Estado Brasileiro: o Censo Escolar da Educação Básica.

Considerada a pesquisa estatística de maior importância para a avaliação educacional brasileira, o Censo Escolar da Educação Básica figura entre os principais instrumentos de coleta de dados sobre diferentes aspectos do âmbito escolar. Promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é realizado em conjunto com as secretarias de educação dos estados e municípios e tem como participantes todas as escolas do País, sejam elas públicas ou privadas.

No censo, coletam-se, anualmente, diversas informações sobre as escolas, os docentes, os alunos, as estruturas, etc., a fim de produzir um panorama sobre a situação da Educação Básica no Brasil. Com esses dados, são produzidos relatórios que servem de subsídios teóricos para a reflexão sobre o andamento da educação nacional, e podem constituir-se de ferramentas importantes para a criação e implementação de políticas públicas em prol da melhoria da educação em todas as etapas e modalidades.

Esses dados brutos são disponibilizados pelo INEP para toda a sociedade por meio do seu sítio eletrônico. Chamados de Microdados, esses documentos virtuais contêm todas as informações em detalhes, sendo possível realizar o seu download e análise para os mais diversos fins.

Apoiados nos Microdados gerados pelo Censo da Educação Básica de 2019, essa pesquisa tem como foco a Educação Especial, contexto que será objeto de análise do presente artigo. O objetivo da investigação é apresentar um panorama da Educação Especial a nível nacional. Conhecer as características do público-alvo da educação especial do País é um dos primeiros passos para se entender por quais caminhos a Educação Inclusiva deve direcionar seus esforços a fim de garantir um ambiente propício de aprendizagem para todos aqueles que necessitam de atendimentos educacionais especiais.

Assim, através de uma análise quantitativa, analisou-se diferentes informações dos Microdados relacionadas ao público-alvo da educação especial no intento de apresentar à literatura da área um panorama atual das Pessoas com Deficiência (PcD). O artigo segue apresentando uma fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva. Posteriormente, é exibida a base metodológica empregada e por fim, seus resultados, discussões e considerações.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O convívio com a diversidade é uma condição essencial para o exercício da docência. Em cada estudante, encontram-se diferentes particularidades que podem se constituir de potencialidades, necessidades, entre outras. Seria fundamental que esses aspectos fossem observados pelos docentes desde o planejamento da disciplina e das aulas, até o processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa diversidade, está inclusa também as restrições físicas, sensoriais, cognitivas, etc. Assim, a inclusão é um movimento que visa unir esforços para transpassar a atual fase, denominada de integração escolar, e adentrar ao que se almeja, que é a efetiva inclusão da PcD nos espaços escolares e em todos os setores da sociedade.

Esse entendimento de que atualmente se vive uma transição é de Sasaki (2011). O autor afirma que a educação especial no Brasil é entendida historicamente a partir de quatro fases denominadas de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Na exclusão não havia qualquer tipo de assistência educacional. As PcD sofriam exploração ou simplesmente eram ignoradas pela sociedade. Na segregação institucional, ainda se mantivera a exclusão social, mas ao mesmo tempo, instituições sociais ajudavam os indivíduos especiais. Nessa fase, registra-se o surgimento das escolas especiais. Por sua vez, na fase da integração, criou-se as classes especiais no mesmo espaço das turmas regulares das escolas. Dessa maneira, houve a inserção dos público-alvo da educação especial na convivência cotidiana da escola básica. Já a fase quatro, a da inclusão, ainda é considerada pelo autor como um ideal a se alcançar no Brasil. Nela, a sociedade, como um todo, adapta-se para incluir os indivíduos especiais em cada um dos setores. Embora muitos esforços legais tenham sido realizados a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) para garantir o acesso da PcD na escola, não há como não notar que o desafio para atingir a condição de inclusão escolar ainda é demasiadamente grande,

uma vez que, devido a especificidade da condição da criança, não são todas que possuem oportunidade de frequentar a escolar.

