UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**MARTA CARDOSO GUEDES**

# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA ROCINHA: VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO NAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**Rio de Janeiro**

Abril de 2011

**MARTA CARDOSO GUEDES**

# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA ROCINHA: VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO NAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profª Drª Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2011

**MARTA CARDOSO GUEDES**

# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA ROCINHA: VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO NAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

_____

Orientadora: Profª Drª Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

_____

Prof Dr Roberto Leher (UFRJ)

_____

Prof Dr Carlos Aberto de Mattos Ferreira (IBMR)

GUEDES, Marta Cardoso.

Inclusão em Educação na Rocinha: As Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de ensino fundamental/ Marta Cardoso Guedes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
233f.

Dissertação (Mestrado em educação) –
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,**
**Rio de Janeiro, 2011.**

Orientador: Profª Drª Mônica Pereira dos Santos

1. Inclusão em Educação. 2. Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico. 3. Barreiras à Aprendizagem nas Culturas, Políticas e Práticas 4. Pesquisa-Ação – Dissertação.
I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

A todas as crianças do mundo e em especial as da Rocinha...

## ROCINHA,QUANDO TU COMEÇOU?

Rocinha, quando tu começou?
difícil, não sei...
pergunte aos antigos,
Ó, morador!
Poxa, parece banal.
A história desse lugar
seria sensacional.
Se tu tens quarenta anos,
isso procurarei saber.
Começaste, suponho eu,
muito antes de meu pai nascer.
Ah! Não parece nada, os anos passam e não se vê.
Sei que futuramente
falarão muito de você...
Rocinha, quando tu começou?
Há muito tempo,
quando inabitada eras,
aqui alguém se instalou.
Hoje vemos em ti
algo que jamais se imaginou.

(Manoel Quintino, instalador de acessórios, carioca, 28 anos, em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 29)

# AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Pereira dos Santos pela arte da orientação dialógica, muito obrigada pelos carinhosos embates e combates que fortalecem meu ser nas culturas, políticas e práticas da vida.

À professora Ana Maria Heinsius (*in memorian*), por ter tão magistralmente me apresentado Vygotsky, acreditado no meu potencial e incentivado a me tornar mestre.

Ao professor Carlos Alberto de Mattos Ferreira pelo belo curso de Psicomotricidade que organiza; com ele alcancei um maior entendimento da minha trajetória enquanto sujeito e pude transformar minha prática pessoal e profissional.

Ao professor Roberto Leher, por suas esplendidas aulas que com serenidade e ternura retiraram um véu que obscurecia minha visão de mundo.

À professora Nailda Marinho da Costa Bonato, por sua dedicação e por suas preciosas contribuições.

À professora Maria Vitória Campos Mamede Maia por suas sugestões, compreensão e acolhimento.

A todos os professores deste programa pelo enorme conhecimento que me proporcionaram; aqui tem um pouco de cada um de vocês.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação pela dedicação e afeto com que sempre me receberam.

À querida Ana Patrícia da Silva por seu inestimável apoio, atenção e contribuições desde o meu primeiro dia de ingresso no laboratório.

À Érika Leme querida, pelo incentivo a pesquisar minha prática, pelo carinho, apoio, amizade, contribuições e sobretudo por seu coração acolhedor.

Às amigas de caminhada Luisa Guedes e Mara Lago por dividirem as angústias, os receios, os percalços e também as alegrias, as vitórias, as viagens, as tabelas e tudo mais...

À meiga Michele Fonseca por todas as contribuições e em especial por ter me apresentado o Márcio e a Erica.

Ao Guilherme Oliveira por seu carinho e contribuições.

Aos meus pais (*in memorian*), por me terem trazido ao mundo e em especial à minha mãe, Maria Helena Salla Cardoso Guedes, por sua bravura no enfrentamento das adversidades.

À minha filha Marina, por seu amor.

Aos meus irmãos e as suas famílias, pelo carinho incentivo e apoio.

À Suzana Neves por compartilhar, entender e encorajar.

Ao Niko pelo tempo que caminhamos juntos.

À amiga Bitucha por todo seu carinho e impulso ao meu progresso profissional.

À Equipe de Direção do CIEP pelo crédito a minha prática artística como professora e pelo inestimável apoio a pesquisa.

Ao incansável José Martins de Oliveira por sua bela luta comunitária e pelas valorosas contribuições a esse trabalho.

À Erica Barglini e ao Márcio Miranda por essa maravilhosa aventura, sem vocês não teria sido possível...

Aos Deuses do teatro e aos meus grandes Mestres Antonio Abujamra, por ter me ensinado a administrar o "caos criativo" e a Maria Clara Machado (in memorian), por toda maravilhosa fantasia que proporciona a crianças e adultos.

A todas as crianças do mundo por sua espontaneidade e em especial as crianças da Rocinha: Adrian, Wellington, Dayani, Daniel, Guedson, Brenda, Sarah, Vitória, Helena, Yuri, Yan, Vitor, Gelson, Jefferson, Jade, Douglas, Andressa, Davi, João Alberto, Jociane, Ricardo, Lucas, Jonny, Julio César, Vanessa e Matheus; vocês são sensacionais, nota dez! Valeu!

## RESUMO

GUEDES, Marta Cardoso. **Inclusão em Educação na Rocinha: Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo tem como objetivo investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podem facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar. Essas vivências, apoiadas no conceito de dialogismo de Bakhtin (1997), propõem experiências motoras subjetivadas que vão se desenvolvendo durante o processo de criação coletiva do grupo. Em comunhão com a pesquisa-ação de Barbier (2004), cuja principal característica é a não separação entre pensamento e ação, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, e em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (2009); buscamos, por meio das vivências, obter pistas, indícios, sinais da produção do fracasso escolar, escutando as vozes de crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública na Rocinha, com enfoque nos seus processos de aprendizagem e seus sentimentos de inclusão/exclusão. Utilizamos como referencial de análise e discussão as teorias de Vygotsky (2000, 2000a, 2004 e 2009), que cunham o processo educativo como um processo psicológico ao demonstrar como a epistemologia dialético-materialista orienta o estudo dos fenômenos psíquicos; articulado à estrutura conceitual acerca dos processos de inclusão/exclusão, compreendida em suas três dimensões: culturas, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW, 2002) e na ideia de di/trialética inclusão/exclusão (SANTOS 2011; SANTOS & SANTIAGO 2009a). As análises trouxeram à tona tanto a existência de barreiras à aprendizagem advindas das culturas, políticas e práticas pertencentes ao espaço escolar quanto de barreiras originadas pelas políticas públicas orientadas pela lógica do mercado, numa relação de interdependência na produção do fenômeno "fracasso escolar". Embora não tenha sido possível verificar a confirmação de nossa hipótese, as condições de produção das vivências ao permitir a polifonia entre o referente (pesquisador coletivo) e os interlocutores (as crianças), fizeram com que a prática dessas se configurasse como um instrumento metodológico exequível na identificação de barreiras à aprendizagem, numa multiplicidade de sentidos para além do ambiente escolar.



**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão em Educação, Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico, Barreiras à aprendizagem nas Culturas, Políticas e Práticas, Pesquisa-ação

## ABSTRACT

The present study aims to investigate if what we call the creative and ludic experiences of the artistic realm facilitate the learning of excluded children, labelled as such because of their school failure. These experiences are based on Bakhtin's concept of dialogism (1997) and they consist of subjective motor experiences that are developed over a process of collective creation. In agreement with Barbier's action-research (2004) and its non-separation between thought and action and Ginzburg's indiciary paradigm (2009), we sought to obtain clues, signs of the production of the school failure through the process of listening to the voices of 6th grade kids of a state school in Rocinha, with a particular emphasis on their learning characteristics and their feelings of inclusion/exclusion. Our theoretical references were Vygotsky's theory (2000, 2000ª, 2004 and 2009), which see the educational process as a psychological one and demonstrates how the dialectical-materialist epistemology guides the study of psychological phenomena; the conceptual structure on the inclusion/exclusion processes in their three dimensions (cultures, policies and practices) by Booth and Ainscow (2002); and the di/trialectical conception of such processes of inclusion/exclusion by Santos (2011, SANTOS & SANTIAGO, 2009). The analyses brought about the existence of barriers to learning originated both in the cultures, policies and practices within the school and pertaining to the public policies level which are Market oriented, entwined in an interdependent relationship in the production of school failure phenomenon. As for the creative and ludic experiences of the artistic realm, although it was not possible to affirm (only to speculate positively) that they facilitate learning, the results showed that they turned out to be a highly applicable methodological instrument to identify barriers to learning that go beyond the classroom and even the school walls.



**KEY WORDS**: Inclusion in Education, Ludic-Creative Experiences of the Artistic Realm, Barriers to Learning in Cultures, Policy and Practice, Action Research

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Pág.

QUADRO 01: Fragmentação Definitiva da Turma 1307 ..... 138

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Teses/Dissertações Produzidas Entre 2004/2009..... 22
TABELA 02: Teses/Dissertações Produzidas Entre 2004/2009..... 23
TABELA 03: Perfil dos Moradores – Bairro Barcelos – Rocinha..... 34
TABELA 04: Perfil dos Imóveis – Bairro Barcelos – Rocinha..... 35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMABB: Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Barcelos

ASPA: Ação Social Padre Anchieta

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE: Comissão Estadual de Energia

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

CUT: Central única dos Trabalhadores

DNER: Departamento de Estradas de Rodagem

FE: Faculdade de Educação

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

LaPEADE: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

ONG: Organização Não Governamental

PAC: Programa de Aceleração do Crescimento

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE: Programa Especial de Educação

PFL: Partido Frente Liberal

PIB: Produto Interno Bruto

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNDU: Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGE: Programa de Pós Graduação em Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PT: Partido dos Trabalhadores

PUC: Pontifica Universidade Católica

RGI: Registro Geral de Imóveis

SEC: Secretaria de Cultura

SERFHA: Serviço Social de Recuperação de Favelas

SME: Secretaria Municipal de Educação

SMTU: Superintendência Municipal de Transportes Urbanos

SOREG: Antigo Clube Recreativo dos Moradores da Rocinha

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPA: Unidade de Pronto Atendimento

UPPMR: União Pró-Melhoramentos dos Moradores da Rocinha

USP: Universidade de São Paulo

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE APÊNDICES

Pg.

APÊNDICE A: Crianças da Pesquisa e um dos integrantes do Pesquisador Coletivo... 201
APÊNDICE B: Fonte de Dados – Desenhos das crianças..... 201
APÊNDICE C: Conversa Inicial – Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico..... 202
APÊNDICE D: Vivência Lúdico-Criadora -"Perceber/Sentir/Tocar"..... 202
APÊNDICE E: Uma das integrantes do Pesquisador Coletivo e sua Observação Participante..... 203
APÊNDICE F: Instrumento de Coleta de Dados – "O Programa de Auditório"..... 203
APÊNDICE G: "Os Pintores"..... 204
APÊNDICE H: Instrumento de Coleta de Dados – "Reflexão com Vídeo"..... 204
APÊNDICE I: Instrumento de Coleta de Dados –"Reflexão com Vídeo" – Lúdico..... 205
APÊNDICE J: Instrumento de Coleta de Dados – Diário Comentado..... 205
APÊNDICE K: Peça Teatral "A bruxinha que era boa"/ Texto Maria Clara Machado..... 206
APÊNDICE L: "A bruxinha que era boa" com a participação das crianças da pesquisa.... 206
APÊNDICE M: Encenação Teatral na quadra do CIEP – Rocinha..... 207
APÊNDICE N: Comemoração do Dia das Crianças "A bruxinha que era boa"..... 207
APÊNDICE O: Desenho da Escola Ideal –"Futebol"..... 208
APÊNDICE P: Desenho da Escola Ideal – "Bento"..... 208
APÊNDICES Q: Desenho da Escola Ideal – "Escola Brasil"..... 209
APÊNDICES R: Desenho da Escola Ideal – "Escola Jùlio Dadavi"..... 209
APÊNDICE S: Desenho da Escola Ideal – "Nome da escola----------"..... 210
APÊNDICE T: Desenho da Escola Ideal – "Natação Futebol"..... 210
APÊNDICE U: Desenho da Escola Ideal – "Escola de Dança Bailarina"..... 211
APÊNDICE V: Desenho da Escola Ideal – "Viver e Aprende"..... 211
APÊNDICE W: Desenho da Escola Ideal – "A Escola mais Legal do Mundo"..... 212
APÊNDICE X: Desenho da Escola Ideal – "Uma Escola Valiosa"..... 212
APÊNDICE Y: Desenho da Escola Ideal – "Arco Iris Pote de Ouro"..... 213
APÊNDICE Z: Desenho da Escola Ideal – "Escola Fácil"..... 213
APÊNDICE a: Desenho da Escola Ideal – " Escola do ABC"..... 214
APÊNDICE b: Desenho da Escola Ideal – "Vida"..... 214
APÊNDICE c: Desenho da Escola Ideal – "Vida"..... 215
APÊNDICE d: Desenho da Escola Ideal – "Viver A Vida"..... 215
APÊNDICE e: Desenho da Escola Ideal – "Escola Colorida"..... 216

APÊNDICE f: Desenho da Escola Ideal – “Bonita”..... 216
APÊNDICE g: Desenho da Escola Ideal – “Coração”..... 217
APÊNDICE h: Desenho da Escola Ideal – “Lusia Miguel Pereira”..... 217
APÊNDICE i: Desenho da Escola Ideal – “Mignil Renro”..... 218
APÊNDICE j: Desenho da Escola Ideal – “Escola Brasil”..... 218
APÊNDICE k: Desenho da Escola Ideal – “Dudo que eu quero lo”..... 219
APÊNDICE l: Desenho da Escola Ideal – “Flamengo”..... 219
APÊNDICE m: Desenho da Escola Ideal – “Uma Escola de Verdade”..... 220
APÊNDICE n: Desenho da Escola Ideal – “Escola Fantasma”..... 220
APÊNDICE o: Processo da elaboração da improvisação sobre o tema medo..... 221
APÊNDICE p: Improvisação elaborada a partir do sentimento de medo..... 221

LISTA DE ANEXOS

Pg.

ANEXO A: Foto de poste de luz na Rocinha..... 223
ANEXO B: Foto da Rocinha 2010..... 223
ANEXO C: Foto da Rocinha início do século passado..... 224
ANEXO D: Mapa do loteamento a cargo da Companhia Castro Guidon & CIA..... 224
ANEXO E: Depoimento de Guilhermina Coelho da Silva..... 225
ANEXO F: Depoimento de Francisco Eliseu Cosmo..... 225
ANEXO G: Foto das obras de construção do Túnel Dois Irmãos – anos 70..... 226
ANEXO H: Foto Água na Bica..... 226
ANEXO I: Depoimento de Paulo Sérgio Farias..... 227
ANEXO J: Foto linha 546 Rocinha 1985..... 227
ANEXO K: Foto do comércio na Via Apia/ Bairro Barcelos/ Rocinha/ anos 2000..... 228
ANEXO L: Trecho de reportagem do Jornal O GLOBO 1986..... 228
ANEXO M: Depoimento de Elisa Medeiros Pirosi – a "Tia Elisa"..... 228
ANEXO N: Depoimento de Ivens Guedes..... 229
ANEXO O: Trecho de reportagem do Jornal Última Hora 1990..... 229
ANEXO P: Foto de CIEP em construção na Rocinha..... 230
ANEXO Q: Foto do CIEP Doutor Bento Rubião..... 230
ANEXO R: Autorização da Prefeitura para realização da pesquisa..... 231
ANEXO S: Autorização da 2ªCRE para realização da pesquisa no CIEP..... 232
ANEXO T: Autorização dos responsáveis das crianças para realização da pesquisa..... 233

**SUMÁRIO**

LISTA DE QUADROS E TABELAS
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
LISTA DE APÊNDICES
LISTA DE ANEXOS

Pág.

**INTRODUÇÃO..... 19**

**CAPÍTULO 1: O CENÁRIO DA PESQUISA..... 29**
1.1 História e Características Geopolíticas da Rocinha..... 29
1.2 A Educação na Rocinha..... 37
1.2.1 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs ..... 39
1.2.2 O CIEP da nossa pesquisa..... 47
1.2.3 Um Olhar Reflexivo: Professora/Pesquisadora..... 54

**CAPÍTULO 2: O DESENHO DE NOSSA PESQUISA-AÇÃO..... 57**
2.1 As Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico..... 58
2.1.1 O Conceito de Imagem Corporal..... 59
2.1.2 O Percurso de Desenvolvimento das Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico..... 62
2.2 A Caracterização da Pesquisa-Ação..... 69
2.3 Procedimentos de Coleta de Dados..... 76
2.4 Instrumentos de Coletas de Dados..... 77
2.5 As Noções entrecruzadas em Pesquisa-Ação..... 78

**CAPÍTULO 3: O TEXTO..... 87**
3.1 A Psicologia Pedagógica de Vygotsky..... 89
3.2 O Conceito de Comportamento e Reação..... 91
3.3 As Leis da Atividade Nervosa Superior do Comportamento..... 96
3.4 Os Conceitos Espontâneos e os Conceitos Científicos..... 105
3.5 A Imaginação e a Arte na Infância..... 115
3.5.1 A Emoção..... 116
3.5.2 As Leis da Imaginação de Vygotsky..... 120

3.6 O Brinquedo: Desenvolvimento e Aprendizagem..... 123
3.7 O Desenhar na Infância..... 131

**CAPÍTULO 4: A MONTAGEM: MULTIPLICIDADE EM CENA..... 135**
4.1 A Observação Participante..... 138
4.2 “O Programa de Auditório”..... 145
4.3 “Os Pintores” e a “Escola Ideal”..... 154
4.4 A Reflexão Coletiva feita a partir do Instrumento Vídeo..... 163
4.5 O Diário Comentado..... 180

**CONSIDERAÇÕES..... 189**

**REFERÊNCIAS..... 196**

**APÊNDICES ..... 200**

**ANEXOS..... 222**

## INTRODUÇÃO

O presente estudo parte do princípio de que Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico se articulam com a aprendizagem escolar e podem constituir-se em estratégias de promoção de inclusão em educação.

Por vivências lúdico-criadoras queremos dizer aquelas atividades que não se ocupam somente do intelecto ou dos músculos separadamente, mas que os concebe de modo integral, diferenciando o ato puramente motor do ato motor subjetivado.

O corpo ainda é visto no ambiente escolar pela sua dualidade corpo/mente. As construções de conhecimento que são valorizadas pela escola são apenas, ou majoritariamente, aquelas que acontecem pelas ações puramente cognitivas desvinculadas da ação corporal; como se a aprendizagem, e mesmo a inteligência, limitassem-se tão somente a operações mentais abstratas. A instituição escolar, principalmente no ensino fundamental, parece ainda não conseguir incorporar nas suas *culturas*, *políticas* e *práticas*[1] cotidianas as vivências corporais; essa corporeidade não permeia os diversos conteúdos das disciplinas.

Constitui prova concreta desta cultura de separação corpo/mente, o próprio caráter facultativo da prática da Educação Física escolar, que consta da LDB[2] em determinadas situações. O artigo 26 da LDB diz respeito ao currículo da educação básica no nível fundamental e médio. Em seu parágrafo 3, menciona a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa, entre outras, ao aluno que seja portador de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, determinados distúrbios agudos ou agudizados.

Essa prática facultativa em determinados casos, parece expressar uma visão tecnicista da Educação Física que enfatiza a dimensão biológica do ser humano, com ênfase nas atividades práticas de rendimento, como por exemplo, os esportes competitivos; e a preocupação com as questões físicas corporais em detrimento de vivências sensoriais e atividades que orientem a uma formação crítica e reflexiva do sujeito.

A dualidade corpo/mente, que é percebida no ambiente escolar, aparece nitidamente quando acontecem frequentes tentativas de exclusão de estudantes das aulas de Educação Física por parte de seus professores de sala de aula, como forma de punição por comportamento dito como inadequado, ou dificuldades de aprendizagem.

---

[1] Explicaremos detalhadamente essas dimensões conceituais nos capítulos três e quatro.
[2] Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Essa prática, bastante frequente, parece demonstrar uma cultura escolar de crença na imobilidade do corpo do estudante como condição para a aprendizagem, enquanto que a sua "cabeça" seria o agente fundamental para os processos cognitivos. Já na prática da Educação Física escolar esse corpo parece ser percebido "sem cabeça".

Na instituição escolar, as atividades do brincar aparecem como atividades de menor importância e restritas a determinados espaços, entre eles o da Educação Física, que muitas vezes é um espaço confundido com recreação ou até mesmo com o momento do recreio.

Muitas vezes as aulas de Educação Física são, por exemplo, interrompidas para retirada de alguma criança que não cumpriu alguma tarefa julgada mais importante do que "brincar", pelas suas professoras de turma.

Em contrapartida, nas aulas de "sala de aula", é imposto às crianças um comportamento de imobilidade corporal; a própria disposição das carteiras escolares enfileiradas, como ainda é costume na maioria das escolas brasileiras, demonstra essa estrutura corporal paralisante.

Além da imobilidade corporal imposta, a escola também cerceia a imaginação. Um exemplo desse cerceamento são as próprias "folhinhas mimeografadas" utilizadas como atividade de aprendizagem da leitura/escrita, na qual o desenho de determinada figura já vem padronizado para a turma colorir a figura.

Colorir de acordo com a "realidade"; se uma árvore, por exemplo, é pintada da cor rosa pela criança, esta pode imediatamente ser tolhida pelo adulto, que a critica como errada, pois as árvores têm seu tronco da cor marrom. Neste caso, não se leva em conta a imaginação infantil que talvez perceba a árvore desta forma ou queira expressá-la assim. Desde cedo a instituição escolar parece ir padronizando os comportamentos e tolhendo a criatividade e a singularidade dos estudantes, ao impor padrões pré-estabelecidos[3].

Os estudos da Psicomotricidade[4] (FERREIRA, 2000, 2002, 2007, 2010) demonstram que a marca característica da criança na educação fundamental é a intensidade da atividade motora e a fantasia, ficando difícil para os profissionais que atuam nesta área, a compreensão da imobilidade corporal a que as crianças se acham expostas quando ingressam na escola; justamente na idade em que a especialidade delas é o movimento, a fantasia e o brincar.

---

[3] Gostaríamos de deixar claro que as imposições a que nos referimos (imobilidade corporal e cerceamento da imaginação), se diferenciam do que entendemos como sendo um dos importantes papéis da escola; o de promover a inserção das crianças no mundo social, para o qual se faz necessária certa ordem e padronização de comportamentos em torno de princípios éticos imprescindíveis à vida em sociedade.

[4] Ciência que tem como objeto o homem a partir de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como sua possibilidade de perceber, atuar, agir com os outros, com os objetos e consigo mesmo.

A formulação das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico teve início a partir da minha docência em Educação Física em uma escola de ensino fundamental na Cidade de Deus. Encontrava uma grande dificuldade nas atividades tradicionais da Educação Física que envolvem jogos de competição acirrada, onde situações intensas de agressividade entre as crianças aconteciam.

Na época, estava cursando a pós-graduação em Educação Psicomotora e como também tenho formação em Teatro, encontrei a possibilidade da união dessas três diferentes áreas do conhecimento, principalmente a partir do conceito de Imagem Corporal[5].

Atualmente, faço parte do LaPEADE[6] (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação UFRJ/FE), que entende a inclusão em educação como um processo contínuo de garantia da participação máxima do indivíduo em todas as esferas da sua vida.

Os estudos de Santos (2006, 2009, 2010) compreendem o conceito de Inclusão em Educação propondo uma estrutura conceitual baseada em três dimensões: a dimensão da *construção de culturas,* a do *desenvolvimento de políticas,* e a da *orquestração das práticas* (Booth e Ainscow 2002).

Essas três dimensões tanto podem constituir-se como estruturas explicativas quanto aplicativas ou ainda interventivas, se tomadas como relativas à identificação dos processos de exclusão e aos processos de movimentos pela inclusão.

Na dimensão das culturas, consideram-se os valores, as percepções, as representações, as crenças sobre os processos de inclusão/exclusão, fundamentais a alguém, a uma instituição ou a um sistema. A dimensão das políticas engloba todas as intenções explícitas que orientam nossas ações, já a dimensão das práticas é da ordem do que efetivamente fazemos no cotidiano a respeito das exclusões identificadas e de como promover a inclusão.

Acreditamos que as dimensões mencionadas acima, encontram-se presentes na realização das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, pois podemos perceber, por meio das mesmas, crenças, valores e sentimentos diversos, inclusive de desvalorização e baixa autoestima e situações de exclusão que ocorrem na escola, dentre outros, e que são reproduzidos no fazer artístico de diversas formas, como por exemplo, por improvisações teatrais.

[5] Voltaremos a esse conceito aprofundando-o no segundo capítulo desta dissertação.
[6] Endereço eletrônico http://www.lapeade.com.br

O tema de estudo que propomos não é muito abordado, segundo levantamento realizado junto ao banco de teses da Capes[7] relacionando as expressões: *vivências lúdico-criadoras do fazer artístico*, *fracasso escolar*, *dialética inclusão/exclusão* e *barreiras à aprendizagem*.

Fazendo o cruzamento das expressões e observando os anos de 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009 que foram escolhidos por apresentarem os trabalhos mais recentes, apenas uma dissertação foi encontrada no cruzamento dessas expressões.

No cruzar das expressões de *fracasso escolar e barreiras à aprendizagem* a dissertação de autoria de Flávio Alexandre Cavalcante (2007), que se encontra na área do conhecimento de Teatro Educação, refere-se ao modelo tradicional de ensino favorecendo a bipolaridade professor-estudante, com tendência à criação de barreiras.

O uso, então, de metodologias ativas, de jogos teatrais e dinâmicas de grupo favoreceria a aproximação entre professores e estudantes. A sala de aula nessa dissertação é vista como palco e a figura do professor-autor surge para transformar o comportamento da plateia.

**TABELA 01: TESES / DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004/2009**

| Critérios de busca/Anos | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vivências lúdico-criadoras do fazer artístico + Fracasso Escolar** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Vivências lúdico-criadoras do fazer artístico + Dialética inclusão/exclusão** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Vivências lúdico-criadoras do fazer artístico + Barreiras à Aprendizagem** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Fracasso escolar + Dialética inclusão/exclusão** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Dialética Inclusão/Exclusão + Barreiras à Aprendizagem** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Fracasso escolar + Barreiras à Aprendizagem** | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| **Total** | **0** | **0** | **0** | **1** | **0** | **0** | **1** |

Fonte: Banco de teses da capes

Na tentativa de explorar mais profundamente o banco de teses da CAPES, resolvemos substituir a expressão *vivências lúdico-criadoras do fazer artístico*, por apenas *vivências lúdicas*, em virtude dessa expressão ter sido criada pela pesquisadora para denominar essa

[7] O portal de acesso livre da CAPES disponibiliza periódicos com textos completos, bases de dados referenciais com resumos, patentes, teses e dissertações, estatísticas e outras publicações de acesso gratuito na internet selecionada pelo nível acadêmico, mantidos por importantes instituições científicas e profissionais e por organismos governamentais e internacionais.
Disponível em: http: //serviços.capes.gov.br/capesdw/teses.do
Acesso em 28 de fevereiro de 2010 e 07 de junho de 2010.

possível nova metodologia de trabalho escolar, advinda da união de três diferentes áreas do conhecimento: Educação Física, Teatro e Psicomotricidade. Substituímos também a expressão *fracasso escolar* por *dificuldades de aprendizagem*[8]; fazendo então novos cruzamentos.

Desta vez encontramos 39 referências entre teses e dissertações em áreas do conhecimento diversas como Enfermagem, Ciências Sociais Aplicadas, Psicologia do Trabalho Organizacional, Saúde Coletiva, Farmácia e Engenharia Civil. Vamos nos ater, dentre essas 39 teses/dissertações, às 19 que se encontram na área da Educação.

**TABELA 02: TESES / DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004/2009**

| Critérios de busca/Anos | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vivências lúdicas + Dificuldades de aprendizagem** | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 4 |
| **Vivências lúdicas + Dialética inclusão/exclusão** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Vivências lúdicas + Barreiras à Aprendizagem** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Dificuldades de aprendizagem + Dialética inclusão/exclusão** | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| **Dificuldades de aprendizagem + Barreiras à Aprendizagem** | 6 | 4 | 2 | 8 | 5 | 8 | 33 |
| **Dialética inclusão/exclusão + Barreiras à Aprendizagem** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Total** | **6** | **4** | **3** | **9** | **7** | **10** | **39** |

Fonte: Banco de teses da capes

No cruzamento das expressões *vivências lúdicas e dificuldades de aprendizagem*, encontramos 4 dissertações, sendo três da área de Educação. Dessas três, duas são dissertações de mestrado na área de ciências e matemática e se utilizam do lúdico como ferramenta pedagógica para o trabalho em sala de aula tendo em vista a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e valores.

A dissertação "O brinquedo como recurso instrucional no ensino da Terceira Lei de Newton", de autoria de Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel, chama a atenção devido à utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para o ensino da Física com adolescentes do ensino médio. Segundo o autor, a ludicidade motivou os alunos ao confronto de ideias e a repensarem seus conceitos, evidenciando a possibilidade do brinquedo ser um bom recurso instrucional no ensino da Física.

A outra é uma tese de doutorado da PUC São Paulo. O trabalho ressalta a importância do elemento lúdico na interação de sujeitos envolvidos no ato da aprendizagem e construção do conhecimento. Segundo o autor Manolo Perez Vilches (2009), quando se mergulha na

[8] Estamos cientes de que a concepção de fracasso escolar é baseada numa visão integradora dos eventos sociais, e que as dificuldades de aprendizagem são apenas um recorte desse fenômeno.

satisfação da vivência lúdica não há fronteiras entre os saberes, sendo a hipótese do referido trabalho, a de que o lúdico, por suas características, seja um facilitador da atitude interdisciplinar. O autor parte da prática, explicitando caminhos para a valorização do lúdico como potente elemento motivador do gosto pelo conhecimento e analisa possíveis dificuldades na vivência compartilhada deste elemento.

As referidas dissertações e essa tese nos chamam muito a atenção por colocarem a ludicidade na educação como ferramenta fundamental para a mobilização das emoções visando uma aprendizagem significativa.

No cruzamento das expressões *dificuldades de aprendizagem e dialética inclusão/exclusão*, encontramos duas teses de doutorado, uma refere-se à investigação através das representações de professores, de aspectos denotativos tanto da inclusão quanto da exclusão escolar, tendo como objetivos específicos: identificar no discurso dos professores concepções que denotam elementos de exclusão; constatar práticas, concepções e valores favoráveis à educação inclusiva e reconhecer indícios da lógica que subsidia as concepções e as práticas educacionais. A outra tese investiga como a Rede de ensino Municipal de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No cruzamento das expressões *dificuldades de aprendizagem e barreiras à aprendizagem* é que encontramos a grande maioria das teses/dissertações, 33 ao todo, sendo 14 da área de educação. Iremos, portanto, nos ater a essas 14, comentando-as ano a ano.

Em 2004 encontramos duas dissertações de mestrado nesse cruzamento de expressões. A dissertação de autoria de Oneide de Carvalho aponta como barreiras à aprendizagem mais indicadas as relacionadas ao elevado número de alunos em sala de aula, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem e o desinteresse do aluno, a desvalorização do professor, a escassez de material didático e as poucas oportunidades para realizar atividades extraclasses e para trocar ideias com os colegas. Já a dissertação do mesmo ano de Viviane Alves de Lima refere-se à prática docente de Química, analisando atividades experimentais que visam o processo de construção e reconstrução do conhecimento. A autora aponta que as atividades experimentais podem auxiliar na formação de conceitos, podem desenvolver aspectos cognitivos e estabelecer um ambiente favorável à aprendizagem por estimular as interações aluno-aluno e aluno-professor e ressalta que existe a necessidade de garantir oportunidades para que o professor possa refletir sobre suas práticas de forma a garantir aprendizagem significativa para os alunos.

No ano de 2005 a única dissertação da área de Educação encontrada nesse cruzamento, estuda o tema da criatividade no contexto educacional e o processo de ensino na educação a distância online.

Já em 2006 a dissertação encontrada, de autoria de Vera Lúcia Lopes Dias, trata do processo de inclusão de uma criança surda no ensino regular em uma escola particular do Rio de janeiro. Segundo a autora, os dados obtidos evidenciaram que a inclusão do surdo no ensino regular lhe garante desenvolvimento e aprendizagem, desde que haja uma preparação prévia dos professores. Os dados mostraram também que a comunicação entre um aluno surdo e seus colegas ouvintes ocorre de inúmeras maneiras, por meio de gestos, oralidade e mímica.

No ano de 2007 foram encontradas três dissertações nesse cruzamento, sendo duas referentes às novas tecnologias de informática e uma relacionada ao ensino da Matemática que tem como objetivo identificar como a álgebra aparece nos currículos do ensino fundamental nos últimos 50 anos.

Duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado foram encontradas no referido cruzamento de expressões no ano de 2008. Das teses de doutorado, uma refere-se aos limites e possibilidades de um espaço virtual de aprendizagem no ensino e na formação de professores de Física; e a outra de autoria de Maria Luísa Carvalho de Almeida Sampaio, revela a falta de autonomia dos adolescentes de classe média no processo de aprendizagem escolar, como uma problemática da relação familiar.

Em 2009 encontramos 4 dissertações de mestrado nesse cruzamento, uma delas, em Educação Tecnológica, visa investigar o software educativo como possibilidade para o cidadão que pretende desenvolver habilidades e/ou avançar nos estudos da língua estrangeira de forma rápida e autônoma; outra na área do ensino de Ciências, busca conhecer o perfil sócio-econômico e cultural dos alunos dos cursos do Instituto de Química da USP. As outras duas são realizadas no ensino fundamental: uma busca conhecer as concepções e vivências dos professores em relação à interdisciplinaridade no ensino de Ciências e a outra investiga a prevalência de doenças e/ou condições crônicas entre os escolares de um município localizado no Noroeste do Paraná, suas necessidades, barreiras e estratégias utilizadas na sua superação, bem como sugestões que possam contribuir para melhorar o desenvolvimento desse aluno na escola.

Loponte (2010) aponta entre as temáticas pouco exploradas nas pesquisas em arte e educação, entre outras: as da arte e inclusão; ensino da arte na educação infantil e nos anos iniciais e novas metodologias de pesquisa baseadas em arte.

Assim, constatamos o que já havíamos observado nesse levantamento realizado no site da CAPES: associar as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, dialética inclusão/exclusão, barreiras à aprendizagem e fracasso escolar não é comum, merecendo ser então mais explorado, nas suas várias interfaces.

Esta pesquisa tem então por objetivo geral investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podem facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar.

A fim de melhor estruturar os métodos pelos quais buscamos alcançar esse objetivo, os organizamos em quatro objetivos específicos:

1- Elaborar e aplicar as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico a fim de identificar as principais barreiras à aprendizagem na escola.
2- Levantar quais são as principais barreiras à aprendizagem na escola.
3- Discutir as possíveis relações entre essas barreiras à aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão.
4- Analisar o impacto das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico.

A partir desses objetivos e também com o intuito de tornar essa trajetória de pesquisa mais clara, elaboramos as seguintes questões norteadoras.

1- Quais são as barreiras que dificultam a aprendizagem dessas crianças?
2- Em que medida tais barreiras geram exclusão?
3- Que relações podem ser estabelecidas, construídas entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, os processos de inclusão/exclusão e a aprendizagem escolar?

Construímos nosso percurso de investigação por meio das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico apoiadas no conceito de dialogismo de Bakhtin (1997), segundo o qual todo sujeito forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos; o diálogo na concepção do autor não exclui a compreensão mútua, mas seria sobretudo um campo de tensões, justamente por sermos sujeitos relacionais que nos formamos nas relações uns com os outros. Desta forma o conceito de dialogismo é proveniente das interações dos sujeitos no processo de produção dos discursos; pois o sujeito que fala o faz sempre levando em conta o outro, ainda que esse outro seja ele mesmo, como no caso do discurso interior.

As vivências lúdico-criadoras do fazer artístico em comunhão com a metodologia da pesquisa-ação de Barbier (2004) sob o ponto de vista da multirreferencialidade, cuja principal característica é a não separação entre pensamento e ação, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, visam, em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (2009), obter

pistas e indícios da produção do fracasso escolar, a partir das vozes das crianças sobre seu processo de aprendizagem e seus sentimentos de inclusão/exclusão.

Partimos do referencial teórico de Vygotsky (2000, 2000a, 2004, 2009), que cunha o processo educativo como um processo psicológico ao demonstrar como a epistemologia dialético-materialista orienta o estudo dos fenômenos psíquicos, o entrelaçando à nossa perspectiva dinâmica e constante dos processos de inclusão/exclusão nas dimensões das culturas, políticas e práticas.

No primeiro capítulo contextualizamos o *lócus* da pesquisa realizada na favela da Rocinha com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, fazendo um histórico da ocupação da comunidade e abordando a proposta pedagógica inicial dos CIEPs e o funcionamento atual do CIEP da nossa pesquisa, problematizando a falta de continuidade de nossas políticas educacionais.

O segundo capítulo é o desenho de nossa metodologia baseada na pesquisa-ação de Barbier (2004) sob a perspectiva da multirreferencialidade, onde destacamos principalmente as lógicas do rizoma e máquinas do desejo de Deleuze e Guatarri (2000), que por transformarem a metáfora vegetal do rizoma em conceito filosófico, conseguem se contrapor às concepções convencionais do positivismo científico; e na utilização das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico como instrumento potencial na busca de pistas, para ampliação da compreensão da complexidade do fenômeno "fracasso escolar".

O terceiro capítulo busca traçar uma relação entre as teorias de Vygotsky, que percebem o processo educativo como um processo psicológico, e nosso referencial teórico acerca dos processos de inclusão/exclusão nas dimensões das culturas, políticas e práticas. Conforme o conceito de reação em psicologia Vygotsky (2004) demonstra a plasticidade e a multiplicidade excepcional do comportamento humano na sua infinita adaptação ao meio, pois que em nosso organismo não há nenhum reflexo isolado, sendo a reação um complexo processo de inter-relação do homem com o mundo numa perspectiva dinâmica e constante; o que faz da educação um poderoso instrumento de potencialização de novas formas de reação, daí sua fundamental importância. Traremos também para discussão neste capítulo, os seguintes postulados do autor: as leis da atividade nervosa superior do comportamento (2004), a inter-relação entre os conceitos espontâneos e científicos (2000a), a imaginação e a arte na infância (2009), o brinquedo no desenvolvimento e aprendizagem (2000) e o desenhar na infância (2009).

O quarto capítulo é a tentativa da orquestração das diversas vozes desse ensaio na busca de sinais em acordo com o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2009), que permitam se não

decifrar, ao menos clarear, ou ampliar, a compreensão do fenômeno da produção do fracasso escolar nas dimensões das políticas, culturas e práticas. Conduzimos para análise nossos cinco instrumentos de coleta de dados assim desenhados: a observação participante, o "programa de auditório", "os pintores e a escola ideal", a reflexão coletiva feita a partir do instrumento vídeo, e o diário comentado.

As análises trazem à tona tanto a existência de barreiras à aprendizagem advindas das culturas, políticas e práticas pertencentes ao espaço escolar quanto de barreiras originadas pelas políticas públicas orientadas pela lógica do mercado, numa relação de interdependência na produção do fenômeno "fracasso Escolar".

Finalmente, na última parte dessa pesquisa concluímos provisoriamente que embora não tenha sido possível verificar a confirmação de nossa hipótese de que as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico facilitam a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar; nossas considerações apontam para o potencial que essas vivências têm, de como instrumento metodológico, serem exequíveis na identificação de barreiras à aprendizagem numa multiplicidade de sentidos para além do ambiente escolar.

# CAPÍTULO 1
# O CENÁRIO DA PESQUISA

*Rocinha: Uma tábua, um pedaço de lata, uma banda de pneu,*
*uma telha de papelão.*
*Se martela, se cola com piche, se amarra com arame, com corda.*
*Ajeita o sopapo, planta os pés do barraco.* [9]

Esse capítulo tem por objetivo a contextualização do espaço de nossa pesquisa, realizada em um CIEP na favela da Rocinha. Fazemos um histórico da ocupação da comunidade por meio de pesquisa bibliográfica, cujas principais fontes são os livros: Varal de Lembranças – Histórias da Rocinha, (1983) e Direito à Moradia na Cidade do Rio de Janeiro, (2010).

Foram também utilizadas, como fontes bibliográficas, reportagens de jornais e um vídeo do arquiteto e urbanista Sérgio Péo, de 1977, que narra a realidade da favela na época, abordando problemas relevantes como saneamento e posse de terra; além de incursões na comunidade realizadas com a assistência de José Martins de Oliveira, Fundador da Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Barcelos (AMABB)[10] e atual representante da Fundação Bento Rubião[11] na Favela.

Em seguida, abordamos a questão da Educação na Rocinha explorando a proposta educacional do Governo Leonel Brizola de 1983 com o foco no projeto inicial dos CIEPs, de Darcy Ribeiro e o funcionamento atual do CIEP de nossa pesquisa, problematizando a falta de continuidade em nossas políticas educacionais.