De antemão, parece relevante citar o dado observado pelos resultados dessa pesquisa, no qual nota-se que apenas 2,61% dos alunos da Educação Básica são PcD. Já no Ensino Superior, de acordo com os Microdados da Educação Superior, esse número é ainda menor, pois esse grupo constitui apenas 0,5% do total de graduandos. Para notar o contraste, de acordo com o último censo da população brasileira (IBGE, 2010), há 10 anos o percentual de PcD representava 6,2% da população. Ou seja, na atualidade, possivelmente esse quantitativo seja ainda maior e por isso, os índices de ingressos na Educação Básica e Superior parecem estar abaixo do ideal para se considerar inclusiva a atual realidade.

De acordo com Gil (2017), a última lei em prol das PcD é a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, na qual garante a criação de reserva de vagas para o público em questão em processos seletivos de ingresso na rede Federal de ensino. Tão importante quanto ingressar no espaço escolar é essa inserção vir acompanhada de condições de acesso, permanência, interação e socialização de saberes dos indivíduos nesses contextos.

Para Ainscow (2009), a inclusão escolar acontece através de um processo envolvendo três etapas. Em um primeiro momento, é imprescindível garantir o acesso da PcD a escola regular e às classes comuns. A etapa dois presume a existência de condições para que na integração possa ocorrer a participação e interação do aluno com os demais colegas. Por fim, a terceira etapa seria a garantia de aquisição do conhecimento, condicionada, no entanto, a efetividade das duas outras etapas.

A fim de garantir a concretização da inclusão por meio das três etapas acima descritas acredita-se na importância de se discutir na academia e no debate público e político cada informação existente sobre esse grupo, com vistas a refletir sobre as maneiras mais eficazes de se incluir e garantir a aprendizagem das PcD na realidade brasileira. Portanto, conhecer, com maior aprofundamento, os detalhes quantitativos desse público contribui para a área da Educação e Educação Inclusiva na criação de subsídios teóricos para fomentar discussões e tomadas de decisões nessa área. Com isso, acredita-se que uma das formas de conhecer esse contexto é através de uma análise das características desse grupo. A partir desse fundamento, esse manuscrito expôs o objetivo geral na seção anterior e, na continuidade, apresenta-se a metodologia que direcionou a coleta, análise e interpretação dos dados.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa teve como meta analisar os dados da população de PcD, alunos da Educação Básica do Brasil. Com isso, no que se refere aos seus objetivos ela se qualifica como uma pesquisa descritiva, pois na visão de Gil (2008), é descritiva a pesquisa sempre que busca realizar um diagnóstico e descrição de um fenômeno. Ainda de acordo com o autor, como a descrição é feita a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica de 2019 (último ano disponível pelo INEP), vem a ser, quanto aos procedimentos técnicos, uma pesquisa documental.

Os Microdados vistoriados foram gerados pelo Censo Escolar do INEP que consiste em uma pesquisa estatística realizada com o intuito de gerar um diagnóstico da Educação Básica do País. A coleta de dados acontece em conjunto entre a União, Estados e Municípios e adquire-se informações sobre todas as etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional. O fim de se realizar o censo anualmente é compreender a situação educacional do Brasil com vistas a perceber o grau de efetividade das políticas públicas atualmente vigentes. É também, a partir dos parâmetros observados por meio desse Censo que se distribui os diferentes recursos do Governo Federal.

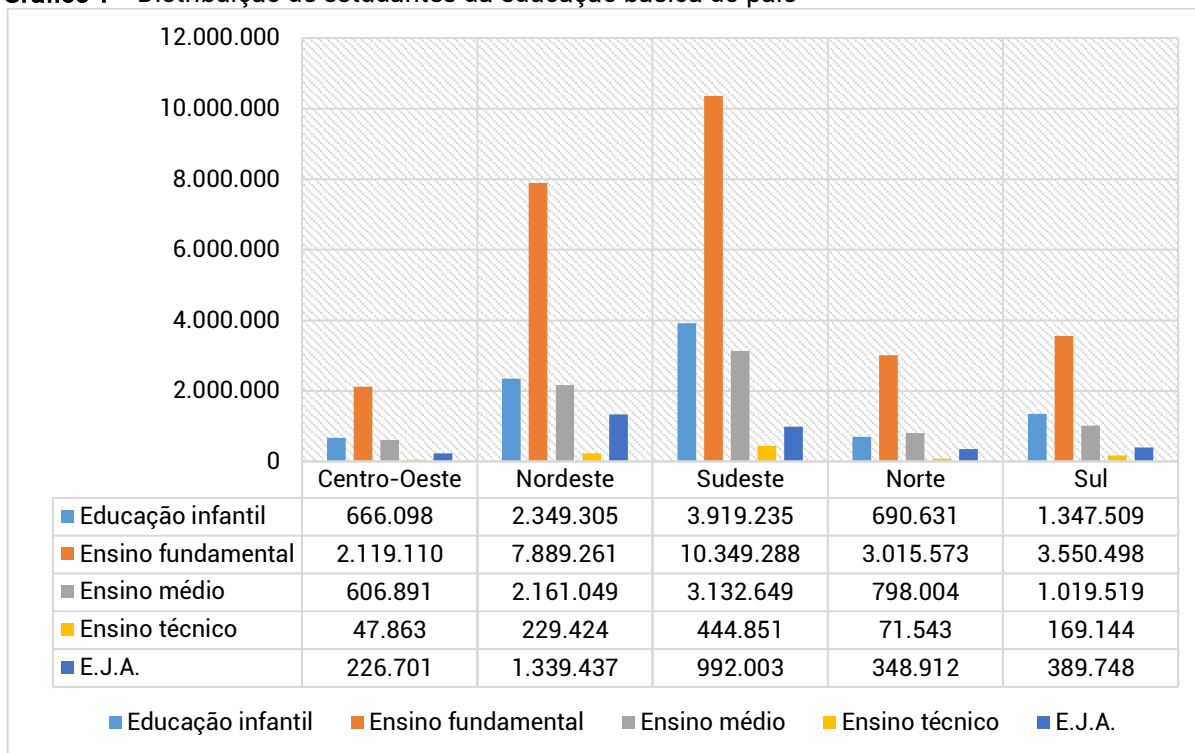
Para análise das informações obtidas, empregou-se procedimentos quantitativos por meio da estatística (FIELD, 2009) como análises de frequências, percentuais, médias, desvios-padrão, etc. Essa análise foi escolhida pois possibilita tratar grande quantidade de dados e observar os padrões da população investigada. Segundo o INEP (2019a) os Microdados representam a menor fração de um dado e podem estar relacionados a uma pesquisa ou avaliação. As bases de Microdados estão organizadas de forma a serem compreendidas por softwares específicos, o que agiliza o processo de tratamento e cálculos estatísticos. Nesse estudo, usou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23 para Windows.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Visão geral

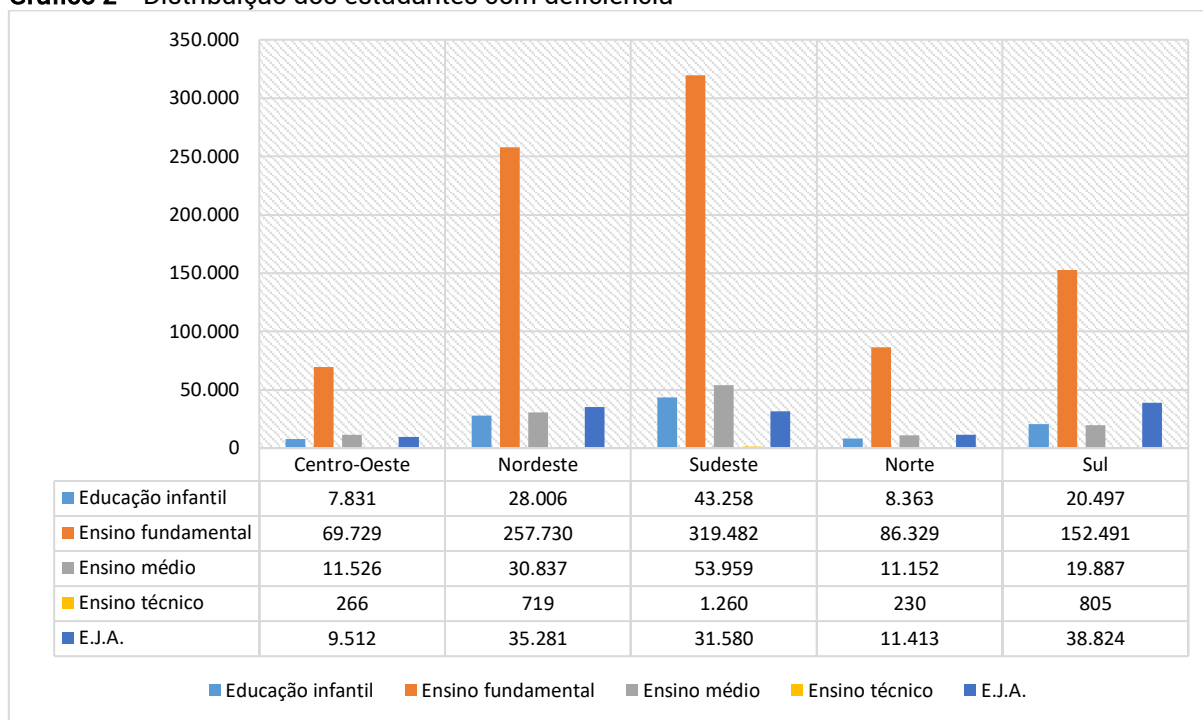
Em seguida, apresenta-se as informações geradas por essa pesquisa. Salienta-se que a visão geral aqui exposta é referente ao ano de 2019. Portanto, do ano passado até o presente momento, esses índices podem ter sofrido modificações. Inicialmente, de acordo com os Microdados, nota-se que, em classes comuns da Educação Básica, há 47.874.246 alunos e alunas. Desse total, apenas 2,61% são estudantes com deficiência, correspondendo a 1.250.967 pessoas. Esse número é 34,4% maior do que o observado no ano de 2015. No gráfico a seguir, se apresenta a distribuição da população de alunos da Educação Básica por região do País e por nível de ensino a fim de exibir os quantitativos com maior detalhamento geográfico.