## 1.1. HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS GEOPOLÍTICAS DA ROCINHA

A favela da Rocinha, localizada em uma das regiões de maior poder aquisitivo da zona sul da Cidade do Rio de Janeiro, tem hoje aproximadamente 30 mil unidades habitacionais e

[9] Escrito por moradores da Rocinha no livro "Varal de Lembranças". União Pró-Melhoramentos dos Moradores da Rocinha (UPMMR) Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE Rio de Janeiro, 1983, p.4.

[10] Criada em 1982 e presidida por José Martins de Oliveira Martins de 1982 a 1985 quando então ele se tornou o primeiro Administrador da Região Administrativa da Rocinha com mandato de 1986 a 1989.

[11] Criada em 1986, a Fundação de Direitos Humanos Bento Rubião atua diretamente na defesa do direito à moradia, executa projetos de produção social do habitat, regularização fundiária, ambiental e urbanística. Desenvolve, ainda, projetos em convênios com os Governos Federal e Municipal do Estado do Rio de Janeiro no âmbito da Política Nacional de Habitação de Interesse Social, além de prestar assessoria aos movimentos sociais. Em 2010, o Programa Direito à Terra e à Habitação recebeu, durante o 5º Fórum Urbano Mundial, premio concedido pela Agência Habitat da Organização das Nações Unidas- ONU, com patrocínio do Reino de Bahrain, selecionado como a melhor iniciativa no mundo.

uma população de mais de 100 mil habitantes ocupando uma área de 100 hectares, com uma densidade de 1.000 mil hab/ ha. (habitantes por hectares). Esse número é projetado pela Fundação Bento Rubião a partir de dados da concessionária de energia, uma vez que os dados do censo de 2000, que já apresentavam fragilidades à época, estão hoje totalmente defasados. É a maior densidade demográfica dentre os bairros da cidade, ficando em segundo lugar o bairro de Copacabana, com densidade aproximada de 370 hab/ha. (habitantes por hectares). Segundo José Martins de Oliveira (responsável pelo cadastramento das famílias), esse cálculo é aproximado, uma vez que 30% dos moradores se utilizam do "gato" na luz. A partir das contas de luz existentes e dados do posto de saúde, ele calcula que a população da Rocinha atualmente varia entre 160/170 mil habitantes. Podemos ter uma visão geral da favela nos dias atuais com as ilustrações dos anexos A e B e observar a geografia original da região no início do século passado no anexo C.

Segundo reportagem do Jornal do Brasil de 23/05/1973, a ocupação da Rocinha começou efetivamente no final da década de 40, quando os nordestinos, atraídos pela corrida imobiliária em direção à zona sul, armavam suas casas da noite para o dia, após obterem permissão dos "guardas" e conseguirem material nas obras em que trabalhavam.

A história toda teria começado no início do século passado, a partir da necessidade de saneamento da região da Barra da Tijuca. Uma campanha sanitária nas matas teria originado a instalação de um núcleo de guardas sanitários nos terrenos da Companhia francesa Castro Guidon e em torno deste núcleo, a companhia permitiu a criação de pequenas hortas de verduras e legumes. Assim teriam surgido as primeiras roças na região. Esta é inclusive, uma das versões que circulam entre os moradores para a origem do nome "Rocinha"; a de que o mesmo é proveniente das terras onde antes havia engenhos de açúcar, transformados em pequenas plantações cultivadas pelas famílias que nada possuíam. Essas famílias dependiam da venda de suas frutas, verduras e legumes nas feiras livres da Zona Sul do Rio de Janeiro e ao serem indagados sobre a procedência dos produtos, os vendedores respondiam que tudo vinha de uma "Rocinha que ficava ali no Alto da Gávea" e assim o nome teria se popularizado.

Nos idos de 25/26 teria havido um loteamento a cargo desta companhia, que traçou as plantas da Rocinha conforme anexo D. Neste projeto havia caminhos com a denominação de ruas I, II, III, IV, que através dos tempos, com o crescimento da população, vem se caracterizando como sub bairros habitados por grupos sociais bem diversos entre si, como por exemplo, o "pessoal da Rua I". Originalmente, essas ruas tinham a largura de aproximadamente 16 metros, porém com o crescimento da favela, tornaram-se becos estreitos

de aproximadamente 3 metros. Com o início das obras do PAC[12] em 2010, a Rua IV já foi aberta e retomada a sua largura original, pela desapropriação de moradias que foram transferidas para os novos prédios construídos no terreno da garagem dos ônibus (antiga SOREG[13]), comprado pelo governo para esta finalidade.

Já segundo a Fundação Bento Rubião que desenvolve um projeto de regularização fundiária e urbanística na favela da Rocinha[14], a densidade populacional elevada da favela da Rocinha se deve ao fato tanto da sua localização geográfica, com sua proximidade a maiores oportunidades de emprego, quanto da sua história. De acordo com as pesquisas desta fundação (2010), a origem da comunidade remonta a um somatório de loteamentos irregulares, não se tratando, portanto, de uma ocupação classificável como favela, se considerarmos favela a designação daquela ocupação feita por terceiros em terras registradas em nome de proprietários que as abandonaram.

Para esta Fundação, a origem da Rocinha remontaria então aos anos de 1929; quando o que era a antiga fazenda Quebra Cangalha começou a ser subdividida informalmente em pequenas chácaras (em acordo com depoimento transcrito no anexo E); desencadeando um processo de irregularidades, mas não de ilegalidades, uma vez que proprietários legalizados foram desmembrando e vendendo seus imóveis sem que fosse feita a devida regularização das vendas nos cartórios de registro de imóveis (RGI). Os compradores, com direitos reais sobre a terra, ainda que não formalizados, foram também fracionando seus lotes, tanto para moradia de parentes, quanto para venda e isso também foi feito de forma irregular devido à informalidade do parcelamento original.

Nas décadas de 40 e 50 ocorreu um incremento na ocupação dos terrenos mais acidentados por meio de outros fracionamentos irregulares de glebas maiores, conforme podemos observar no depoimento do anexo F. Este processo, ignorado pelo poder público, resultou, ao longo do tempo, na consolidação de uma região desprovida de regulamentação urbanística e fundiária.

O bairro da Rocinha possui diferentes características socioeconômicas identificadas pelas variadas formas de apropriação do espaço. Existem áreas completamente diferentes em

[12] Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal.
[13] Antigo clube esportivo.
[14] O projeto teve origem em uma solicitação feita por lideranças comunitárias locais e suas associações de moradores; e em seu desenvolvimento passou a contar igualmente com a parceria da Pastoral de Favelas da Arquidiocese do Rio de Janeiro, se concretizando por meio dos contratos firmados com o Ministério das Cidades e com o ministério da Justiça do Governo Federal.

sua estrutura, como o Bairro de Barcelos (situado na área plana da favela)[15], que conta com uma razoável infraestrutura, fácil acesso às vias e aos transportes, onde se encontram prédios inteiros para locação, às vezes de único proprietário e também famílias com mais de uma posse; e áreas como a Macega, em que a maioria das unidades é construída em madeira, com péssimas condições de acesso e de salubridade.

Atualmente, a predominância da ocupação da Rocinha é residencial, com concentração de áreas comerciais em algumas vias estruturantes do bairro, como a Via Apia e a Estrada da Gávea. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Bento Rubião (2010), 6% das unidades são constituídas por casas comerciais ou de uso misto (comércio com moradia) e 94% apenas uso residencial. O Bairro Barcelos reúne áreas comerciais, serviços como bancos e casas lotéricas, instituições como cultos diversos e escolas e creches.

O território da Rocinha é formado por cinco glebas distintas, quatro registradas em nomes de particulares e uma em nome do poder público municipal. O crescimento da comunidade extrapolou os limites das glebas originais e houve a ocupação de áreas de encosta, inclusive áreas de preservação ambiental.

A obra do túnel dois irmãos nos anos 70, conforme ilustração do anexo G, desalojou os moradores dos barracos daquela região, que era toda habitada, transportando-os para um barracão apelidado de "Pombal". Logo a seguir veio a construção do Hotel Nacional e de todos aqueles prédios ao redor.

José Martins de Oliveira, então representante da Comissão do Condomínio do Bairro Barcelos, em entrevista ao Jornal Última Hora de 13/10/1977, explica que o processo de remoção da favela para um subúrbio distante, ficou acentuado a partir de 1968, quando o DNER (Departamento de Estradas de Rodagem) desapropriou dezenove mil metros quadrados dos cinquenta e três mil pertencentes ao Bairro Barcelos, para a construção da auto-estrada Lagoa-Barra da Tijuca e acesso ao túnel dois irmãos. Segundo ele, a remoção, na época, seria iniciada pelo Morro da Roupa Suja, onde os barracos estavam condenados em virtude de sua inclinação e também por alguns barracos da Rua I, tendo em vista a insegurança dos moradores, ainda segundo ele, somente no Bairro Barcelos é que existe a escritura das casas.

[15] Pelo banco de dados da Fundação Bento Rubião existem nesta subárea, a mais valorizada da favela, 544 lotes e 3.223 unidades habitacionais (uma média de seis unidades por lote), contando-se ainda cerca de 1.000 posseiros com animo de proprietários, o que se traduz em três unidades por "proprietário", sendo, na média, uma utilizada como moradia e outras duas alugadas - em Direito à Moradia na Cidade do Rio de Janeiro. Fundação de Direitos Humanos Bento Rubião. Número 1, março de 2010, p.13.

Nos anos 50, na Rocinha, só podia ter luz quem estivesse residindo na periferia da Estrada da Gávea, numa faixa de trinta metros, onde havia cabines de luz. Em 1961 foi fundada a primeira Rede de Luz da Rocinha, que recebia a energia da LIGHT por delegação, e repassava aos moradores. Nessa época surgiu uma regulamentação de que todas as favelas deviam ter sua Comissão de Luz e que esta deveria ser filiada à Comissão Estadual de Energia (CEE); uma ação do Governo a fim de moralizar essas Comissões, criando um estatuto uniforme para todas. Assim sendo, em 1968 foi criada a Comissão de Luz dos Moradores da Rocinha, mas as cobranças indevidas continuaram ocorrendo até que finalmente, em 1983, devido às constantes reclamações de moradores de várias comunidades através de suas associações, a Light cedeu em instalar os postes na Rocinha e fazer a cobrança individual.

O empenho pelo fornecimento de água na favela é um embate tão antigo quanto a luta pela luz em todas as casas, pela canalização de todas as valas; cujas obras se iniciaram em 1983, permanecendo, ainda em 2011, a comunidade, com um "valão" a céu aberto, e também pela construção da passarela na saída do túnel Dois Irmãos, o que só veio acontecer em 1979.

Em 1951 os moradores se valiam das águas que existiam em algumas bicas. Em 1976 foi encaminhado à CEDAE um ofício e um abaixo assinado, pedindo água encanada, que se transformou no Anteprojeto R. D., Rio 0070/76. Porém, este permaneceu anos engavetado, como podemos perceber na foto e depoimento (anexos H e I, respectivamente). Um novo projeto de água que atendesse a todos foi aprovado, depois de várias reuniões, em assembleia no dia 12 de setembro de 1981, reivindicando que a água chegasse às principais ruas da comunidade. A CEDAE acabou cumprindo sua promessa de implantar o sistema, em 1983, desde que o material necessário fosse adquirido pela própria comunidade, mas, infelizmente, até hoje, a comunidade ainda enfrenta problemas no abastecimento de água.

Já a história da condução na Rocinha remonta ao tempo dos bondes que tinham seu rodo no final da Rua Marquês de São Vicente. Segundo o Jornal do Brasil de 27/05/1977, em 1947 já existia uma linha de ônibus entre o Bar Vinte (final da Rua Visconde de Pirajá, em Ipanema) e a Favela da Rocinha, então uma comunidade com algumas chácaras e boas casas de alvenaria. Em 1965, o Governo Carlos Lacerda acabou com os lotações, mas a linha 546 (antigo lotação, Largo de São Conrado- Leblon), continua existindo até hoje e passou a trafegar pela Estrada da Gávea, conforme podemos observar na foto (anexo J). Além disso, circulam pela referida via as linhas 592 e 593, além de diversas vans e motos. O movimento é intenso e muitas vezes o trânsito fica caótico, ficando a rua completamente congestionada. Já existem, inclusive, controladores de trânsito comunitários. Em 1990, a comunidade

conseguiu, junto à Superintendência Municipal de Transportes Urbanos – SMTU, a ampliação do itinerário da linha 178 (são Conrado- Central) até a Rodoviária Novo Rio.

A dinâmica de ocupação atual da Rocinha parte do princípio da compra e venda de imóveis já existentes e da consequente ampliação dos mesmos pelo aumento do número de pavimentos em todas as áreas indistintamente, uma vez que praticamente inexistem áreas livres na comunidade. No Bairro Barcelos, 90% dos imóveis possuem até 4 pavimentos, existindo na Estrada da Gávea um prédio de 12 andares de um único proprietário. Hoje até as lajes são vendidas e a partir delas novas residências são erguidas. Segundo a Fundação Bento Rubião (2010), a legislação vigente à época foi a principal responsável pela ocupação irregular.

Os setores de serviços e comércios movimentam a economia local, conforme podemos observar na foto ilustrativa do anexo K e fornecem empregos em grande número à própria população local. Tanto o mercado formal quanto o informal constituem uma vasta rede de abastecimento interno.

A Fundação Bento Rubião (2010), com a finalidade de incrementar o Plano de regularização fundiária da Rocinha, realizou pesquisa em cartórios e junto a órgãos públicos visando à identificação dos limites físicos e da titularidade das glebas existentes, bem como do levantamento das áreas de risco no Bairro de Barcelos; em seguida fez uma pesquisa por amostragem junto aos moradores[16]. Dessa pesquisa, alguns dados foram destacados, os quais relatamos nas tabelas a seguir, por caracterizarem um perfil dos moradores e dos imóveis.

**TABELA 03: PERFIL DOS MORADORES – BAIRRO BARCELOS – ROCINHA**

| CARACTERÍSTICAS | PERCENTUAL |
|---|---|
| Nascidos na Rocinha | 70% |
| Possuem emprego com carteira assinada | 30% |
| Possuem alguma participação comunitária | 30% |
| Participação comunitária junto a igrejas | 21% |
| Moradia própria | 86% |
| Possuem mais de um imóvel | 15 % |
| Possuem mais de um imóvel na própria Rocinha | 13% |
| Moradia alugada | 11% |
| Não possuem contrato de aluguel | 9% |
| Possuem contrato de aluguel | 2% |
| Não recebem recibo de pagamento do aluguel | 1% |
| Recebem recibo de pagamento de aluguel | 1% |
| Moradia cedida | 3% |

[16] Foram realizadas nessa pesquisa, 954 entrevistas, distribuídas com critérios estatísticos, e coordenadas pela assistente social Verônica Turrado, em Direito à Moradia na Cidade do Rio de Janeiro, 2010, p.10.

| | |
|---|---|
| Moram há mais de 10 anos na comunidade | 88% |
| Moram há mais de 5 anos na atual moradia | 66% |
| Desconhecem o que seja um processo de regularização fundiária | 73% |
| Quando explicado o significado e implicações de um processo de regularização fundiária, consideram importante a titulação | 96% |
| Participariam do projeto de regularização quando explicitado o que é esse processo | 84.4% |
| Participariam do projeto de regularização sob certas condições relacionadas a esclarecimento quanto ao pagamento de tributos, taxas e serviços | 11.6% |

Fonte: Dados coletados a partir da pesquisa por amostragem feita pela Fundação Bento Rubião, conforme mencionado anteriormente.

**TABELA 04: PERFIL DOS IMÓVEIS – BAIRRO BARCELOS – ROCINHA**

| CARACTERÍSTICAS | PERCENTUAL |
|---|---|
| Imóveis unifamiliares | 64% |
| Imóveis Multifamiliares | 36% |
| Imóveis com 1 pavimento | 0% |
| Imóveis com 2 pavimentos | 24% |
| Imóveis com 3 pavimentos | 46% |
| Imóveis com 4 pavimentos | 20% |
| Imóveis com + de 5 pavimentos | 10% |
| Imóveis com apenas 1 cômodo | 8% |
| Imóveis conjugados (sala, quarto, cozinha e banheiro) | 18% |
| Imóveis com 4 cômodos (1 quarto além da sala, cozinha e banheiro) | 31% |
| Imóveis com 5 cômodos (2 quartos, além da sala, cozinha e banheiro) | 25% |
| Imóveis com 6 cômodos (3 quartos, além da sala, cozinha e banheiro) | 9% |
| Imóveis com + de 6 cômodos | 9% |

Fonte: Dados coletados a partir da pesquisa por amostragem feita pela Fundação Bento Rubião, conforme mencionado anteriormente.

Este plano de Regularização Fundiária da Fundação Bento Rubião (2010) elaborou um diagnóstico da situação fundiário-urbanística e um plano de ação, hierarquizando as áreas para futura legalização. Esta elaboração, segundo eles, foi feita de forma participativa, tendo seu produto final sido aprovado em assembleia na comunidade.

O trabalho prossegue com a regularização de uma segunda gleba, esta registrada em nome da prefeitura do Rio de Janeiro, envolvendo os setores do Laboriaux e Vila Cruzado, com cerca de 1.500 famílias. Este trabalho é ancorado num contrato com o Ministério das Cidades e a Caixa Econômica Federal. Vale lembrar que a região do Laboriaux é a região

mais vulnerável da Rocinha quando da época das chuvas, foi lá onde ocorreu em abril de 2010, a maior parte dos deslizamentos de terra que atingiu as casas soterrando-as e provocando vítimas fatais.

A regularização prevista pela Fundação Bento Rubião de outras 5.000 mil unidades é fruto de uma concorrência internacional organizada pelo Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, com recursos do Ministério das Cidades e Ministério da Justiça.

Quanto à legitimação da posse, foi sancionada em sete de julho de 2009 a Lei federal 11.977, que em seu capítulo III trata da Regularização Fundiária de Assentamentos Urbanos, e mais especificamente, da Regularização Fundiária de Interesse Social (Seção III), instituindo os instrumentos do "Auto de Demarcação" e da "Legitimação da Posse", o que vem sendo chamado popularmente de "Usucapião Administrativo".

Esses instrumentos viabilizam a transformação de posses em propriedades por via administrativa e não judicial, com a inscrição das posses pelo período de cinco anos em cartório, sendo observados os demais requisitos deste instrumento para o processo de inscrição dessas posses. Esse é o período estipulado pelo Estatuto da Cidade para Usucapião Especial Urbano. Quando este prazo termina, fica comprovado o exercício pacífico da posse, que então pode ser transformada em propriedade. Assim sendo, todo o processo é mais curto e rápido, essa concepção é do desembargador Marco Aurélio Bezerra de Melo e está proporcionando aos moradores da Rocinha uma maior agilidade na resolução das pendências em relação à moradia. A Fundação Bento Rubião, que possuiu muitos processos de Usucapião tramitando há mais de quinze anos na justiça, única opção vigente antes de 2009, espera, por meio dessa nova lei, atender a um total de oito mil famílias.

De acordo com a análise feita pela Fundação Bento Rubião (2010), quando se iniciam os trabalhos de cadastramento, de recolhimento das cópias dos documentos exigidos, e por fim, quando da assinatura das procurações para a representação pelos advogados nas ações judiciais, as perdas na adesão da população ao projeto de regularização vão sendo expressivas. Essas perdas se devem em parte ao fato de que existe uma desconfiança dos moradores com os agentes, sejam eles públicos ou privados. Esta desconfiança é motivada por um temor de cobranças futuras de taxas e impostos, por uma crença de que o poder público é historicamente ineficiente e inoperante e ainda por um sentimento de que existe uma intenção camuflada diferente daquela confessada pelas políticas. De qualquer forma, sempre que os agentes da regularização entregam títulos ou protocolos do ajuizamento de ações, observam que nos dias subsequentes existe um crescimento da procura pelos escritórios, onde os

moradores então buscam por cadastramento, entregam documentos pendentes ou assinam procurações.

Em 1977[17] a Rocinha contava com as seguintes associações comunitárias: a Fundação Leão XIII, órgão do Estado encarregado de implantar a política governamental em relação às favelas, criado em 1960; o Serviço Especial de Recuperação de Favelas[18] que criou a Associação Pró-Melhoramentos dos Moradores da Rocinha (UPMMR)[19]; e a Ação Social Padre Anchieta (ASPA) que se dedicava exclusivamente ao Bairro de Barcelos, parte plana e pavimentada da Favela, atuando através de um jornal, de uma escola, de um grupo teatral e uma creche para vinte crianças.

Nos anos 80 funcionavam na Rocinha três associações de moradores: a Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Barcelos (AMABB), a União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha (UPMMR) e a Associação da Vila Laboriaux e Vila Cruzado[20], além da Região Administrativa, fundada em 1986.

Atualmente, a comunidade tem uma UPA[21] (inaugurada em 2010), um posto de saúde (inaugurado em 1982), três clínicas de saúde da família, um centro de atendimento psicossocial, dois bancos privados (Bradesco e Itaú), uma agência da Caixa Econômica Federal, e o VIVA CRED, uma linha de crédito popular ligada a ONG Viva Rio que financia de 100 reais até 20 mil reais para pequeno comércio.

## 1.2-A EDUCAÇÃO NA ROCINHA

Nos anos 70 a rocinha contava apenas com duas escolas e uma creche, sendo a principal escola a Escola Municipal Paula Brito. A Escola Municipal Pastor Belarmino funcionava em duas salas cedidas pela Igreja Evangélica atendendo a duas turmas na parte da manhã e duas na parte da tarde. Nos anos 80, uma das maiores preocupações da comunidade

[17] Reportagem do Brasil Mulher de agosto de 1977, no livro Varal de Lembranças – Histórias da Rocinha, 1983, p. 85

[18] O Serviço Social de Recuperação de Favelas (SERFHA) foi a primeira associação fundada na Rocinha em agosto de 1960, no Governo Carlos Lacerda, cuja política tinha por objetivo principal a negociação para a remoção dos moradores das favelas para outras áreas da cidade.

[19] Quando Lacerda autorizou que se fundasse associação na Favela, mandou que se compusesse uma equipe de doze homens para que dirigisse a associação. E aqui eu fui um dos tais. Então a Associação passou a funcionar dando licenças. (...) Mas a administração, o administrador regional (...) mandou que o comandante da polícia militar (...) prendesse as licenças. (José Benigno da Rocha, o Zé das Joias em 28/07/1982 em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 87).

[20] Essas Associações continuam em atividade em 2010 com exceção da Associação da Vila Laboriaux e Vila Cruzado, que se encontra desativada temporariamente.

[21] Unidade de Pronto Atendimento.

já era a questão da educação conforme podemos observar no depoimento do candidato a Administração Regional da Rocinha[22] em reportagem do Jornal O Globo de 1986 (anexo L).

Na reportagem "Alunos da Rocinha aprendem a ler pelo método chacriniano", do Jornal do Brasil em 22/08/1982, conforme anexo M, a professora Francisca Elisa Medeiros Pirosi, nordestina, desde 1966 na Rocinha, 43 anos, ex-doméstica, ex-costureira, com o primeiro grau de instrução, improvisa uma sala de aula com material recolhido de obras, madeira velha, telhas de amianto, carteiras escolares apanhadas no lixo de outras escolas e etc. A finalidade desta sala de aula improvisada era alfabetizar crianças dos 5 aos 14 anos de idade reprovadas ou rejeitadas pela escola tradicional ou ainda aquelas crianças que não tinham acesso a essa escola por não terem dinheiro para passagem, uniforme ou para comprar livros e cadernos.

A Primeira escola pública na Rocinha foi a Cruzada Nacional de Educação, conforme descrição no anexo N, e até 1983 só existiam duas escolas públicas na Rocinha: a Escola Municipal Paula Brito e a Escola Municipal Pastor Belarmino.

Hoje, a Rocinha (que pertence à 2º CRE[23]) conta com duas creches municipais e três escolas municipais de ensino fundamental. Funcionam também na Rocinha dois CIEPs, sendo que um deles é a única escola na Rocinha que atende aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como também ao Ensino Médio, contemplando aproximadamente 2.700 alunos divididos em três turnos; no turno da noite funciona o Ensino Supletivo Estadual. As escolas municipais nos bairros de São Conrado, Gávea, Leblon e Vidigal também atendem alunos oriundos desta comunidade.

Ainda hoje a questão da lotação dos professores no quadro de vagas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação para a comunidade é complicada. O ano letivo se inicia repetidamente com falta de professores, o que obriga as escolas a adotarem estratégias para equacionar o problema. Muitas vezes essa equação implica em recorrer a aulas em dias alternados, ou ainda na divisão dos alunos de uma turma em outras turmas, ou até mesmo na utilização de rodízio de professores pelas turmas. Existe uma alta rotatividade de professores; em geral, começam a trabalhar nas favelas os professores piores classificados nos concursos, cuja última opção de vaga é a que resta, ou seja, as vagas nas favelas. Tão logo podem, esses professores entram no concurso de remoção. Esse quadro é antigo, e a comunidade já reivindicava nos anos 90 que fosse dada atenção a essa ausência de professores, conforme

[22] A Rocinha foi uma das primeiras favelas a ganhar administração própria

[23] Coordenadoria Regional de Educação da qual fazem parte 142 escolas pertencentes aos bairros da Zona Sul, Tijuca e São Conrado.

podemos observar no depoimento do responsável pelo grupo SOS Rocinha, em reportagem do Jornal Última Hora (anexo O).

### 1.2.1 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - CIEPs

*Aqui tudo parece*
*Que era ainda construção*
*E já é ruína.*
Caetano Veloso

O processo histórico de constituição da escola pública no Brasil é um processo descontínuo entre o público e o privado, já na constituição de 46 havia um dispositivo que assegurava a isenção tributária para as instituições privadas de educação, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para fins educacionais.

Na reforma constitucional de 65 os privilégios foram ampliados e na constituição de 67 e na emenda de 69 mantiveram-se esses privilégios, assim as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal ampliando a sua acumulação de capital.

Segundo Cunha (1991), o regime empresarial militar favoreceu de forma vergonhosa a iniciativa privada no campo educacional. Os agentes e colaboradores do golpe fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o projeto de lei da LDB de orientação privatista que deu origem à Lei 4.024.

Ainda de acordo com o autor (1998), a Educação Pública Brasileira vem recebendo duros golpes ao longo das últimas décadas, tais como: A lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que propiciou a formação de sistemas estaduais muito amplos (quanto ao grau de competência), sendo desta forma possível aos empresários do ensino e aos grupos confessionais, assumirem o controle do sistema educacional. "Secretários da educação e membros dos conselhos estaduais, nos quais os empresários do ensino chegaram a constituir a maioria, quando não a totalidade, administravam o ensino público legislando em causa própria, isto é, em proveito do setor privado do ensino" (p.2). Bem posicionados nos Conselhos de Educação (Federal, Estadual e Municipal), conselheiros indicados pelos grupos privatistas que apoiaram o golpe militar, conseguiram produzir a deficiência da escola pública, pelo rebaixamento dos salários, pelo experimentalismo curricular irresponsável e pela deterioração dos padrões de gestão.

Outro grande golpe foi a lei 5.692/71 com a diretiva da profissionalização universal e compulsória no segundo grau, que basicamente não foi seguida pelas escolas privadas, que

visavam a função propedêutica da educação (preparação para o acesso ao ensino superior), nem pelas escolas públicas, que ficavam à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo profissional. Assim, as escolas públicas se deterioravam cada vez mais.

> O previsível fracasso da política de profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau levou a sua completa desorganização: escolas propriamente profissionais, escolas ditas profissionalizantes, escolas exclusivamente propedêuticas e escolas que não faziam nada disso existiam num quadro onde nenhuma concepção unificada havia a regê-lo. Nesse quadro, era trágico o efeito da participação privada na gestão dos sistemas estaduais de ensino. (...) À medida que o ensino público se deteriorava por força da administração zig-zag[24] ou do mero descaso, o setor privado enchia-se de alunos – os que podiam pagar por mensalidades crescentes em estabelecimentos de ensino especializados na preparação para os cursos superiores. (...) Nesse período as escolas técnicas industriais em especial as da rede federal continuavam a receber um número cada vez maior de candidatos. Como elas conseguiram preservar-se diante das tentativas de transferência para as redes estaduais e das tentativas em dissolução em centros interescolares, permaneceram como um espaço de ensino público gratuito e de alta qualidade, em meio a deterioração geral do 2ºgrau. Nessa situação, sua função propedêutica (preparação para o ensino superior) cresceu em relação à função profissionalizante, se não a sobrepujou (CUNHA, 1998, p. 2).

O decreto 72.485/73 chegou a recomendar aos governos estaduais que evitassem a construção de estabelecimentos de ensino público onde houvesse escolas privadas capazes de absorver a demanda ou vir a fazê-lo; caracterizando uma inibição de iniciativas governamentais para a criação ou ampliação de escolas públicas para que o privado dispusesse de reserva de mercado.

A transição democrática consagrou o liberalismo como modelo de democracia. Segundo Leher (2005), o Colégio Eleitoral, depois da derrota da emenda das eleições diretas para presidente, foi o lugar da aliança entre forças moderadas de oposição e setores originários do regime ditatorial; mediante a aliança PMDB/PFL e as candidaturas de Tancredo Neves e José Sarney - que impôs uma visão particularmente redutiva da transição democrática, limitada às reformas institucionais. Nenhuma reforma de caráter econômico ou social que pudesse alterar as relações de poder na direção da democratização foi posta em prática.

Durante a campanha das "Diretas já", a sociedade brasileira buscava se reorganizar, novos partidos foram constituídos ou reconstituídos e embora a elaboração da Carta Magna

[24] O autor chama de administração "zig-zag" as oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua "idéia salvadora" para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades, (...) e essas oscilações mudam a cada quatro anos, ou até mais rápido(...). (Cunha, 1998, p.1).

não tivesse respondido aos anseios dos que lutavam por uma constituinte livre, soberana e autônoma, a Constituição Federal de 88 produzida no bojo desse processo de redemocratização após um longo período de ditadura militar empresarial atribuiu ao Estado papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais de natureza social. Essa Constituição reconhece a Educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Foi a primeira Constituição em nossa história, em nível Federal, a instituir o princípio da gratuidade nos estabelecimentos públicos, independente do nível de ensino e a liberdade da produção científica foi confirmada como preceito constitucional.

A política educacional do governo do Estado do Rio de Janeiro de Leonel Brizola em 1983 se propunha a resgatar a Educação Pública como dever do Estado e direito de todos. Essa política ia de encontro aos interesses privatistas, na medida em que fazia uma grande destituição dos quadros de interesse privado no Conselho Estadual de Educação, mas, infelizmente, segundo Cunha (1991), essa reposição acabou sendo mal articulada (ao ter colocado quadros que não tinham conhecimento dos meandros dos lugares ocupados); o que propiciou que uma minoria privatista, ainda assim, conseguisse se impor.

O governo abria concurso público, democratizava o ensino, alcançava as camadas populares. As políticas apontavam para a necessidade de enfoque na alfabetização tanto de crianças como de adultos e já se orientavam no sentido do ciclo básico e da inevitável atenção à pré-escola. A mudança curricular proposta caminhava na direção da base empírica da psicologia da educação, no sentido da afetividade e da incorporação das vivências da população "pobre", que deviam ser incorporadas aos conteúdos das disciplinas, inclusive na questão da língua, que deveria ir sendo paulatinamente transformada em língua culta.

A meta dos CIEPs ocupava então, o 11º. lugar nessa política educacional, mas, em virtude da falta de apoio por parte dos professores da rede às teses[25], esta meta passou a ser a primeira no Plano Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Os professores alegavam que não haviam sido consultados na elaboração das referidas teses e que estas não continham a análise sobre a escola no contexto sócio-político e econômico. Sem a base de sustentação dos professores, o governo acabou buscando apoio em organismos internacionais e promovendo o dualismo na rede pública.

> A crítica que fazemos às teses é que nelas não está incluída a análise sobre a escola no contexto político-social e econômico. Somente em alguns momentos

[25] 45 teses preparadas pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura (criada no Governo de Leonel Brizola pelo decreto – RJ 6.626, de 15 de março de 1983, presidida pelo Vice Governador Darcy Ribeiro e composta pelos secretários estaduais de educação e de ciência e cultura; o secretário de educação do município da capital e o reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), para serem discutidas no I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro em 26 e 27 de novembro de 1983.

> fala-se em 'autoritarismo', sem caracterizar efetivamente a que isto se refere. Esquece-se em que tipo de sistema estamos vivendo e que a questão da evasão escolar não é só rejeição do aluno à escola, e sim a necessidade premente de trabalho desde muito jovem. A escola reflete o sistema e consideramos utópico construir uma escola modelo encarada como a salvação para os grandes problemas econômico-sociais que o País está vivendo. (...) Consideramos que a função da escola é ensinar e, assim, como há quem ensine para um 'aluno ideal', segundo a visão do grupo que elaborou as teses, pensamos que o atual governo do estado pretende instaurar uma 'escola ideal', desconsiderando os aspectos estruturais do sistema, a que já nos referimos (Pólo Tijuca, Escola viva, viva a escola, n. 2, p.45 apud CUNHA, 1991, p. 139).

Com todas essas dificuldades, as reformas curriculares no Estado do Rio de Janeiro na época acabaram se limitando à proposta dos CIEPs e muitas das mudanças sugeridas não ocorreram.

O então Programa Especial de Educação (PEE) do Governo Leonel Brizola, com o objetivo de assegurar à infância e à juventude do Rio de Janeiro um melhor sistema de educação pública, especialmente no nível de primeiro grau, previa a construção de 60 CIEPs, distribuídos por diferentes municípios do Estado. Estes seriam construídos de acordo com a maior concentração populacional onde se configuravam déficits de atendimento escolar, até junho de 1985.

De acordo com o Programa Especial de Educação no livro Falas ao Professor[26] (1985), os CIEPs, projetados pelo arquiteto Oscar Niemayer e construídos em concreto pré-moldado, conforme podemos observar na ilustração da foto (anexo P) deveriam atingir a capacidade máxima de 1.000 (mil) alunos, em horário integral. Durante 9 horas por dia os alunos receberiam, além das atividades pedagógicas e de todo material escolar necessário, alimentação e assistência médico-odontológica. Os CIEPS eram equipados com salas de leitura, área de esportes, consultório medico-odontológico e refeitório.

Além das atividades do período integral, os CIEPs atenderiam em horário noturno a pequenas turmas (10/15 alunos) de adolescentes e jovens entre 15-20 anos para cursos compactos de alfabetização. Também como uma experiência pioneira, cada CIEP abrigaria como residentes menores pobres da comunidade, que seriam assistidos por casais selecionados para acompanhá-los e orientá-los. Dois apartamentos amplos por CIEP estavam previstos no projeto de Oscar Niemayer para abrigar esses jovens, sob a responsabilidade

[26] Primeiro bloco de Materiais de Apoio Didático, para uso em Treinamento em Serviço para alfabetizadores dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs; do Programa Especial de Educação instituído por convênio firmado entre o Governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, e o Prefeito do Rio de Janeiro, Marcello Alencar, em 1985.

deste casal, que faria às vezes dos pais ou responsáveis, quando estes jovens não contassem com o apoio dos mesmos.

Desta forma, a proposta dos CIEPs, além de contar com as atividades específicas das escolas regulares de primeiro grau, tinha funções mais amplas como centro comunitário de Educação, de Cultura e de Lazer, abertos também à comunidade na qual estavam inseridos. Como a sua localização tinha relação direta com as concentrações populacionais de baixa-renda, por meio do atendimento médico-odontológico aos estudantes, estar-se-ia contribuindo para o desenvolvimento comunitário com programas de educação para a saúde.

O Programa de Educação Juvenil no horário noturno para pequenas turmas de jovens entre 15/20 anos de idade tinha como objetivo básico proporcionar a integração destes na sociedade letrada, mediante as habilidades de "ler-escrever e contar". Assim sendo, este programa estaria atendendo a jovens que por sua condição marginalizada em relação aos benefícios da educação e da cultura estariam sujeitos a desvios de conduta social. Esta alternativa educacional levaria em conta conteúdos identificados a partir dos padrões culturais da clientela, a experiência individual dos alunos com a finalidade de incorporá-los ao processo educativo e a necessidade de uma ação flexível, que permitisse os redirecionamentos indicados pelo acompanhamento constante do processo.

Ainda de acordo com o Programa Especial de Educação (1985) a operacionalização desta proposta implicaria a integração dos aspectos didáticos e pedagógicos da alfabetização com atividades culturais, desportivas e de trabalho. Para a viabilização da proposta, algumas medidas se faziam necessárias, tais como: o treinamento de alfabetizadores dentro de metodologia aplicável à população a ser atendida; a constituição de um corpo de professores/orientadores capaz de contribuir nas diferentes áreas de abrangência; a elaboração de material didático adequado ao programa pelos professores/orientadores com a contribuição dos próprios alunos e o acompanhamento e a avaliação constante do processo, que conduzissem ao aperfeiçoamento progressivo de todos os aspectos envolvidos.

Já o atendimento de alunos residentes nos CIEPs era uma proposta experimental que não pretendia resolver, em sua extensão numérica, o problema social das crianças órfãs ou com características de abandono. Visava contemplar a necessidade de suprir a ausência de pais ou responsáveis em ambiente que se aproximasse de um lar, propiciando condições de apoio, segurança e afeto a meninos e meninas entre 7/14 anos de idade num máximo de 12 estudantes por CIEP. Os menores seriam da própria comunidade e estudariam no próprio CIEP que os abrigava. O casal ou a senhora selecionada para serem os responsáveis pelos

jovens estariam vinculados administrativamente ao Diretor Geral do CIEP com a assistência de técnicos da área social e de especialistas em assuntos educacionais.

Na concepção desses lares a internação adotada seria a última alternativa, sendo vista como uma situação transitória, onde a equipe de orientação físico-pedagógica e os técnicos da área social deveriam desenvolver um trabalho comunitário que visasse o acompanhamento sistemático dos menores e suas famílias a fim de alterar as condições que os levaram a recorrer aos serviços do Estado de forma a que reabsorvessem seus filhos.

Ainda de acordo com o Programa Especial de Educação no livro Falas ao Professor (1985), a assistência médico-odontológica estava fundamentada em uma concepção de Saúde Escolar que considerava os seguintes aspectos: atenção primária à população estudantil, a educação para saúde por meio do desenvolvimento de programas de saúde integrantes dos currículos escolares com a participação dos educadores em parceria com a equipe de saúde atuante em cada unidade; e a integração saúde/escola/comunidade pelo estabelecimento de laços com as diferentes instituições de saúde mantidas pelo poder público e com outras organizações sociais. No atendimento aos estudantes do CIEP a equipe de saúde contaria com médicos, enfermeiros e dentistas e também com estagiários recrutados em Universidades, Faculdades e Escolas das áreas de abrangência dos CIEPs.

As atividades de Cultura e Recreação tinham como objetivo maior a aproximação com a vida comunitária nos seus diferentes segmentos a fim de proporcionar uma visão mais ampla do processo educacional por instigar a escola ao desafio de uma educação criadora comprometida com sua cultura. Os CIEPs, atuando de diferentes maneiras, deveriam cumprir os objetivos de: ativação cultural e integração comunitária, integração de educação e cultura e valorização do patrimônio cultural local.

Na promoção das atividades culturais atuavam animadores culturais residentes na área de abrangência do CIEP. As instalações dos CIEPs serviam de espaço físico para as iniciativas de cada unidade, assim também como outros espaços existentes na própria comunidade. A realidade CIEP/Espaço de Cultura não se resumia ao espaço físico, mas principalmente à função.

> A formação artística isolada da formação geral não serve à educação. A arte-educação no ensino escolar não tem como propósito a revelação de vocações artísticas. Visa a elevar a eficiência da aprendizagem geral por um maior apelo ao sentir e ao fazer, por uma mobilização de todas as funções mentais que se concentrem na pesquisa, na imaginação e na expressão, seja qual for a direção em que se orientem (PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO – FALAS AO PROFESSOR, 1985, p.30-31).

Quanto ao lazer, na perspectiva de um espaço aberto à comunidade, principalmente nas férias escolares, nos feriados e nos finais de semana, seriam promovidos eventos esportivos a cargo dos professores com o apoio dos animadores, visando, principalmente, ao convívio entre os alunos e outros elementos da comunidade. Essas atividades seriam incorporadas às práticas normais da Educação Física integrante dos currículos dos alunos do CIEP fossem eles do primeiro grau regular ou do Programa de Educação Juvenil.

Já a proposta das salas de leitura se constituía em promover centros ativos de aprendizagem, integrando educação e cultura pela estimulação plurissensorial. A concepção que orientava esta proposta visava a desenvolver atividades intimamente ligadas às atividades dos professores, funcionando com eles e não para eles ou isoladas deles, e não a funcionar como as bibliotecas escolares tradicionais. O trabalho de apoio poderia ser entregue a estagiários em Biblioteconomia.