**Gráfico 1** - Distribuição de estudantes da educação básica do país



**Fonte:** Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

Nota-se que a região Sudeste é a que possui a maior quantidade de estudantes em todos os níveis de ensino, exceto na Educação de Jovens e Adultos. Isso vai ao encontro da distribuição populacional dessa região, pois de acordo com o IBGE (2017) a densidade demográfica do Brasil revela que a região Sudeste contém 41% da população do País, sendo seguida pela região Nordeste (28%), Sul (14%), Norte (9%) e Centro-Oeste (8%). Em números absolutos, a E.J.A. possui maior quantidade de estudantes na região Nordeste e menor na região Centro-Oeste. Na sequência, o Gráfico 2 exibe o número de PcD nas escolas regulares do Brasil.

**Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes com deficiência**

**Fonte:** Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

O padrão de distribuição observado na população de alunos da Educação Básica é, em sua maioria, semelhante ao observado nas PcD, exceto, também, pela E.J.A, que para esse grupo, tem maior quantidade de alunos na região Sul. Pela Figura 2, nota-se que há mais alunos no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio, ao mesmo tempo que há maior quantidade deles em turmas da E.J.A do que em cursos Técnicos e Profissionalizantes. Nas próximas análises serão consideradas também as 577.148 PcD que não estão apenas em classes comuns, mas também, que estudam por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa assistência consiste em um serviço de apoio à sala de aula comum, onde é oferecido suporte que possa garantir maior efetividade no processo de aprendizagem dos alunos (INEP, 2019b).

As análises mostraram que é ligeiramente maior o número de PcD do sexo masculino (65,45%). Do total desse grupo, 82,61% estuda em escolas situadas em área urbana e apenas 0,24% (4.332) recebem educação escolar indígena. No que se refere as idades, a média é de 13,75 anos, com desvio-padrão de 7,7 anos, mediana de 13 anos e moda de 12 anos. O aluno mais novo não possuía nem 1 ano de idade e o mais velho, 94 anos.

### DISTRIBUIÇÃO POR ETAPA DE ENSINO

Na conjectura apontada pelos Microdados de 2019, observa-se que 70,81% das PcD estão no Ensino Fundamental. A segunda etapa de ensino com maior quantidade de estudantes com deficiência é o Ensino Médio (10,18%), sendo seguido pela Educação de Jovens e Adultos (10,12%), Educação infantil (8,63%) e por último, o Ensino Técnico e Profissionalizante (0,26%).

Para fins de comparação, pode-se contrastar esses resultados com as informações referentes à distribuição de toda população estudantil da Educação Básica. Assim, percebe-se que a tendência observada no público-alvo da educação especial vai ao encontro, em partes, do observado no grande grupo, uma vez que nesse último, 56,24% dos alunos estão no Ensino Fundamental. O segundo grupo com maior quantidade de estudantes é a Educação Infantil, com 18,74%, diferente do segundo grupo da educação especial. Em seguida, tem-se o Ensino Médio com 16,12% do total, a Educação de Jovens e Adultos (6,89%) e por fim, o Ensino Técnico e Profissionalizante (2,01%).

## SOBRE AS NECESSIDADES ESPECIAIS

Antes de discutir as frequências das necessidades especiais, parece ser importante descrever o entendimento do INEP/MEC para cada uma das necessidades especiais presentes no Censo analisado. As definições a seguir podem ser encontradas no Glossário da Educação Especial (INEP, 2019b). De acordo com o documento, deficiência intelectual é quando há alterações significativas no desenvolvimento intelectual, na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Já quem possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são as pessoas que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e ações restrito e repetitivo. Deficientes físicos são aqueles que apresentam impedimentos que demandam o emprego de recursos que tenham por objetivo garantir a acessibilidade no currículo e espaços escolares. Como ilustração destacam-se a paraplegia, tetraplegia, amputação, ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo etc.

A deficiência múltipla é quando se tem a associação de duas ou mais deficiências. A baixa visão é caracterizada pela perda parcial da visão. Assim, o aluno tem prejudicada a sua capacidade de realizar atividades escolares e de se locomover. Um dos recursos para este aluno é o material ampliado. A superdotação é característica daqueles que apresentam potencial elevado em áreas como acadêmica, intelectual, artística, psicomotora e de liderança.

A deficiência auditiva consiste na perda parcial da audição, enquanto a surdez é a sua perda total. Já a deficiência visual é caracterizada pela perda total (cegueira) ou parcial da visão, sendo ela adquirida ou congênita. Dependendo do nível dessa perda, ela pode ser classificada como baixa visão ou como cegueira. Por fim, na Surdocegueira ocorre, de maneira concomitante, a perda de audição e visão. Sendo assim, com essa base, apresenta-se, na figura a seguir, a relação de necessidades especiais à nível nacional.

**Tabela 1** - Distribuição das necessidades especiais na Educação Básica

Necessidade especial	Frequência	Percentual
Deficiência intelectual	1233971	58,25
Autismo	265440	12,53
Deficiência física	207665	9,80
Deficiência múltipla	123145	5,81
Baixa visão	105737	4,99
Superdotação	77717	3,67
Deficiência auditiva	55961	2,64
Surdez	36330	1,71
Cegueira	11682	0,55
Surdocegueira	773	0,04

**Fonte:** Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

Nota-se que as duas principais ocorrências de necessidades especiais se centram nas condições de cunho intelectual, correspondendo a mais de 70% das ocorrências declaradas no censo. A fim de estabelecer um paralelo para comparação, procurou-se, nos Microdados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 (último ano disponibilizado pelo INEP), pelas necessidades especiais mais frequentes nesse nível de ensino. Assim, foi possível verificar que há 38.436 PcD efetivamente cursando uma graduação em todo o Brasil. Para esse grupo, a ocorrência mais comum é a deficiência física (35,7% do total), sendo seguida pela baixa visão (29,4%) e em terceiro lugar, a deficiência auditiva (13,5%).

Com isso, nota-se que diferentemente do padrão observado na Educação Básica, as necessidades especiais mais comuns no Ensino Superior são relacionadas a deficiência física. Apenas 14,6% das PcD da graduação possuem deficiência intelectual. O autismo, segundo mais frequente na Educação Básica (12,53%), representa apenas 1,4% dos estudantes com deficiência do Ensino Superior. Ainda, foi possível observar que 40,1% das necessidades especiais do Ensino Superior corresponde a pessoas com baixa visão. Ou seja, o fato observado é que na Educação Básica é predominante alunos

com deficiências intelectuais e no Ensino Superior, estudantes com deficiências físicas. De antemão, já se conclui que uma sugestão para estudos futuros é investigar com maior profundidade se há algum tipo de relação que possa explicar esse padrão. Na sequência, se apresentará a listagem dos recursos de auxílio necessitados pelos alunos.