A proposta curricular dos CIEPs tinha como prioridade a educação da população de baixa renda e buscava junto à participação da comunidade, diminuir as desigualdades. Partindo do pressuposto de que durante muitos anos, a maioria das crianças só teria como preparação para a vida aquela que a escola de primeiro grau pudesse lhe dar, esta escola deveria ser eficiente e bem distribuída. Assim sendo, não se poderia aceitar a redução de horários para alunos e professores, a transformação dos currículos a um corpo de conhecimentos rudimentares absorvidos por memorização, e a improvisação de escolas sem condições adequadas de funcionamento características da perda de importância social da escola pública.

De acordo com o Programa Especial de Educação no livro Falas ao Professor (1985), a proposta pedagógica dos CIEPs considerava que a educação tinha função integrativa e renovadora da cultura e, portanto deveria buscar seus moldes na própria vida em comunidade; “fazendo-se ela própria uma comunidade onde o aluno viva e aprenda as relações da sociedade complexa e difícil de que irá participar” ( p.31).

Desta forma, o CIEP deveria se caracterizar por uma escola que: se identificasse por uma dinâmica de constante pensar e repensar, realimentadora da prática cotidiana; uma escola em que o pensar, o agir e o criar estivesse sempre presente em todo o ato docente e discente, apenas variando em intensidade segundo os dados de cada situação; uma escola em que conhecimentos, experiências e habilidades se transmutassem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis, e finalmente, por uma escola concebida como agente na busca de uma nova síntese cultural, espaço em que se confrontariam e se enriqueceriam vários saberes.

O horário escolar seria das 8 às 17 horas contemplando uma jornada diária de 9 horas, onde 2 horas seriam destinadas às refeições e recreio. O plano de estudos previa 35 horas semanais de atividades que incluíam educação física, recreação, artes e sessões de estudo orientadas segundo as necessidades individuais dos alunos. Nos CIEPs de 1ª a 4ª série, as classes de alfabetização teriam especial atenção com material didático e metodologia diferenciada para alunos novos repetentes e aqueles que reincidissem nesta repetência.

Pretendia-se a adoção de um currículo compacto, sem perda de tempo e esforço em conteúdos acessórios e que fosse enriquecido pela integração de atividades ligadas à educação física, às artes e ao lazer criativo. A proposta visava à aquisição e ao desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensar, estimulando ao máximo a livre experiência que permita liberdade de expressão emocional e a consequente base sólida para a aquisição do conhecimento.

Por meio da disciplina Comunicação e Expressão, orientada para expressão e não para o consumo passivo de informações, pretendia-se que o aluno fosse capaz de ser agente de sua transformação social. A ênfase na língua portuguesa como pólo aglutinador das outras disciplinas instrumentaria o aluno a ler e a escrever bem e desta forma o processo de alfabetização se aprofundaria progressivamente, atravessando os dois segmentos do primeiro grau. Devia-se estimular o educando a ser sujeito de sua própria atividade com uma metodologia que partisse de sua própria realidade e o encorajasse a expressão espontânea, dando ao mesmo tempo, uma dimensão criadora a esse processo de criação.

Na disciplina Estudos Sociais se buscaria a passagem do saber fazer da criança, baseado na ação física concreta (saber este mais vivido do que conhecido) para o saber consciente e conceitual. Desta forma, se estimularia sua capacidade de intervenção social pela compreensão da sociedade como mutante a partir da ação dos grupos sociais.

Já em Ciências, dever-se-ia proporcionar uma atuação efetiva que satisfizesse a curiosidade e a necessidade de comunicação dos alunos, possibilitando-os compreender fatos e fenômenos naturais, a partir da ação física sobre objetos, e a relação homem-meio. Também se buscaria desenvolver o pensamento lógico como instrumento de investigação, estimulando a aquisição de habilidades necessárias para o estudo e a resolução de problemas, pelo método cientifico.

As Atividades Ocupacionais visavam uma educação de base, nunca uma preparação especial quer para a continuação dos estudos ou para o trabalho. No projeto pedagógico do CIEP, os objetivos vinculados à “parte de formação especial do currículo” deveriam estar presentes em todos os atos escolares programados para a realização do processo educativo.

Desta forma, devia-se explorar a curiosidade espontânea do aluno; desenvolver-lhe a faculdade de observação e a capacidade de raciocínio; despertar-lhe a necessidade de cultura científica; levá-lo a exprimir-se, a comunicar ideias sob as formas mais diversas, - expressão oral, escrita, matemática, gráfica, artística; informá-lo sobre os diversos campos de trabalho e os sistemas de produção e de prestação de serviços; estimular a criatividade, o hábito de organização e a capacidade de avaliar o trabalho realizado.

Segundo Ribeiro (1986), em relação à Educação Artística, a proposta dos CIEPs era a de mobilização do potencial criador, pelo estímulo ao conhecimento e ao resgate da memória cultural. A educação pelas artes era vista como um sistema de aprendizagem natural que não levava em conta apenas a linguagem verbal, por entender que esta não esgotava o mundo da intuição, da emoção e do conhecimento humano. A educação estética era tida como um instrumento que favorecia a relação inteligente e criativa entre o aluno e seu ambiente físico e social, em todos os períodos do desenvolvimento humano.

Pretendia-se que os assuntos teóricos tivessem repercussão imediata sobre o plano prático e o das artes, com projetos “reais e significativos” ao invés de “hipotéticos e acadêmicos”.

Desta forma, a proposta dos CIEPs visava à construção de um currículo vivo, dinâmico e integrado por todos os atores envolvidos na vida escolar. Cada CIEP deveria encontrar sua própria identidade preservando esse conjunto de características norteadoras do processo.

> As crianças trabalharão tirando mais partido de suas possibilidades do que de suas deficiências. Terão a oportunidade para manusear sua própria sensibilidade, para explorar e elucidar os mundos do conhecer, ver e sentir e, ainda, para uma extensão do FAZER ao instrumento que vai permitir o desenvolvimento de determinada habilidade, estimulando uma consciência mais direta de sua relação com o “objeto produzido” (PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO – FALAS AO PROFESSOR, 1985, p. 33).

### 1.2.2 O CIEP DA NOSSA PESQUISA

De acordo com Leher (2005), todos os presidentes após 1988 proclamaram a ingovernabilidade do país e buscaram promover reformas (na verdade, para o autor, contra reformas) que permitissem a livre circulação do capital, taxando de conservador tudo o que impedisse essa circulação. As reformas equivaliam às medidas de desregulação, privatizações, abertura de mercados, flexibilização laboral, e o incentivo à educação, à saúde e a outros serviços privados.

O Partido dos Trabalhadores (PT) foi o primeiro grande partido de massa Brasileiro, um partido operário inovador que contou com grandes educadores em seus quadros, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e outros; e teve um papel importante na principal articulação dos educadores brasileiros - o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública[27], criado em 1986 - Na época a expectativa dos educadores era de que haveria mudanças significativas, em favor do público.

Os Congressos Nacionais de Educação haviam produzido um consenso fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Pública Brasileira, o aumento do financiamento para Educação de 3,8% do PIB para 7%, alcançando em 10 anos 10% deste. No Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pela coalizão de Fernando Henrique Cardoso este percentual ficou aprovado, mas atendendo ao FMI, Cardoso vetou os 7%.

Segundo Saviani (2009), o PT patrocinou a elaboração da denominada "proposta de plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira", produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido também o PT que liderou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998. Esperava-se, assim, que ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE, mas, infelizmente, contrariando seu compromisso em derrubar o veto de seu antecessor, o Presidente Lula sucumbiu e manteve-o.

Além disso, o PNE foi esquecido e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) foi formulado à margem e independentemente do PNE. Ainda segundo Saviani, com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Isto explica de certo modo porque o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com o empresariado e não com os educadores.

O PDE assume a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento lançado em setembro de 2006, apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando todos os setores sociais. Esse movimento se constituiu como um aglomerado de grupos empresariais, caracterizando uma sociedade civil nitidamente absorvida pela esfera do mercado, tendo o privado em detrimento do público como local construído pelas lutas em prol da democracia e pela afirmação dos direitos universais.

[27] No dia 9 de dezembro de 2010, a Faculdade de Educação da UFRJ, o SEPE e mais outras vinte entidades comprometidas com a educação pública, criaram, em reunião no auditório da Escola de Serviço Social da UFRJ, o Fórum Estadual em Defesa da Educação Pública que objetiva pensar atividades, estudos e mobilizações em prol da educação pública.

Além da luta pelo vantajoso mercado de ensino disputado há muito no Brasil pelos empresários que apoiaram o golpe militar, pelos grupos confessionais e hoje pelo mercado dos serviços, vale lembrar os interesses específicos de ajuste dos processos formativos às demandas de mão–de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas. É a chamada "pedagogia de resultados", pela qual o governo instrumentaliza a avaliação dos produtos, ajustando o processo educativo às exigências postas pelas demandas das empresas.

Nas escolas, os professores passam a ser prestadores de serviços, os alunos são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Na realidade o que parece acontecer é que os verdadeiros clientes das escolas seriam as empresas e os alunos então é que seriam os produtos fornecidos a esses clientes; mão-de-obra a serviço dos interesses do capital.

Segundo Leher (2009), o governo Lula, apesar de ter se apresentado ao eleitorado como de oposição ao neoliberalismo, acreditou que as melhores políticas estavam alicerçadas na sociedade civil, na esfera privada qualificada como pública-não estatal, que converte as atividades privadas que atendem ao interesse social em "bem público". Esse governo se eximiu de criar restrições à mercantilização, colocando o Estado a serviço das comodificações[28] por meio das parcerias público-privadas, com isenções de tributos e normas feitas sobre medida para o setor empresarial. Existe hoje uma forte musculatura parlamentar dos empresários do ensino, que desde o golpe militar-empresarial, vem se estabelecendo no poder.

Ainda de acordo com o autor (2009), a hegemonia neoliberal se faz presente na apropriação das reformas, com um sentido antiestatal, antipúblico, expropriador de direitos, de abertura irresponsável da economia e do debilitamento da capacidade de consumo do mercado interno de massas em favor da sofisticação do consumo das elites e da exportação.

No bojo de todo esse contexto político, depois de vinte e dois anos de existência, o CIEP Doutor Bento Rubião[29], ilustrado na foto (anexo Q) passa por toda sorte de problemas que não estavam previstos quando da sua inauguração em 1988[30]. Para dar conta de uma

[28] Segundo Fairclough, a comodificação "é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias" (2001, p. 255).

[29] O nome do CIEP é uma homenagem ao advogado Bento Affonso Pires Rubião, que, em 1964, começou seu trabalho em defesa aos presos políticos nos Tribunais Militares. A partir de 1970 trabalhou pelos interesses dos moradores de várias favelas, tendo defendido os da favela do Vidigal ameaçados de remoção ainda durante a ditadura militar.

[30] O CIEP foi inaugurado em agosto de 1988, porém uma grande chuva fez a encosta desmoronar e encher o pátio de terra. Após as obras de contenção desta encosta, no ano seguinte, no dia 16 de agosto de1989, as aulas finalmente tiveram inicio.

população cada vez mais numerosa, as salas outrora amplas e que permitiam, entre outras atividades, "o Espaço da Cultura" ou o "Cantinho das Artes", hoje são divididas ao meio por uma divisória improvisada com a finalidade de aumentar o número de vagas. O barulho existente é quase insuportável, fazendo com que alguns professores se utilizem de microfones para dar aulas, o que provoca ainda uma maior poluição sonora.

A parte do corpo docente que ainda permanece no CIEP desde sua inauguração até os dias atuais mostra-se saudoso da época da sua criação e implantação, quando então, existiam médicos, dentistas, animadores culturais e a comunidade participava mais efetivamente junto a equipe escolar. Segundo relatos da ex coordenadora pedagógica, mudanças estruturais no aspecto físico da escola, dividindo 90% das salas de aulas, ocasionadas pela pressão por vagas, em 2006, dentre outros fatores; contribuem para a dificuldade em completar o quadro de vagas do corpo docente escolar. Outra grande ameaça é a intimidação que os professores sentem pela presença de armas, não suportando a situação e apresentando problemas de saúde, acabam por pedir constantes licenças médicas.

Frequentemente o "poder paralelo" invade o espaço do CIEP para realização de festas, jogos de futebol, churrascos. Nessas ocasiões, o portão de entrada é arrombado, o pátio externo é utilizado e em muitas dessas vezes, também o portão de acesso às dependências tem seu cadeado rompido e a quadra de esportes no terceiro pavimento é utilizada para a queima de fogos de artifício. Quando chegamos à escola pela manhã, encontramos muito lixo, tendas ainda armadas, banheiros químicos espalhados e os cadeados arrombados. O fato é sempre relatado pela Direção da escola à Coordenadoria Regional de Educação; o que não impede a sua recorrência.

Ainda nos dias atuais, um problema que afeta constantemente a escola é a falta de água, deixando muitas vezes, os alunos sem aula, ou com aulas em meio período, como foi o caso do dia 18 de maio de 2010, dia de nossa pesquisa na escola. Ao chegarmos encontramos um cartaz no portão da escola sinalizando que os alunos sairiam às 12 horas devido à falta de água. Nossa pesquisa acontecia no turno da tarde e pensamos que havíamos perdido um dia, mas qual não foi nossa surpresa ao nos depararmos com todos os alunos nos aguardando, o que nos demonstrou, não somente o interesse e a participação deles nas atividades, como também o quanto a falta de água os atinge, conforme discutiremos na análise de um dos instrumentos de nossa coleta de dados: os desenhos das crianças.

Falhas constantes no abastecimento de energia elétrica, também afetam as atividades escolares, tendo a escola funcionado precariamente por três semanas consecutivas no mês de

maio de 2010. A falta de luz começou no feriado de 7 de setembro e o abastecimento só se normalizou em 27 de setembro.

O CIEP hoje atende a trinta e duas turmas, sendo quatro da Educação Infantil e vinte e oito, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Quando da sua inauguração em 1988, o CIEP atendia ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e posteriormente, na época da implantação do sistema de ciclos, o CIEP atendia a turmas até o 5ºano. Os alunos entram às 8 horas da manhã e saem às quatro horas da tarde. Na parte da manhã, têm aulas do núcleo comum e na parte da tarde fazem atividades de Artes e Educação Física, sendo que a maioria desses professores da parte da tarde são professores de Educação Física que ministram oficinas variadas. A maior parte dos professores atua em regime de dupla regência[31], uma vez que grande parte dos professores da rede opta por não trabalhar em Favela. Faz-se necessário mencionar que o ano letivo sempre se inicia com falta de professores e devido a isso, muitas turmas funcionam durante boa parte do ano, com horário parcial, ou seja, em um só turno de 4 horas, chegando, às vezes, até o final do ano nesta condição.

Segundo a atual Coordenadora Pedagógica, existe uma grande evasão escolar por conta de uma série de dificuldades, e entre elas, o retorno à terra natal, a maioria das famílias é proveniente do Nordeste do país e muitas delas, tão logo conseguem juntar algum dinheiro, retornam à sua cidade de origem.

Segundo relatos da ex Coordenadora Pedagógica do CIEP, que fez parte do corpo docente da escola de 1991 até 2009, havia na instituição, no início dos anos 90, um grupo de jovens professores recém saídos das universidades, outro grupo dotado de grandes habilidades nas linguagens artísticas e ainda outro no qual ela se incluía, com boa formação de magistério, provenientes do curso de Formação de Professores. A proposta pedagógica de então, tinha ênfase nas manifestações culturais, os principais problemas de âmbito pedagógico se referiam aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos distúrbios de comportamento, e ao desinteresse pela escola; o que ocasionava as faltas e a consequente evasão escolar, que segundo ela, legitimam um círculo vicioso excludente muito comum às escolas localizadas em área de risco.

Esta unidade escolar tem um percurso de aproximação com a comunidade e trabalha desde seu início em parceria com agentes comunitários, se caracterizando pela realização de diversos eventos culturais e artísticos com sua proposta de valorização das diversas culturas presentes na Favela da Rocinha. Ainda, de acordo com a ex coordenadora pedagógica, com o

[31] Dupla regência se caracteriza por um regime de horas extra.

passar dos anos a equipe testemunhou a ocupação desenfreada do espaço, mudanças ambientais e as transformações de caráter social, além das contínuas mudanças nas políticas educacionais. Em 2000 implantava-se o sistema de ciclos para as séries iniciais do Ensino Fundamental e em 2007 todo o ensino fundamental já estava em regime de ciclos, sendo que em 2009, quando finalmente se estava aprendendo a trabalhar pedagogicamente desta forma, com a troca de Prefeito, novas mudanças; acabava a "aprovação automática" e o sistema de ciclos retornava somente para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola faz parte do PDE[32] e por estar situada em área de risco, a escola é contemplada desde 2009 com o Programa Escolas do Amanhã[33]. A proposta desse programa[34], que segundo a Secretaria Municipal de Educação, contempla 151 unidades escolares situadas em áreas de violência, contém as seguintes ações. Educação em tempo integral: oficinas ministradas por educadores comunitários no contraturno. Bairro educador: novo modelo de gestão de parcerias com a sociedade civil, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar. Capacitação no método Uerê-Mello: curso de 60 horas para os 151 coordenadores pedagógicos se capacitarem na metodologia de desbloqueio cognitivo. Salas de saúde: sala para primeiros atendimentos, com o programa saúde nas escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Cientistas do Amanhã: método de laboratório de ciências realizado nas 1.555 salas de aula das Escolas do Amanhã em parceria com o Sangari Brasil[35]. Salas de leitura: verba para compra de livros e dois cursos de capacitação para os professores de sala de leitura. Termo de compromisso de desempenho escolar: objetiva estabelecer metas de aprendizagem e de gestão e premiar com um salário e meio os professores e funcionários das unidades que atingirem as metas. Mães e avós comunitárias: atuam no sentido de mobilizar alunos e familiares sobre a importância da escola em suas vidas e monitoram os horários de recreio. Informática com internet em banda larga: a partir de um Termo de Adesão do Município ao Proinfo – programa do MEC que equipa as escolas com laboratórios de informática com acesso à internet e capacita os professores que irão atuar nesses laboratórios. Escola 3.0: para as turmas de segundo segmento, computador com projetor e caixas de som em cada sala de aula e um notebook para cada três alunos. Rede de wireless com banda larga e suporte da Educopédia.

---

[32] Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal.
[33] Criado pela Secretaria Municipal de Educação.
[34] Fonte: http://www.rio.gov.br/web/sme em 18/junho de 2011
[35] O Sangari Brasil é o responsável pela administração do projeto e pela confecção e distribuição do material (livros, vídeos, jogos, imagens, reagentes e seres vivos), já tendo realizado esse projeto em outros estados do país.

Tais ações, que em seu discurso podem parecer brilhantes, são orquestradas por organizações sociais e deixam a desejar. O projeto Cientistas do Amanhã desenvolvido nas "Escolas do Amanhã" (obrigatoriamente) e nas 10 escolas de melhor IDEB[36] (de forma opcional) conta com os kits de material do Sangari para o desenvolvimento das experiências sob a tutoria de profissionais pagos pela empresa com verbas da prefeitura. A educação em tempo integral nas oficinas culturais ministradas por educadores comunitários contempla somente alguns alunos das escolas do amanhã (aqueles considerados com maiores necessidades). A informática com internet em banda larga é ineficaz. A implantação das salas de saúde sequer havia sido iniciada no final do ano de 2010 na escola. Já o termo de compromisso de desempenho escolar onde professores e servidores das escolas que atingirem as metas impostas pela secretaria recebem o prêmio anual de desempenho, constitui-se como um plano de meritocracia que visa mascarar questões como a péssima remuneração salarial, as más condições de trabalho e a não contratação de pessoal de apóio, ou seja, falta de investimento na educação pública.

Segundo Leher, as políticas em curso em 2010, tanto nas esferas Estadual quanto Federal, operam no sentido de ampliar a presença de organizações sociais na ocupação do tempo escolar, iniciativa que vem sendo estendida a confissões religiosas, ONGS, e associações locais. Essas políticas desqualificam os professores como "entregadores de conhecimentos" e colocam em risco o caráter laico da escola pública.