### SOBRE OS RECURSOS DE AUXÍLIO

A Constituição Federal garante, na lei 9.394/96, inciso IV, artigo 208 (BRASIL, 1988) que na existência de alunos com necessidades especiais, as instituições devem fornecer o auxílio técnico necessário para que o direito à aprendizagem seja assegurado. Por isso, julgou-se importante trazer uma análise descritiva dos recursos ofertados pelas instituições de ensino pois, com isso, tem-se possibilidade de comparar se as diferentes necessidades especiais são atendidas, de maneira proporcional, pelos recursos oferecidos. Isso vai ao encontro da meta de descrever o panorama da educação especial nesse nível de ensino pois alguns dos fatores que podem auxiliar na garantia de aprendizagem da PcD são os recursos de acessibilidade disponíveis em seu cotidiano escolar.

Por auxílio técnico, considera-se os elementos que ajudam a compensar as limitações da pessoa com deficiência, a fim de que as barreiras para o aprendizado, para mobilidade e para a socialização possam ser superadas. Esse conceito é postulado no Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999, artigo 19, parágrafo único. No contexto pedagógico, essa ajuda aos alunos é detalhada por meio do Parecer número 17/2001 do Conselho Nacional da Educação. Assim, há uma série de recursos que podem ser solicitados para o cotidiano escolar e também, em provas de âmbito nacional. A seguir, apresenta-se, brevemente, os conceitos dos recursos empregados na Educação Básica, de acordo com as definições do Glossário da Educação Especial (INEP, 2019b), e na sequência, a frequência da demanda por tais recursos em âmbito nacional.

O primeiro deles é o auxílio leitor. Esse profissional é responsável por realizar a leitura do material didático ou da prova para alunos com baixa visão, cegueira, Surdocegueira, deficiência física, intelectual, entre outras. O auxílio transcrição, por sua vez, é fornecido àqueles que estão impossibilitados de escrever ou preencher cartões resposta em avaliações ou atividades do cotidiano escolar. O Guia-intérprete atua na mediação entre o aluno e o processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional é especializado em maneiras de se comunicar e traduzir a comunicação de pessoas com Surdocegueira. Já o tradutor-interprete de Libras efetua a transposição entre a Libras e a língua portuguesa. Seu papel também inclui ajudar na interpretação de materiais na língua portuguesa para alunos surdos.

A leitura labial é realizada para as PcD auditiva que não utilizam a Libras. Esses profissionais auxiliam no entendimento de palavras, expressões e textos da língua portuguesa no cotidiano da sala de aula e em provas. As provas ampliadas são recursos que ajudam quem possui baixa visão. Podem ser de fontes 18 e 24 e apresentam suas imagens e textos maiores a fim de facilitar a visualização.

CD com áudio é um recurso de mídia que possui nele o material didático ou a prova a ser realizada para que o aluno com deficiência visual possa apropriar-se do mesmo por meio de sua audição. A prova de língua portuguesa como segunda língua é destinada a surdos e deficientes auditivos usuários de Libras. Ela é construída de modo a preservar as características da estrutura da língua e do sistema linguístico nas tarefas de leitura e escrita de textos.

Já a prova em vídeo Libras é a mídia que reúne a avaliação em formato traduzido para essa língua a fim de facilitar a compreensão da atividade para alunos surdos e com deficiência auditiva. Finalmente, o material em Braille é aquele transcrito em uma codificação em relevo, com destino aos que possuem baixa visão ou cegueira, usuários do sistema Braille. Isto posto, facilita-se a compreensão da figura a seguir, na qual apresenta-se o número de ocorrência de cada recurso solicitado pelos alunos da Educação Básica.

**Tabela 2** - Demandas de recursos de acessibilidade.

Recurso	Frequência	Percentual
Auxílio leitor	424837	57,29
Auxílio transcrição	211775	28,56
Interprete de Libras	36448	4,92
Prova ampliada fonte 24	26248	3,54
Prova ampliada fonte 18	14207	1,92
Leitura labial	12216	1,65
Material didático em Braille	6678	0,90
CD com áudio	3944	0,53
Prova escrita em libras	3112	0,42
Prova em vídeo libras	1757	0,24
Guia-intérprete	340	0,05

**Fonte:** Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

Com a figura acima, pode-se verificar que o recurso com maior demanda é o do profissional leitor. O auxílio transcrição e intérprete de libras ocupam o segundo e terceiro lugar. Os dois primeiros recursos podem ser empregados tanto para PcD física quanto para deficiência intelectual. Isso vai ao encontro do observado na seção anterior, onde percebeu-se que a maior necessidade especial da Educação Básica é a intelectual, sendo imprescindíveis os papéis do auxílio leitor e auxílio de transição.