> No Brasil, o bloco de poder atua por meio do lobby "Compromisso Todos pela Educação". Tal iniciativa da "sociedade civil" é "Estado". O próprio MEC reivindica sua agenda no Plano de Desenvolvimento da Educação, o mais abrangente conjunto de programas do Governo Federal. O mesmo pode ser dito de governos estaduais e municipais. Os novos "educadores" são as fundações Ayrton Senna, Bradesco, Itaú Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outras, congregando corporações de commodities, meios de comunicação e empresas de telefonia-internet, indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. Em 2010, o Grupo Pearson, o maior grupo editorial do mundo e controlador dos influentes Financial Times e The Economist, comprou o Sistema Educacional Brasileiro S.A., empresa que comercializa suas ações na bolsa de valores. A corporação objetiva monopolizar o mercado de material educacional do Brasil, avaliado pela Pearson em 2 bilhões de dólares, para levar "educação de qualidade" aos municípios brasileiros por meio de programas de gestão, materiais didáticos e avaliações educacionais. A investida das corporações tem duplo propósito: realizar grandes negócios na área educacional, por meio da apropriação de verbas públicas, e difundir nas escolas um determinado conformismo, uma certa forma de sentir, pensar e viver (...) Parte significativa da agenda do novo PNE a ser votado em 2011 é congruente com a do "Todos pela Educação", como se depreende do texto da CONAE[37]. As maiores organizações dos

[36] Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira.
[37] Conferência Nacional de Educação

> trabalhadores da educação, como aquelas filiadas à CUT[38], entidades acadêmicas, reunidos em Fórum Nacional em Defesa da Educação, instituído e dirigido pelo MEC, confluem na defesa da agenda estabelecida, confiando o futuro do Plano ao protagonismo da bancada da educação do Congresso, sabidamente vinculada às corporações privadas (LEHER, 2011, p.16).

Ainda de acordo com o autor, seria essa concepção da educação como um "negócio", produzida em organizações sociais empresariais que agrava a situação dos baixos salários da categoria dos docentes e suas condições de trabalho, alterando de forma negativa, a função social da educação pública, por meio dos particularismos das mesmas.

### 1.2.3 UM OLHAR REFLEXIVO: PROFESSORA/PESQUISADORA

Cheguei ao CIEP no segundo semestre de 2006 para atuar em regime de dupla regência (minha matrícula é no Vidigal, onde atuo como professora de Educação Física). Naquela época estava-se iniciando uma proposta de projetos com a finalidade de colocar professores em número suficiente para que todas as turmas fossem contempladas com o horário integral, uma vez que, não havia professores II (formados em magistério) suficientes para a quantidade de turmas existentes na escola. A maioria dos professores I (licenciados) era então de Educação Física e alguns poucos de Artes Plásticas. Todos deviam fazer um planejamento das oficinas que fossem ministrar. Eu já tinha a minha, "As Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico", já vinha trabalhando desta forma desde 2001, quando ingressei na Rede Municipal, dando aulas na Cidade de Deus. Pela união de três diferentes áreas do conhecimento, a Psicomotricidade, o Teatro e a Educação Física, eu procurava trabalhar de uma forma diversificada.

Fui recebida com entusiasmo pela Equipe da Direção e Coordenação Pedagógica do CIEP, que já acostumada a trabalhar desde o início deste, com atividades artísticas e culturais, incentivou logo de pronto o meu trabalho. No primeiro ano, já fui requisitada para fazer uma oficina do fazer artístico com os pais e responsáveis no dia da comunidade aberta e também para fazer algumas encenações com as crianças na semana cultural e na feira de ciências. Ainda neste primeiro ano montamos uma peça teatral infantil (D. Baratinha) com os professores, para presentear os alunos na festa do dia da criança, que reuniu na quadra do CIEP em torno de 1.000 crianças.

No ano seguinte, encenamos *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, reunindo mais uma vez na quadra do CIEP, todas as crianças da escola. O evento foi um sucesso tão grande que nos emocionou profundamente, se as crianças não tinham acesso ao Teatro

[38] Central Única dos Trabalhadores

(muitas crianças da Rocinha, nunca haviam ido nem ao cinema), nós levávamos o teatro a elas. Essa encenação contou com a participação de vários professores que se dispuseram inclusive a ensaiar aos sábados, nossa encenação contou com música ao vivo e conseguimos os figurinos do Tablado (assinados por Kalma Murtinho[39]). Assim, produzimos um espetáculo Teatral de qualidade.

Essa experiência foi aproveitada nas nossas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, onde exploramos com as crianças todo o processo teatral desde a dramaturgia até as diversas ocupações no desenrolar de uma produção teatral, assim como também a importância do trabalho em equipe. O resultado foi um acontecimento tão grandioso que recebemos convite da direção da escola Rinaldo Delamare para apresentarmos o espetáculo no Teatro deste centro para as turmas de Educação Infantil. Novamente as apresentações foram um sucesso.

Em 2008, por conta da comemoração dos vinte anos do CIEP, fizemos uma grande festa envolvendo toda a comunidade e montamos com as crianças uma encenação sobre a história do nosso homenageado: Doutor Bento Rubião. A apresentação das crianças emocionou antigos moradores e lideranças comunitárias da Rocinha, que ao assistirem a encenação se lembraram de momentos vividos na luta contra a remoção. Fomos convidados a nos apresentar no Dia da Cultura na comunidade, evento que acontece uma vez por ano, organizado pelo Fórum cultural da comunidade[40], num sábado, no próprio espaço do CIEP. É preciso mencionar que essas experiências que vivi no CIEP eram, para mim, diferentes de tudo que já havia experimentado nas outras escolas pelas quais havia passado na minha vida profissional. Aqui, o incentivo à produção artística e cultural era relevante e não meramente uma necessidade de ensaiar e adestrar as crianças para as apresentações, apresentações essas, muitas vezes desprovidas de significado para elas próprias.

No ano de 2009, por questões de saúde e também por ter ingressado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), optei por não assumir a dupla regência, podendo assim ter mais tempo disponível para me dedicar aos estudos. Meu projeto de pesquisa inicial versava claro sobre essa prática que vinha dando resultados, no mínimo quanto à participação entusiasmada dos alunos.

Ao se configurar como uma prática incomum no espaço escolar, tanto na Educação Física, quanto nas Artes e também nas próprias práticas dos professores dos anos iniciais do

[39] Famosa figurinista de teatro, cinema e Televisão

[40] O Fórum Cultural da Rocinha se reúne semanalmente, há quatro anos, para discutir as questões relativas à cultura na comunidade e promove uma vez por ano no mês de julho, o Dia da Cultura na Comunidade. A manifestação cultural mais forte da favela é a música.

Ensino Fundamental, essas vivências se apresentavam como um espaço de possibilidades diversas que gerava tanto atração por parte de alguns membros do corpo docente quanto repulsa de outros que se sentiam incomodados[41].

Assim, desejosa em ampliar essa prática, não só por meio de novos conhecimentos teóricos que pudessem cada vez mais embasá-la, mas também com novas oportunidades de expandi-la para outros espaços que não só os da "minha sala de aula"; busquei pesquisar a minha própria prática.

Essa não é uma tarefa fácil, nem tão pouco bem vista no meio acadêmico. Logo nas primeiras disciplinas, os professores me alertaram para o risco que estava correndo e para o distanciamento necessário à produção de material relevante que fosse proveitoso ao processo de conhecimento científico. Felizmente, contei sempre com o apoio da minha orientadora, a Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos. Sua percepção sobre os processos de inclusão-exclusão numa perspectiva dinâmica e constante, onde as dimensões das culturas, políticas e práticas se entrelaçam em embates e combates para além de categorias polarizadas, dicotômicas e "rotulantes", se constituem um estímulo e também um desafio que me incentiva, por meio da pesquisa-ação, a ouvir as vozes das nossas crianças como sujeitos.

Assim sendo, motivada pelo desejo em pesquisar crianças, que não fossem diretamente meus alunos do dia a dia, crianças que não estivessem já acostumadas com essas vivências e que não estivessem em um espaço vinculado à minha prática profissional no momento, ou seja, a escola onde ministro minhas aulas; busquei a direção do CIEP com a finalidade de realizar nossa pesquisa neste, procurando desta forma, manter um distanciamento mínimo necessário a uma reflexão acadêmica.

Tendo feito uma contextualização do *lócus* da nossa pesquisa e uma breve análise do panorama da educação brasileira recente entre o público e o privado, problematizando a descontinuidade de nossas políticas; pretendemos no próximo capítulo explicitar a metodologia que adotamos a fim de perceber o que dizem as crianças acerca das principais barreiras a sua aprendizagem na escola e que relações podem existir entre essas barreiras e os processos de inclusão/exclusão. Para tal nos utilizamos das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico e da pesquisa-ação de Barbier.

[41] Para vencer qualquer tipo de resistência nas escolas por onde passei, busquei, com êxito, o apoio da Direção, propondo-lhe que me cedesse um espaço no Centro de Estudos para demonstrar na prática essas vivências e seu embasamento teórico, contando com a participação da mesma e do pessoal de apoio.

# CAPÍTULO 2
# O DESENHO DA NOSSA PESQUISA-AÇÃO

*O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição,*
*nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social;*
*ao contrário,*
*ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão.*
*Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e,*
*mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso.*
*O processo de autorização*
*– tornar-se seu próprio autor- segundo Jacques Ardoino (1977)*
*leva-o juntamente com outros a formarem, na incompletude,*
*um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e imprevistos da vida democrática.*
*Barbier*

Esse capítulo visa demonstrar a metodologia utilizada na nossa pesquisa cujo, objetivo geral é investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podem facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar.

A fim de melhor estruturar os métodos pelos quais buscamos alcançar esse objetivo, os organizamos em quatro objetivos específicos:

1-Elaborar e aplicar as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico a fim de identificar as principais barreiras à aprendizagem na escola.

2-Levantar quais são as principais barreiras à aprendizagem na escola.

3-Discutir as possíveis relações entre essas barreiras à aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão.

4-Analisar o impacto das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico.

A partir desses objetivos e também com o intuito de tornar nossa trajetória de pesquisa mais clara, elaboramos as seguintes questões norteadoras em nosso estudo:

1-Quais são as barreiras que dificultam a aprendizagem dessas crianças?

2-Em que medida tais barreiras geram exclusão?

3-Que relações podem ser estabelecidas, construídas entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, os processos de inclusão/exclusão e a aprendizagem escolar?

Primeiramente, explicamos o que são as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, como surgiram e em que teorias se baseiam; em seguida, demonstramos como construímos o desenho de nossa pesquisa-ação, fundamentada na proposta de Barbier (2004), a fim de percorrer um caminho que permita alcançar nosso objetivo principal ou nos leve a formular novas perguntas.

## 2.1. AS VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO

Essa metodologia, em desenvolvimento, é fruto da união de três diferentes áreas do conhecimento: O Teatro, a Educação Física e a Psicomotricidade. Por meio da imaginação se coloca em cena o exercício da função motora. Esse fazer artístico pela utilização de exercícios, jogos e técnicas, mobiliza as dimensões simbólica, afetiva e cognitiva da criança, potencializando não só o uso da palavra, mas também da imagem e do som e possibilitando então a representação da realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na ação.

Essas atividades baseadas neste agir subjetivado, relacionam diretamente a criação artística com a vivência pessoal das crianças. Pelas atividades do faz de conta, o corpo vivencia as diversas imagens, incorpora propriedades de objetos, movimentos e pessoas, passando a ser local de realização das ações imaginadas.

O início da formulação dessas vivências começou a partir da minha prática profissional em favelas, como professora de Educação Física. Comecei a dar aulas em uma escola municipal, com ensino fundamental na Cidade de Deus. Encontrava uma grande dificuldade nas atividades tradicionais da Educação Física que envolvem jogos de competição acirrada, em disputas provocantes, onde poucos vencem e muitos são derrotados; podendo ser derrotados enquanto times (voleibol, futebol, queimado...), ou individualmente (atletismo, jogos e contestes como por ex: dança das cadeiras...). Desta forma, muitas crianças que já se viam de alguma forma excluídas, inclusive dentro da instituição escolar, encontravam-se, mais uma vez, em situação de disputa e de possível exclusão.

Nessa época, estava cursando a pós-graduação em Educação Psicomotora, e decidi buscar a integração entre a Educação física e o Teatro por meio dos conhecimentos adquiridos na especialização em Psicomotricidade, principalmente em relação ao conceito de Imagem Corporal.

> As aulas de Educação Física normalmente envolvem jogos e brincadeiras que precisam ser explicadas pela mediação da fala; precisam de concentração e envolvem frequentemente disputas acirradas, em que poucos vencem e muitos são derrotados. Não tinha a atenção deles, ficava exaurida quando tentava

> contê-los pela minha fala; quando conseguia ser ouvida e ter a proposta do jogo validada, tinha de lidar com a enorme frustração da derrota de muitos alunos que enfrentavam mais uma vez a exclusão. Foi então que resolvi por em prática o "fazer teatral". Comecei pela turma mais conflituosa, a "famigerada progressão", composta de alunos que não acompanhavam o ciclo normal em virtude da faixa etária avançada para o nível correspondente. A idéia era um trabalho voltado para o movimento espontâneo. A fala viria a partir do vivenciado (GUEDES, 2007, p.265).

### 2.1.1 O CONCEITO DE IMAGEM CORPORAL

De acordo com Ferreira (2002) nos estudos da Psicomotricidade sobre Esquema e Imagem corporal, a Imagem Corporal é a representação mental que cada um tem de si; enquanto o esquema corporal[42] se dá de uma forma consciente, a Imagem Corporal é totalmente inconsciente e será fruto do desenvolvimento das sensações e percepções relativas ao seu próprio corpo integradas aos sentimentos.

A primeira Imagem da criança é a imagem do corpo do outro. Podemos exemplificar essa noção a partir da dor:

> É ao Outro materno a quem primeiro doerá a dor do bebê; a primeira instância da dor da criança passará pela dor que interpretará e decodificará o Outro como se fosse ele. A mãe sente a dor do bebê como própria e é desde sua dor que decodificará a da criança (LEVIN, 2002, p.23).

Primeiramente, a criança incorpora o registro da dor do outro que lhe confere um sentido possível à vivência corporal. Nesse processo a criança passa do "me dói" materno ao "dói a mim", onde conjugará sua sensibilidade proprioceptiva , interoceptiva e cinestésica, na imagem corporal de si, formando seu imaginário "eu" e, com ele, a possibilidade de registro corporal da dor. A primeira imagem do corpo da criança é a imagem do corpo do outro, sendo assim, a criança ingressaria na cultura por meio da demanda e do desejo do outro que o constitui.

Ainda segundo Ferreira (2002), sob a ótica de Vygostsky, a Imagem Corporal seria uma representação produzida sob um contexto socio-histórico, sendo fruto da experiência individual. Imagem e esquema corporal são constituídos a partir da articulação entre significado e sentido. Contribuem para esta construção as experiências vividas em toda sua dimensão sensorial: imagens olfativas, cinestésicas, visuais, gustativas, táteis e auditivas. A

[42] Segundo Ferreira (2002), o Esquema Corporal é a noção que a pessoa tem do conjunto do seu corpo em todas as manifestações do movimento e em estado de repouso, integrados ao meio ambiente e aos espaços envolventes dos objetos e das pessoas. É o resultado das experiências do corpo desde o nascimento e elemento indispensável para formação da personalidade. A criança passa por várias fases, estruturando seu esquema corporal. Progressivamente, ela se descobre, reconhecendo-se diferente do outro, dos objetos, do tempo e do espaço passando então a ter consciência de seu próprio corpo, das partes que o compõem, dos movimentos, das posturas e dos gestos que marcam sua presença no mundo.

conexão entre inteligência prática, sensório-motricidade e emoção, por um lado, e o campo dos signos e da linguagem, por outro, é que permitiria a internalização dos conceitos de si, do outro e do mundo.

> A função imaginária é determinante para a construção de toda a atividade mental e da representação da realidade interna e externa. A imagem corporal, como um produto imaginário, tem também sua origem na interação entre a atividade sensório-motora do bebê e o campo da linguagem, que é eminentemente cultural. Sendo assim, a percepção de si e do seu corpo passa pela representação que cada sujeito vai fazer para si na sua relação com o outro, por meio dos signos e a partir da sua própria experiência (FERREIRA, 2002, p. 15).

Para a psicanálise, "O Eu é, antes de tudo, um eu corporal" (Freud, Apud Ferreira, 2002, p. 17), se desenvolvendo a partir das sensações corporais. É no próprio corpo que nascem as primeiras sensações de prazer e desprazer e instauram no psiquismo o princípio do prazer, que é tendência de buscar o prazer e evitar o quanto possível, o desprazer.

O corpo é objeto de desejo e de investimento pulsional; vivido como o primeiro objeto de prazer, proporcionando uma satisfação intensa, que vai resultar num sentimento de completude, o narcisismo. Esse momento do desenvolvimento humano é um momento diferenciado, puro corpo sem representações, sendo mapeado, desenhado por sensações e percepções, organizando uma unidade corporal e criando as primeiras representações mentais necessárias à constituição do esquema corporal. A imagem corporal seria então, o resultado das representações mentais do corpo.

Para Lapierre (1984) tanto o inconsciente quanto o consciente se modelam a partir do vivenciado. As sensações iniciais que o feto registra a partir da formação do seu sistema nervoso são do tipo fusional.

A criança vive num estado de indiferenciação total; ela é parte não separada do corpo da mãe. Assim o "eu corporal" não pode existir enquanto espaço separado. Está em completude. Não é nada e é tudo! Após o nascimento, o recém-nascido fica mutilado de tudo que envolvia e protegia seu corpo e que fazia parte integrante da sua totalidade, da sua plenitude fusional. Cria-se desse modo um "vazio", uma não completude. O lactente só sobrevive graças ao corpo do outro.

Assim sendo, segundo o autor, a criança não encontra certa plenitude fusional senão em contato de todo o seu corpo com o corpo do outro (geralmente a mãe ou o pai) ou qualquer corpo que a deseja. Para que esse contato seja fusional, é preciso que a qualidade deste contato permita à criança investir no corpo do adulto como parte dele mesmo. A fusão só é

satisfatória no momento em que há compenetração recíproca, desejo e prazer mútuos. Esse diálogo corporal tônico é fundamental e sua qualidade vai influenciar todo o futuro da criança.

É essa plenitude de um corpo fusional alternada com as experiências motoras e táteis de seus primeiros meses de vida que virão a favorecer o acesso a uma imagem formada e coerente do "eu corporal". Ainda de acordo com o autor (1984), na realidade fisiológica, todas as percepções são de natureza proprioceptiva, mesmo sendo elas de origem exterior ao corpo. Por ex.: no momento em que reconhecemos um objeto pelo tato, o que percebemos não é o objeto em si, mas as sensações corporais que este objeto provoca ao nível da pele, da posição e do movimento dos dedos, e etc. É a experiência que nos permite projetar essas sensações corporais para fora e identificar o objeto em função da concordância de nossas experiências anteriores visuais e táteis.

O bebê não pode ter uma imagem global de seu corpo, pode menos ainda perceber uma imagem global dos objetos e particularmente do corpo do outro. É a permanência e a continuidade das percepções de origem interna e a intermitência, assim como a variedade das percepções de origem externa, que vão aos poucos criar um "eu permanente" e um "não-eu flutuante".

Sendo assim, para Lapierre (1984), é a partir do momento em que a criança une e separa seu corpo do corpo do outro que seu comportamento muda profundamente, é ela que vem se aninhar no corpo do adulto; quer "tomar", possuir o corpo da mãe, complemento indispensável à sua falta! Para esse autor é justamente devido a essa impossibilidade de possuir total e definitivamente esse corpo, o que vai contribuir ao nascimento da agressividade.

A estruturação da Imagem Corporal está diretamente relacionada ao objeto de amor investido na relação, ou seja, a ação do sujeito e a ação do outro são uma só e mesma ação, em que se pode afirmar que a imagem do corpo depende, compreende e se completa na imagem do corpo do outro e dos que nos rodeiam e envolvem.

Desta forma parece que a Imagem Corporal já poderia começar a existir antes mesmo da concepção do sujeito, pois já viria inscrita no desejo de seus pais, sua construção é um processo contínuo, onde ela se molda e é moldada por meio das relações, do meio e das circunstâncias.

### 2.1.2 O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DAS VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO

Muitas vezes, as crianças chegavam à escola em que eu trabalhava, sem terem feito uma refeição. Às vezes chegavam descalças. Outras vezes não tinham dormido pelos tiroteios constantes; a famosa "guerra do tráfico". Muitas apanhavam da família, olhos inchados, hematomas, escoriações diversas. Chegavam às aulas de Educação Física depois de horas de imobilidade, agitadas, tensas, agressivas, competitivas e frustradas. Haviam ficado muito tempo sentadas, imóveis, tentando em vão prestar atenção ao que as professoras falavam... Como poderiam? Algumas não apareciam para as atividades por estarem de "castigo", pois muitas professoras impediam as crianças de assistirem às aulas de educação física, como forma de punição.

Entendendo a inclusão sempre como um processo, uma vez que inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e pensando a educação como uma das principais ferramentas de transformação social; procurei com a união dessas áreas, uma proposta de atividade menos excludente, que respeitasse a diversidade dos grupos pela possibilidade de expressão da nossa maneira subjetiva e singular de existir.

Começamos com uma atividade do fazer teatral conhecida como "A Máquina". Consistia na participação de cada jovem, que fazia um movimento que pudesse se integrar ao movimento do colega, montando-se uma engrenagem. Não podiam se esbarrar e tinham que se completar em cooperação. O resultado imediato foi um sucesso; formaram uma enorme engrenagem, com uma riqueza de movimentos e um tamanho envolvimento emocional que foi possível o desenvolvimento e o desdobramento dessa atividade em tantas outras inimagináveis.

As aulas passaram a ser relações, trocas, descobertas de ambos os lados. Às vezes, era eu quem sugeria atividades, e outras vezes, eram eles que me surpreendiam com suas propostas. A relação assimétrica *professor detentor de um saber* e *aluno receptáculo deste saber*, foi alterada.

Por vezes cheguei à escola com uma proposta de atividade, um jogo, uma improvisação teatral, por exemplo, que foi sendo alterada pelos alunos, ou até mesmo completamente modificada durante a vivência do processo. As ideias dos alunos eram naturalmente incorporadas pelo grupo na trajetória da experimentação.

As atividades aconteciam no pátio interno da escola, e a toda hora passava alguém, alguma turma, direção, professores etc. O que antes contribuía para a dispersão, agora era fator de motivação. Havia público, plateia, havia quem prestasse atenção ao que fazíamos, e

aplaudisse o grupo como tal. O simples fato de dispormo-nos numa relação palco-plateia por si só propiciava a participação de um complicadíssimo aparato neuronal capaz de envolver várias representações dispositivas em nosso cérebro, conforme aprofundaremos no capítulo três com as teorias de Vygotsky acerca da atividade nervosa superior.

O desenvolvimento da aprendizagem escolar varia de acordo com o ambiente que envolve a criança, estando diretamente relacionado à imaginação, ao movimento, e à afetividade. Segundo Vygotsky (2004), o processo de apropriação do conhecimento se realiza no desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo, nas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido, e no modo como sua vida se forma nessas condições.

Ainda de acordo com o autor (2009), a atividade criadora da imaginação é proporcional à riqueza e à variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com que ele edifica sua fantasia. A imaginação trabalha não livremente, mas guiada por experiências anteriores e também pela capacidade de imaginar o que não presenciou, mas apenas baseando-se em relatos, pode-se, com a ajuda da imaginação, ampliar experiências históricas e sociais passadas.

> Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência (VYGOTSKY, 2009, p.23).

Na formulação de sua teoria em relação à arte e à imaginação na infância, Vygotsky (2009) destaca a importância da dramatização, pois esta atividade está diretamente relacionada à brincadeira mais que qualquer outro tipo de criação. É a partir desta que a criança se apropria de diversos papeis sociais, inventando situações imaginárias nas quais exercita diversas funções, assumindo as mais variadas posições e a partir daí pode reelaborar situações vivenciadas anteriormente dando-lhe novo significado. Ainda segundo o autor, é sob a forma dramática que se concretiza com maior clareza o círculo completo da imaginação de que falamos anteriormente.

> Aqui, a imagem criada com elementos da realidade encarna-se e realiza-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional; o impulso para a ação, para esse encarnar-se, para a realização, que está contido no processo de imaginar encontra aqui a sua efetivação completa (VYGOTSKY, 2009, p.98).

Já em 2006, participando do projeto a que me referi no primeiro capítulo, no CIEP na Rocinha, a experiência de uma vivência lúdico-criadora do fazer artístico que consistia em

transformarmos velhos colchões em um grande barco, onde toda turma estaria fazendo uma viagem marítima e de repente algo aconteceria; confirmou o potencial que essas vivências têm em possibilitar a expressão de estados e vivências subjetivas, acirrando meu desejo em pesquisar o que essas vivências provocam nas crianças, e em especial nas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nesta vivência, intitulada "o barco", estimuladas por uma música que tinha a intenção de sensibilizá-las, as crianças realizaram uma improvisação e agiram, virando o barco, algumas morrendo, outras nadando até a praia, outras sendo comidas por tubarões e outras ainda conseguindo desvirar o barco, consertá-lo e prosseguir viagem. O interessante é que após a vivência, essas crianças puderam verbalizar o sentimento de medo que as dominava quando tiroteios advindos da problemática social existente nessa comunidade (fruto das enormes desigualdades econômicas e sociais) aconteciam.

Durante alguns meses, ao chegar à escola, as crianças desta turma já corriam em minha direção pedindo a "música do medo". Pareciam precisar "exorcizar" certos sentimentos... Esta turma, que era considerada pela equipe escolar como uma turma "muito agitada", recebeu comentários posteriores, por parte dessa mesma equipe, de "melhoria" no comportamento agressivo.

Será que a palavra medo, uma vez proferida, podia voltar modificada para o interior do pensamento dessas crianças? Será que ao sentirem, por meio de uma vivência lúdico-criadora do fazer artístico, a sensação de medo, puderam relacionar ao que sentiam nessas situações reais de tiroteio e então nomear seus sentimentos? Será que falar, poder falar desse medo o ressignificava? Será que ao verbalizá-lo diminuía? Será que falar dessa situação melhorava a agressividade que fazia parte do contexto cotidiano desta turma? Melhorar essa agressividade influenciaria no processo ensino-aprendizagem dessas crianças? Seria essa agressividade uma resposta orgânica ao medo vivenciado quase que diariamente pela situação desumana em que se encontravam; se encontram? Será que as ciências humanas, calcadas no modelo positivista, podem responder a essa questão?

É nesse sentido que Bakhtin (1997) nos ajuda a pensar que a tomada de consciência, de uma sensação qualquer, mesmo confusa, não dispensa uma expressão ideológica. O lugar do sujeito e da constituição da subjetividade na obra deste autor apreende o indivíduo não no seu isolamento idealista, nem na absolutização do individual, mas no concreto das relações sociais e a partir delas.

> Meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a outro

> sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado (BAKHTIN,1997, p.59).

Ainda de acordo com o autor (1997), "as ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela" (p.403). Desta forma, qualquer objeto de conhecimento pode ser percebido a título de coisa, inclusive o homem, mas como sujeito, o homem não pode ser percebido a título de coisa, pois simplesmente, como tal, está impossibilitado de ficar mudo, o conhecimento que se pode ter do sujeito só pode ser dialógico.

> Uma explicação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos: por isso não pode tornar-se uma ciência na acepção desta palavra quando se trata de ciências exatas. Uma interpretação dos sentidos não pode ser de ordem científica, mas mesmo assim conserva seu valor profundamente cognitivo. Pode servir diretamente a pratica que concerne às coisas (BAKHTIN, 1997, P. 402).

Para o autor a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas). O texto só vive em contato com outro texto (contexto), pois por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

É nesse sentido que o autor traz para o diálogo as ciências humanas (ciências que tratam do espírito e ciência das letras - onde a palavra é ao mesmo tempo parte constitutiva delas e objeto comum de estudo), historicidade (caráter imanente, toda palavra- todo signo- de um texto conduz para fora dos limites desse texto), e o lugar da filosofia (começa onde acaba a exatidão da cientificidade, metalinguagem de todas as ciências).

Segundo ele, a palavra em si já tem um caráter criativo, pois é lugar de encontro, de revelação, de iluminação. As influências extratextuais têm uma importância especial na evolução do homem, pois essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a do outro, e acima de tudo a da mãe. Essa palavra se transformaria, então, dialogicamente, em "palavra-pessoa-alheia", com a ajuda de outras "palavras do outro"; e só então depois, em palavra pessoal.

Bakhtin (1997) a partir da crítica às grandes correntes da linguística contemporânea mostra que a linguagem só pode ser analisada na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sócio ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Para ele toda enunciação é um diálogo fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto. O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

O autor é contra o fechamento dentro do texto, contra as categorias mecânicas de oposição e de transcodificação, é contra uma formalização e uma despersonalização sistemática; em todas as coisas ele ouve as vozes e sua relação dialógica.

> Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, não havendo limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subseqüente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo o sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade (BAKHTIN, 1997, p. 414).

A característica fundamental do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida: a polifonia. Ainda segundo Bakhtin (1997) e sua concepção sobre a epistemologia das ciências humanas, a pergunta e a resposta devem ser vistas do ponto de vista da terceira consciência e do seu universo neutro, onde tudo se despersonaliza e é intercambiável. Perguntas e respostas não pertencem a uma mesma relação (categoria) lógica, não podem ser contidas numa única e mesma consciência; toda resposta gera uma nova pergunta.

> Perguntas e respostas supõem uma exotopia recíproca. Se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo, impessoal em sua essência (BAKHTIN, 1997, p.411).

Para o autor, todas as teorias expressivas, e, sobretudo, a teoria expressiva na estética, se explicam pela natureza gnosiológica da cultura filosófica dos séculos XIX e XX que fundamentam a criação cultural na rejeição do princípio exotópico, que se situa fora do outro. Para essas teorias, tudo se reduz a participar de uma consciência, a ser solidário e até mesmo a fundir-se com ela.

> A consciência gnosiológica, a consciência científica, é uma consciência única e singular; tudo com que essa consciência lidar será definido por ela própria, toda definição será do âmbito de sua própria atividade: toda definição do objeto será definição da consciência. Nesse sentido, a consciência gnosiológica não poderia ter outra consciência situada fora dela, não poderia estabelecer uma relação com outra consciência que fosse autônoma e não se fundisse com ela. Toda unidade é sua própria unidade e não pode admitir ao seu lado outra unidade, independente dela (a unidade da natureza, a unidade da outra consciência), uma unidade soberana lhe faria frente com seu próprio destino e não seria definida por ela. Essa consciência cria e forma seu objeto somente enquanto objeto e não enquanto sujeito. Para ela, o sujeito não passa de um objeto (BAKHTIN, 1997, p. 104).

Bakhtin (1997), em seus estudos sobre a estética da criação verbal, analisa a relação entre o autor e o herói. Ele coloca o verdadeiro acontecimento estético como residindo no encontro de duas consciências que, por princípio, não se fundem. Assim, a consciência estética seria uma consciência amorosa que postula o valor, "ela é consciência de uma consciência, é a consciência que o eu-autor tem da consciência do herói-outro" (p.104). Desta maneira a produtividade do acontecimento não consistiria na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia, que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros.

> Pensar e organizar assim esteticamente o corpo exterior e o mundo é um dom concedido por outra consciência (pelo autor-contemplador ao seu herói), não é uma expressão do herói a partir de dentro de si mesmo, mas uma relação criadora do autor-outro com o herói (BAKHTIN, 1997, p.115).

É assim que Bakhtin (1997) conceitua o princípio exotópico, referindo-se "a palavra do outro e a palavra pessoal. A compreensão concebida como transmutação em 'alheio-pessoal'. A completa correlação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido, entre o cronotopo do criado e o cronotopo do compreendente que introduz a renovação. A importância de atingir o núcleo criador da pessoa (é em seu núcleo criador que a pessoa continua a viver, ou seja, é imortal)" (p.412).

Em acordo com esse conceito de dialogismo de Bakhtin que se opõe ao monologismo, permitindo a polifonia; é que percebemos as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, como um espaço de transbordamento de múltiplas vozes que não possuem uma relação de preponderância umas sobre as outras, mas ao contrário, se alternam e dão lugar a uma criação coletiva que é mais do que o somatório delas, é um processo onde a voz de um se subtrai da voz do múltiplo que se instaura durante o processo de criação coletiva.

Gostaríamos de enfatizar que diferenciamos as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, da criação estética de qualquer arte, porque, como o próprio nome diz, é um *fazer* cuja ênfase se encontra no processo de criação coletiva, repleta de sentido. A criação verbal aparece como parte de um todo, parte natural de uma brincadeira divertida cuja significação maior se encontra não no resultado em si, mas principalmente no processo.

> Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo (VYGOTSKY, 2009, p.100).

Ao permitir o jogo simbólico, as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, estariam resgatando o prazer em brincar para o ambiente escolar, permitindo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores[43] fundamentais para aquisição dos conceitos científicos, conforme detalharemos no próximo capítulo. De acordo com Vygotsky (2000), todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, consistindo o processo de internalização[44] dessas funções numa série de transformações. Se utilizando do exemplo do desenvolvimento do gesto de apontar, o autor, nos explica que o movimento só se torna gesto verdadeiro, depois de manifestar objetivamente para os outros, todas as funções do apontar, e ser também entendido pelos outros como tal.

> Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais do que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar (VYGOTSKY, 2000, p. 74).

É desta forma que ocorre uma mudança naquela função do movimento. De um movimento orientado para pegar um objeto (pelo objeto), passa a ser um movimento dirigido para outra pessoa, uma forma de estabelecer relações. O movimento de pegar se transformou no ato de apontar, ou seja, um verdadeiro gesto.

O processo de internalização passa em primeiro lugar por uma operação que inicialmente representa uma atividade externa que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e depois no nível individual, no interior da criança (intrapsicológica). Essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a se modificar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para

[43]O termo função psicológica superior ou comportamento superior é usado com referencia à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 2000, p. 73).
[44] Vygotsky chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.

sempre, é o estágio final de desenvolvimento; já outras funções vão além de seu desenvolvimento, tornado-se gradualmente em funções interiores.

Desta forma, buscamos, com as atividades lúdico-criadoras da imaginação, colocar em cena o exercício da função motora; onde a mecânica corporal se entrelace com a estrutura significante da criança, onde o movimento se realize como um gesto, repleto de significação e não o movimento pelo movimento, desprovido de motivação interior. Acreditamos que por meio dessas vivências e do dialogismo que as mesmas permitem, podemos perceber o que nos dizem essas crianças acerca das principais barreiras a sua aprendizagem no ambiente escolar e que relações podem existir entre essas barreiras e os processos de inclusão/exclusão.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Apesar de ter partido da pesquisadora a proposta de investigação, essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação na medida em que com a proposição de ações relativas a um fazer artístico (vivências), buscamos conhecer e agir com crianças que se encontram em situação de possível exclusão por terem sido reprovadas no último período do primeiro ciclo do ensino fundamental. Por meio da avaliação constante das ações empreendidas, vamos alterando cada passo na medida da necessidade.

A pesquisa-ação é comumente classificada na categoria da pesquisa qualitativa. Dentre os pontos que identificam uma pesquisa como qualitativa segundo Alves- Mazzotti (1998) destacam-se; a busca de uma objetividade, não necessariamente interpretada como certeza absoluta, a identificação de um estreito vínculo entre o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados buscando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagem.

Contextualizamos não só a comunidade como também o espaço escolar do CIEP, com a proposta pedagógica inicial de Darcy Ribeiro (1986) e sua atual configuração, problematizando nossa conjuntura política educacional recente, a fim de investigar os aspectos relacionais, e procurar desta forma entender o que ocorre nos grupos e instituições; pois as ações humanas são indissociáveis da cultura e das estruturas sociais e políticas. Buscamos desta forma, compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas a fim de produzir um material que possa enfatizar o papel da ciência na transformação da sociedade.

Partimos do princípio de que o método deve servir à investigação, e não o contrário, portanto nos utilizamos da Pesquisa-Ação de Barbier (2004), cujo maior pressuposto é o de que “uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve.

Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos" (p.146). A principal característica da pesquisa-ação é a não separação entre pensamento e ação, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade.

Segundo Barbier (2004), existem diferentes tipos de pesquisa-ação no contexto da produção acadêmica: as de inspiração lewiniana ou neolewiniana[45], a consulta-pesquisa de inspiração analítica ou socioanalítica[46], a ação-pesquisa[47], e a experimentação social[48]. Cada um desses tipos tem características específicas diferenciadas, principalmente no que diz respeito a quem define o que e como será orientada a ação da pesquisa, que visa sempre a uma mudança.

Para o autor, a pesquisa-ação "adota um encaminhamento oposto por sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico" (p. 53). Embora o foco de interesse seja o conhecimento prático, isso não quer dizer que a importância do conhecimento teórico seja negada neste tipo de pesquisa. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento, tendo em si, ao longo da trajetória, a presença ativa do conhecimento teórico como suporte que orienta a ação. Assim sendo,

> a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2004, P.54).

Todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. O pesquisador é um controlador dos processos. Ele os conduz a bom termo, assinalando-os com precisão e, às vezes, transformando-os em modelos.

Barbier (2004) coloca o método da pesquisa-ação sob o ponto de vista da multirreferencialidade que discutiremos adiante, e se utiliza da metáfora da espiral para

---

[45] Segundo Barbier "tais pesquisas empregam um plano experimental, envolvendo atores em seu próprio campo (...). O grupo experimental é constituído como um grupo piloto. Os riscos reais, porque estamos num campo real e não num laboratório, são limitados e controlados' (p.41).

[46] Esse tipo de pesquisa-ação é pautada nas teorias freudiana e Kleiniana e tem como orientação a relação terapêutica, tendo como proposta desenvolver "as relações, transferenciais e contratransferenciais, entre o pesquisador- analista ou terapeuta e os atores. A mudança é concebida como uma socioterapia, uma análise da organização, com finalidades dificilmente previsíveis e não se traduzindo forçosamente num progresso ou mesmo numa melhora do bem-estar" (p.42).

[47] Aqui o pesquisador define que tipo de mudanças que devem ocorrer e que estratégias devem ser utilizadas para que essas mudanças ocorram. "Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos" (p. 43).

[48] As pesquisas baseadas na experimentação social são "historicamente a mais antiga forma (...) não somente porque testam ideias ou utopias, mas também porque se fazem acompanhar de uma reflexão e de uma análise empreendidas, simultânea e sucessivamente, pelos atores ou promotores (...) para melhor compreender as condições e os limites de suas experiências e, eventualmente, para torná-las conhecidas" (p. 43-44).

descrevê-lo. Desta forma, a identificação do problema e a contratualização[49] são o primeiro passo da pesquisa. O pesquisador coletivo[50] define o contrato de pesquisa, onde "o cliente torna-se ativo, participante e aliado do pesquisador profissional. Ele não abre mão de sua função de avaliação e de controle" (p.120).

Durante nosso processo de contratualização, primeiramente procuramos a direção do CIEP no final do ano letivo de 2009, indagamos se alguma turma em 2010 seria composta por crianças repetentes e/ou com dificuldades de aprendizagem. A direção nos explicou que seria composta uma turma exclusivamente de alunos repetentes ou com grandes dificuldades de aprendizagem, pois haveria um projeto da Secretaria Municipal de Educação que estaria dando suporte pedagógico a essa turma. Explicamos então o projeto de nossa pesquisa-ação e após a avaliação da pertinência do mesmo e da obtenção do consentimento da direção em realizarmos a pesquisa nesta unidade escolar, encaminhamos o projeto para a autorização da prefeitura.

Após a autorização do mesmo pelo órgão competente, conforme anexo R e encaminhamento para o CIEP autorizado pela 2º CRE, conforme anexo S; voltamos à escola, a fim de iniciarmos as atividades, porém fomos surpreendidos com a notícia, segundo a direção, de que a referida turma não teria sido formada, pois o projeto teria sido abortado pela secretaria. A direção nos informou então que havia duas turmas do terceiro período, com crianças repetentes e também com crianças com dificuldades de aprendizagem; mas o professor de uma das turmas teria se sentido incomodado com a possibilidade da pesquisa ser realizada na sua turma e a direção por não querer causar um possível transtorno resolveu não entrar em conflito com esse professor. Já a professora da outra turma não teria se oposto à realização da pesquisa, desta forma nossa pesquisa teria de ser realizada com essa turma.

Entramos em campo, então, no início do ano letivo de 2010, dando o primeiro passo no dia 23 de março, quando realizamos uma primeira conversa com as crianças explicando nossa pesquisa e sondando o desejo delas em participar deste processo. O segundo passo veio a seguir; era necessário obter o consentimento de seus responsáveis. A direção achou melhor se encarregar deste processo, uma vez que tinham um contato mais próximo com os mesmos.

---

[49]A contratualização se refere a definição "das funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa" (p.120).

[50]Expressão utilizada por Barbier (2004) para caracterizar "os membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema. Pode contar desde alguns a dezenas de membros, conforme o objeto de pesquisa e a importância da comunidade (...) sua função é articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores (...) é a partir desse pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa" (p.121).