Por outro lado, nota-se que o profissional Guia-intérprete, destinado aqueles com Surdocegueira, possui apenas 340 demandas. Esse número é menor do que a quantidade de alunos com essa condição, que é de 773. Essa discrepância gera uma segunda sugestão para estudos futuros, a fim de conhecer, com maior profundidade, a realidade dos alunos com Surdocegueira, com vistas a entender como se dá os processos adaptativos desse grupo no contexto escolar. Tais recursos podem ser aplicados em salas de aula comuns e em salas especiais. Os Atendimento Educacionais Especializados (AEE) são outros recursos à disposição da PcD. Na seção seguinte, exibe-se a demanda por tais atendimentos na Educação Básica.

### **SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

O AEE tem como meta proporcionar a conexão entre a PcD e as atividades curriculares, potencializando a autonomia do aluno no espaço escolar e fora dele. A oferta desse espaço deve ser prevista no projeto pedagógico da instituição e estar disponível para todos os níveis de ensino e modalidades da Educação Básica. De maneira prática, o AEE identifica, organiza e elabora os recursos didáticos adequados para a participação efetiva do aluno nas atividades escolares. Seu caráter é de complementariedade à sala de aula comum, portanto, não consiste em um substituto das classes regulares. No censo da Educação Básica as informações dos seguintes AEE foram verificadas:

- Desenvolvimento de funções cognitivas: são estratégias que potencializam a autonomia do aluno no cotidiano escolar. Esse desenvolvimento possibilita mais interação entre os estudantes, requisito para a construção do conhecimento.
- Desenvolvimento de vida autônoma: são atividades que visam ensinar o aluno a usufruir, com autonomia e segurança, os diversos ambientes presentes em seu cotidiano, seja no contexto escolar, social, cultural, esportivo etc.
- Enriquecimento curricular: são práticas pedagógicas que visam aprofundar o saber do aluno nas diferentes áreas do conhecimento. Ensino da informática acessível: visa ensinar as funcionalidades de ferramentas digitais para tornarem-se um dos meios de promoção da autonomia do aluno.
- Ensino de Libras: tem por objetivo ensinar as estruturas gramaticais e aspectos linguísticos da Libras.

- Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua: ensina os usuários de Libras a modalidade escrita da Língua Portuguesa.
- Ensino das técnicas de cálculo no Soroban: Soroban é o nome dado ao ábaco japonês. Consiste em um instrumento de cálculo surgido na china há mais de 400 anos. Atualmente, pode ser empregado por deficientes visuais para realização de cálculos.
- Ensino do sistema Braille: visa promover o conhecimento do Braille, com o seu método e estratégias de emprego.
- Ensino de técnicas de orientação e mobilidade: tem por meta ensinar o aluno no desafio da locomoção autônoma, visando conferir independência e segurança.
- Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa: objetiva ampliar os canais de comunicação do aluno, com vistas a atender as necessidades de falar, ler e escrever.
- Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: instrui ao emprego de ferramentas ópticas para as tarefas de leitura e escrita, como lupas manuais ou eletrônicas, lentes, telescópios, iluminação, cadernos com pauta ampliada, entre outros que visem o melhoramento da visão.

Com isso, a figura a seguir apresenta a frequência dos AEE de maior demanda, segundo o censo analisado:

**Tabela 3 - Demanda por atendimento educacional especializado**

Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Frequência	Percentual
Desenvolvimento de funções cognitivas	408739	21,87
Desenvolvimento de vida autônoma	316842	16,95
Ensino das técnicas de cálculo no Soroban	291577	15,60
Enriquecimento curricular	291577	15,60
Ensino da informática acessível	160505	8,59
Ensino de técnicas de orientação e mobilidade	112979	6,04
Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa	101447	5,43
Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos	65386	3,50
Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua	53331	2,85
Ensino da Língua Brasileira de Sinais	41521	2,22
Ensino do sistema Braille	25455	1,36

**Fonte:** Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

Ao encontro do fato de que as deficiências intelectuais são as de maior frequência na Educação Básica, percebe-se que os AEE de mais demanda são os relacionados a essas condições, sendo o atendimento em prol do desenvolvimento cognitivo responsável por quase 22% de todos os AEE. Os ensinamentos do Braille e da Libras são os atendimentos de menores demandas. Esses dados poderiam suscitar um futuro aprofundamento de pesquisa a fim de investigar se a baixa procura por tais ensinamentos se deve a baixa demanda ou se a maioria das PcD que não solicitam tal AEE já chegam à escola dominando tais técnicas de comunicação.

Embora representem apenas 11,47% do total de demandas por AEE, o ensino de técnicas de orientação e mobilidade e o ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa demonstram que funções básicas de autonomia e independência tem sido tarefas atribuídas às escolas para pelo menos 214.426 alunos com deficiência. Isso salienta o papel do espaço escolar como lugar de inclusão e incentivo ao desenvolvimento potencial do indivíduo especial.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procedeu-se com uma investigação descritiva, documental, com a meta de apresentar um panorama da população de alunos com deficiência do País através de uma análise dos Microdados do INEP. Para isso, examinou-se os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2019. Com uma



análise quantitativa dos dados compreendeu-se uma série de particularidades desse grupo, destacando-se as seguintes:

- Há 47.874.246 alunos na Educação Básica. Desse total, apenas 2,61% são PcD;
- De 2015 até 2019 o número de matrículas de PcD na Educação Básica cresceu 34,4%;
- 65,45% do público-alvo da educação especial são homens;
- A média de idade desse grupo é de 13 anos;
- 70,81% dos estudantes com deficiência estão no Ensino Fundamental;
- Há mais PcD no Ensino de Jovens e Adultos do que no Ensino técnico e profissionalizante;
- 70% das deficiências são de cunho intelectual;
- As 3 necessidades especiais mais comuns são: deficiência intelectual, autismo e deficiência física;
- Na Educação Básica é predominante a presença de alunos com deficiências intelectuais enquanto no Ensino Superior é majoritária as deficiências físicas;
- Os três recursos inclusivos de maior demanda são o auxílio do profissional leitor, auxílio de transcrição e o intérprete de libras.
- O atendimento educacional especializado com maior requisição esteve relacionado ao desenvolvimento de funções que garantam a autonomia do estudante.

Com isso, defende-se que o movimento de inclusão deva ser defendido, pesquisado, incentivado, patrocinado. Assim, buscar-se-á respostas para esses e outros questionamentos que podem lançar luz sobre os prováveis alicerces de maior importância que as políticas públicas, a academia e todos os setores da sociedade devem ter como escopo. Isso pode possibilitar com que mais indivíduos portadores de necessidades especiais possam buscar uma formação profissional que os proporcione melhores condições de vida, satisfação pessoal e vivência de uma verdadeira cidadania em nosso País.

Por fim, considera-se que a meta dessa pesquisa foi cumprida, uma vez que, acima, apresentou-se uma visão geral do público-alvo da educação especial de maneira satisfatória. Não obstante, as possibilidades de investigação de PcD por meio dos Microdados não se consideram esgotadas. Pelo contrário, incentiva-se que mais pesquisadores possam apropriar-se desse tipo de banco de dados a fim de produzir pesquisas que reflitam o panorama em larga escala de diferentes aspectos da situação educacional do País, sendo a Educação Inclusiva, uma delas. Como sugestão pesquisas subsequentes, estimula-se analisar os Microdados buscando notar relações que possam explicar os padrões observados nos resultados, bem como, que seja realizada uma análise sobre a Educação Especial no contexto do Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Tornar a educação inclusiva*. 1 ed. Brasília: Unesco, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

FIELD, A. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Penso editora, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, M. *A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência*. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 20 set. 2020.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017*. Disponível em: [encurtador.com.br/ehjpK](http://encurtador.com.br/ehjpK). Acesso em: 20 set. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769). Acesso em: 20 set. 2020.

SASSAKI, R. Educação inclusiva: barreiras e soluções. *Revista incluir*, 12(1), 53-68, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Recebido em: 10.09.2020  
Aprovado em: 16.11.2020