Obtida a autorização das famílias pela direção da escola, conforme anexo T, a pesquisa-ação foi, então, iniciada no CIEP localizado na Favela da Rocinha na Cidade do Rio de Janeiro cuja contextualização consta no primeiro capítulo desta, com uma turma do terceiro período do primeiro ciclo do ensino fundamental. A população alvo é composta por 26 crianças com idades entre 8/11 anos. Dessas 26 crianças, 17 são do gênero masculino e 9 do feminino. Seis crianças são repetentes sendo 3 de cada gênero. 20 crianças têm 9 anos, 3 tem 8 anos, 2 tem 11 e uma tem 10 anos de idade, conforme podemos observar na foto ilustrativa (apêndice A). Esta amostra foi escolhida então, de acordo com o mencionado anteriormente, a partir de conversas com a direção da escola sobre a possibilidade de realização da pesquisa com crianças que apresentassem dificuldade de aprendizagem.

Na singularidade da nossa situação de trabalho, buscamos compor o pesquisador coletivo com a pesquisadora e dois estagiários em educação física que estão envolvidos com a pesquisa desde a fase de elaboração do projeto; além das crianças que mais foram se destacando pela mobilização e participação desde o início do processo, atuando inclusive na proposição de atividades.

Entre as técnicas utilizadas neste tipo de pesquisa estão à observação participante e o diário. De acordo com Barbier (2004) a observação participante pode ser realizada a partir de três orientações: na primeira, denominada observação participante periférica, o pesquisador não faz parte do grupo realizando a observação segundo o ponto de vista de um elemento externo. Ele é reconhecido como membro do grupo "sem, no entanto, ser admitido como 'centro' das atividades do grupo. Na segunda orientação, classificada como observação participante ativa, o pesquisador desempenha o papel de pesquisador e concomitantemente, de membro do grupo: "ele está simultaneamente dentro e fora do grupo". Na terceira orientação, designada observação participante completa, o pesquisador é parte efetiva do grupo ou se torna parte dele "por conversão, porque provém de fora" (p.126-127).

O diário é entendido como um instrumento onde o pesquisador registra suas observações, impressões e considerações sobre o campo pesquisado. Em nossa pesquisa-ação, o pesquisador coletivo se utiliza da observação participante completa e do diário.

Os dados coletados levam em conta, para fins de análise, não só o olhar do pesquisador, mas também o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Deste modo, para Barbier (2004) "na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo.

Isso exige uma linguagem acessível a todos" (p.55). O papel do pesquisador, assim como do sociólogo[51]

> consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é o animador de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação (...) seu papel se torna mais político (BARBIER, 2004, p.56-57).

A noção de práxis[52] para o autor é essencial para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, pois seu objeto é "a elaboração dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social" (p. 59). Essa reconstrução se dá como uma via de mão dupla, tanto por parte do pesquisador como por parte do grupo, considerando que o processo e seus resultados servem como fonte de aprendizagem para ambos.

O segundo passo na pesquisa-ação então, diz respeito ao planejamento e à realização em espiral. Barbier (2004) acredita que "durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação" (p.121).

> é durante essa fase de planejamento que, em termos de ação, os objetivos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e, pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso, escalonando a pesquisa num eixo temporal e espacial; e, avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto da pesquisa. A cada momento, controle e avaliação não são somente o feito dos pesquisadores profissionais, mas pedem a participação e a reflexão de todos (BARBIER, 2004, p. 124-125).

Desta forma, em função do campo, as ações vão sendo construídas, reconstruídas e co-construídas. Segundo Barbier (2004), dois movimentos presidem essa elaboração: um primeiro, de caráter diagnóstico, abrange a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. "A elaboração apoia-se principalmente sobre uma escuta sensível do vivido" (p.123). O segundo movimento é referencial: "recorre a referências das Ciências Humanas e Sociais e trabalha sobre os pontos-chave do bloqueio da situação" (idem, p. 123).

Ainda de acordo com o autor (2004), todas as técnicas usuais em Ciências Sociais podem ser empregadas numa pesquisa-ação com vistas à resolução do problema. Mas como toda técnica de pesquisa, não há neutralidade, pois as mesmas refletem relações de poder. "Elas veiculam um sentido oculto em termos de poder e de saber a respeito do mundo" (p.125). No âmbito da pesquisa-ação essas relações de poder-saber tendem a ser

[51]Especificamente neste trecho Barbier (2004) se refere ao papel do sociólogo. As atribuições em comum entre a tarefa do pesquisador, no âmbito da pesquisa qualitativa, e o papel do sociólogo, na criação de condições para uma análise conjunta dos problemas pelo grupo justificam a analogia adotada.

[52] Segundo Barbier (2004), a noção de práxis é utilizada "em referencia a Habermas: trata-se de uma ação alicerçada numa teoria e associada a uma estratégia" (p.59).

problematizadas em função do compromisso do pesquisador com uma escuta sensível e com uma linguagem acessível a todos os participantes, a fim de, pela compreensão mútua, promover uma possível transformação social. Desta forma, o pesquisador,

> é obrigado a conhecer as possibilidades imaginárias das pessoas em função da própria cultura delas e de propor–lhes mecanismos de investigação apropriados (...) mais tarde, quando a confiança estiver estabelecida, ele poderá se permitir "atribuir um sentido" aos dados coletados (BARBIER, 2004, p. 125).

Barbier também destaca que a produção imaginária dos membros do grupo como: desenhos, grafites, refrãos, canções, contos, poemas, relatos em prosa, romances, desenhos animados, documentos em vídeo ou mesmo informática, podem ser utilizados como fonte de dados. Para o autor,

> nesses documentos, é que se poderão descobrir elementos para compreender a dinâmica daquilo que Gilbert Durand chama o "trajeto antropológico do imaginário", isto é, a confrontação de expressão simbólica entre a base pulsional e somática de um indivíduo e a realidade biológica, psicológica e social, que impõe seus limites (BARBIER, 2004, p. 130).

Neste sentido, fazemos uso como fonte de dados, dos desenhos das crianças, produzidos na vivência lúdico-criadora do fazer artístico, intitulada "Os Pintores", como se pode observar na ilustração do apêndice B.

O diário de itinerância é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo, no qual se anota o que se sente, o que se pensa, o que se medita, o que se poetiza, o que se retém de uma teoria, de uma conversa, o que se constrói para dar sentido à sua vida. Ele é um instrumento metodológico específico, distinguindo-se das outras formas de diário por falar da itinerância de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade), mais do que de uma trajetória balizada, pois na itinerância, encontra-se uma infinidade de itinerários contraditórios do percurso de uma existência concreta de uma pessoa ou de um grupo.

> O diário de itinerância toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos (...) comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante: mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável, ou, pelo menos, difundível no todo ou em partes (...) ele pode igualmente conter uma autobiografia, uma vez que o escritor do diário de itinerância não hesita jamais em voltar aos fatos já passados, lembranças da infância, acontecimentos marcantes de outrora (BARBIER, 2004, p. 134-135).

Esse diário é composto de três fases: o diário-rascunho, o diário elaborado e o diário comentado. No diário-rascunho o pesquisador escreve tudo que tem vontade de anotar durante a efervescência da ação ou na tranquilidade da contemplação. Escrito diariamente, pode

também remontar a muitos meses ou anos, por fenômenos de ecos, de ressonâncias com os fatos do presente.

Na segunda fase acontece a elaboração do diário rascunho com vistas a dizer algo a alguém. Partindo-se das referências do rascunho, novas reflexões, fatos, vêm à memória e depois de anotá-los, compõe-se o tema que se quer transmitir aos outros. Assim sendo,

> empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor o que o filosofo Kostas Axelos denomina "uma amizade conflituosa" (BARBIER, 2004, p. 140).

A fase do diário comentado é a que corresponde ao oferecimento para leitura, ou a exposição do fragmento ou totalidade do diário elaborado para o leitor ou grupo de leitores. É a fase crucial onde o pesquisador fica à escuta das reações do outro. O diário comentado se torna então um instrumento de democratização do grupo, ou um traço de consciência crítica na relação interpessoal.

> as pessoas com as quais eu me expresso então (meus amigos, minha família, meus filhos, meus colaboradores, meus estudantes, meus vizinhos, os membros de minha comunidade de vida, meus colegas, os membros do grupo de pesquisa, etc.) tornam-se os participantes ativos de uma pesquisa-ação existencial sobre o tema abordado pelo meu diário elaborado. Eu anoto tudo que é dito e que me interessa no meu diário-rascunho. Assim eu poderei refletir a seu respeito mais tarde e recomeçar um outro diário elaborado, que será, de novo, comentado e assim sucessivamente, no inacabamento de toda vida (BARBIER, 2004, p. 143).

Numa pesquisa-ação, a teoria é proveniente da avaliação constante da ação. Em todas as fases da pesquisa, a avaliação e a reflexão; antes e depois da ação, caminham juntas. É isso que caracteriza a pesquisa em espiral[53]; a avaliação ocorre ao testar os efeitos das ações no grupo.

Segundo Barbier (2004), é a teorização que leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetivos da ação, ou seja, à resolução do problema inicial. Nesse sentido ele destaca a necessidade de se precaver quanto a toda tentativa de generalização da teorização final, embora ressalte que é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelações comparando muitas situações de pesquisa entre si.

---

[53] Situação problemática; planejamento e ação n.1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.3; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.4; e assim sucessivamente (Barbier, 2004, p. 143-144).

## 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Segundo Alves-Mazzotti (2004) as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (p.163). Desta forma cabe ao pesquisador decidir pelos procedimentos de coletas de dados adequados aos objetivos da pesquisa.

Assim sendo, para atender aos objetivos da pesquisa-ação do processo em espiral, fizemos uma primeira avaliação para formular as primeiras ações a serem propostas durante o ano letivo de 2010; período de nossa pesquisa.

Pensamos inicialmente em selecionar, preparar e dinamizar um primeiro ciclo de 10/12 vivências (uma por semana), com duração de aproximadamente uma hora, uma hora e meia, dependendo da ação proposta e um novo ciclo de 10/12 vivências no segundo semestre.

Os encontros semanais se estruturaram em três etapas.

1. Etapa 1- Conversa inicial (duração aproximada de 20 minutos) onde as crianças expõem os fatos ocorridos durante a semana, suas novidades, sensações e aprendizados, conforme podemos observar na foto ilustrativa do apêndice C. Essa conversa inicial pode reorientar a programação da vivência programada para o dia.
2. Etapa 2 - Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico (duração aproximada de 40/50 minutos), conforme podemos observar na foto do apêndice D.
3. Etapa 3- Conversa final (duração aproximada de 10/20 minutos). Expressão dos sentimentos experimentados durante as vivências.

Todas as nossas vivências foram registradas no diário de itinerância a partir da observação participante e foram também filmadas na íntegra para efeito de posteriores rememorações e novas reflexões.

De acordo com a evolução das vivências, a reflexão do pesquisador coletivo na busca da criatividade e da flexibilidade para explorar todos os caminhos possíveis se orientou na direção de realizar uma edição em vídeo do material já coletado durante a realização das vivências. A finalidade deste instrumento seria a da possibilidade de reflexão coletiva com a exposição do mesmo para o grupo. Assim sendo o próximo ciclo de ações (vivências) propostas seria pensado a partir dessa reflexão coletiva elaborada por meio do instrumento vídeo.

Porém, durante o percurso de nossa pesquisa-ação fomos surpreendidos, no dia 01 de junho de 2010, pela divisão das crianças da turma de nossa pesquisa, em seis diferentes turmas. A princípio essa divisão seria temporária, uma vez que a professora regente encontrava-se de licença médica, mas em vista do afastamento definitivo da mesma, a direção

optou no dia 17 de junho, por separar definitivamente as crianças em várias outras turmas. Essa intercorrência afetou diretamente nosso processo, uma vez que algumas crianças foram, inclusive, transferidas para o turno da manhã. As crianças encontravam-se então espalhadas pelas restantes seis turmas do terceiro ano do ciclo existentes na escola. A direção nos disse que preferiu tomar essa atitude, uma vez que não dispunha de outro professor que pudesse ocupar a vaga desta professora, que tendo passado em outro concurso, teria optado, na nova matrícula, por uma escola mais próxima à sua moradia, pedindo exoneração desta matrícula anterior.

Apesar da direção da escola ter se comprometido em permanecer com as quatro crianças que haviam sido transferidas para o turno da manhã nos aguardando na própria sala da direção no dia das nossas vivências (que se realizavam todas as terças feiras), reunir todas as 26 crianças de nossa pesquisa se tornou uma verdadeira aventura, uma vez que as turmas nas quais essas crianças se encontravam agora inseridas, tinham horários de atividades diferenciados.

Como fomos surpreendidos por essa divisão das crianças em várias turmas o pesquisador coletivo acabou decidindo por apresentar o vídeo gravado no dia do reagrupamento da turma, e mais algumas cenas de outras vivências, a fim de promover uma reflexão sobre o comportamento conturbado que as crianças manifestaram nesse dia; procurando assim buscar um consenso a respeito de como iríamos proceder dali em diante.

Assim foi feito e o novo ciclo de vivências, em acordo com a proposta da pesquisa-ação em espiral aonde as ações vão sendo elaboradas através da avaliação da situação problemática; planejamento e ação n.1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema e assim sucessivamente, gerou uma decisão por parte do pesquisador coletivo em optar definitivamente em trabalhar com dois grupos separados uma vez que era praticamente impossível reunir todas as crianças em um mesmo horário. Ficamos com dois grupos de treze crianças cada, agrupados de acordo com os novos horários.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

1- A observação participante do pesquisador coletivo realizada durante as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, como podemos observar na foto (apêndice E)
2- As entrevistas realizadas com pequenos grupos de crianças ao longo do processo por uma das vivências intitulada: “O Programa de Auditório”, conforme observamos na foto (apêndice F).

3- Os desenhos das crianças realizados na vivência intitulada “Os Pintores” cujo tema era “A Escola Ideal” como ilustrado na foto (apêndice G).
4- A reflexão coletiva feita a partir da apresentação do instrumento vídeo, conforme podemos observar nas fotos (apêndice H, I).
5- Diário Comentado com o questionamento sobre se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico ajudam na aprendizagem como ilustrado na foto (apêndice J).

## 2.5 AS NOÇÕES ENTRECRUZADAS EM PESQUISA-AÇÃO

Barbier (2004) se utiliza desse termo “noções-entrecruzadas” por acreditar que essas noções podem ser utilizadas numa perspectiva de pesquisa-ação simultaneamente existencial[54] e integral[55]. No seio de cada uma dessas noções podem ser extraídos conceitos em função da singularidade da situação de trabalho. Essas noções ajudam a pensar o que une pesquisa e ação.

1- *A complexidade* se refere a perceber o ser humano como uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica indissociável. Ela aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição. Baseando-se em Edgar Morin, Barbier se utiliza dos três princípios que dominam a complexidade: o dialógico[56], o recursivo organizacional[57] e o hologramático[58]. Aceitando a noção de complexidade, o pesquisador em pesquisa-ação trabalha num sistema aberto que leva em conta a combinação da organização, da informação, da energia, da retroação, das fontes, dos produtos e dos fluxos, input/output, do sistema.

2- A *escuta sensível* se apoia na empatia: “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os

[54] A pesquisa-ação existencial (P-AE) é, sem dúvida, levada a favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo da maturação e o instante da descoberta. Ela não está ligada a uma disciplina particular em Ciências Antropossociais. Dará preferência provavelmente à Psicossociologia clínica, à Antropologia e à análise institucional. Mas, na realidade, ela se abre para outra coisa sem ser a ciência: a arte, a poesia, a filosofia, as dimensões espirituais e multiculturais da vida (Barbier, 2004, p. 73).

[55] A pesquisa-ação integral de André Morin (1992): trata-se de um tipo de pesquisa por, para, sobre e – sobretudo- com os atores, amplamente implicacional, sem excluir o rigor metodológico. Escrita propositalmente numa linguagem simples, a obra sobre a P-AI visa a que os atores de todas as condições sociais possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente, livre e inteligente com o máximo possível de reflexão (Barbier, 2004, p. 77).

[56] “O princípio dialógico, do qual a vida é o maior exemplo, faz com que os inconciliáveis dialoguem numa lógica de complementaridade antagônica” (Barbier, 2004, p. 90).

[57] Também conhecido como o turbilhão “sustenta que o fenômeno complexo é simultaneamente produto e produtor de sua existência. Assim, a sociedade é produzida pelas interações entre os indivíduos, mas ela retroage sobre os indivíduos e, uma vez produzida, produz igualmente esses” (Barbier, 2004, p. 91).

[58] Esse princípio lembra que a parte está contida no todo, e o todo, na parte. “O todo enquanto todo, do qual fazemos parte, está presente em nosso espírito. A visão complexa afirma que o todo está no interior da parte que está no interior do todo” (Barbier, 2004, p. 91).

comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos ou a existencialidade interna" (p. 94). Nesse sentido, o autor (2004) compreende que a prática humana e social é percebida num primeiro momento, como portadora de uma infinidade de referências que ninguém, nem mesmo o sujeito, poderá esgotar na análise (p. 95). Desta forma, a escuta sensível procura compreender o "excedente" de sentido que existe na prática ou na situação, para tal se apoia nos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, visão, audição) buscando a complexidade da pessoa. "Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação" (idem p. 98). O autor também se reporta à noção da *implicação*, para ele uma noção básica em pesquisa-ação; "implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa" (idem p. 101).

Não podemos deixar de mencionar aqui também, a escuta sensível e *multirreferencial* como uma *presença meditativa* que o autor coloca como a capacidade de refinar a sensibilidade em relação aos outros e ao mundo.

> A meditação nada tem a ver com um êxtase exuberante ou um transe vodu. Ela é simplesmente a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. Ela pede um outro gênero de "epoke" (Hussel): uma supressão não somente de toda teoria e conceitualização, mas igualmente de toda a representação imaginária sobre o mundo, até mesmo de todo desejo de "fazer" alguma coisa. Eu sei que essa concepção de meditação é a mais radical. (...). Entretanto, penso que a escuta sensível que defendo aqui significa muito mais saber entrar na meditação "sem objeto" (BARBIER, 2004, p. 100).

3- O *pesquisador coletivo*, já mencionado anteriormente, pode ser constituído encontrando-se na população submetida à investigação, pessoas mais mobilizadas, líderes de opinião, pessoas interessadas na reflexão. Na escrita coletiva a dimensão iconográfica pode ganhar espaço no relatório; desenhos, poemas e outros são bem vindos. Barbier acredita que:

> isso pode se chocar com "o hábito universitário" do pesquisador profissional que terá a tendência a pensar que isso não é sério, pois parece muito lúdico e nada demonstrativo em relação a seus colegas (...) é justamente nesse estilo de relatório que melhor se encontra a natureza essencial da pesquisa-ação implicada (BARBIER, 2004, p. 106).

4- A pesquisa-ação visa à *mudança*, a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos e etc. Assim sendo,

> Uma pesquisa-ação supõe que o grupo passe por três fases de mudança: uma fase de descongelamento (unfreezing) que desbloqueia os hábitos, uma fase de mudança propriamente dita (moving) e uma fase de reforço e de congelamento de um novo equilíbrio (freezing) (KURT LEWIN apud BARBIER, 2004, p. 108).

A pesquisa-ação não pode então ser concluída sem levantar certo número de questões incômodas para a ordem estabelecida, inclusive durante todo o desenrolar de seu processo.

5- O conflito é inerente à pesquisa-ação, portanto, *negociação e avaliação* estão sempre em jogo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador está sempre avaliando a ação e controlando suas variações, sendo a negociação essencial e permanente durante todo o processo. A avaliação é referida não como controle quantificável ou mensurável, mas sim como discussão sobre valores, sobre o sentido.

6- O *processo* na perspectiva da pesquisa-ação representa uma polarização de autonomia repleta de incertezas, ao contrário do *procedimento* que compreende uma polarização de heteronomia que garantiria o instituído. Para Barbier,

> um processo é uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço (BARBIER, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva *multirreferencial*, várias lógicas e referenciais teóricos diversificados, paradoxais e pluridisciplinares, podem ser empregados para interpretar um processo. Entre alguns citados pelo autor (2004) estão as lógicas dialéticas de "síntese", de "ultrapassagem" de tipo hegeliano-marxista institucional (René Lourau) ou psicanalítico "resolução" do complexo de Édipo, com sua parte de "embuste" (Jacques Lacan), as lógicas do rizoma e das "máquinas do desejo" (Gilles Deleuze e Felix Guatarri), as lógicas do acontecimento e da complexidade (Edgar Morin e Michel Maffesoli), as lógicas do tipo praxiológico (Pierre Bourdieu e Robert Castel), e muitas outras.

Vamos nos deter mais especificamente nas lógicas da complexidade de Morin e nas lógicas do rizoma de Deleuze e Guatarri; por serem as que mais se aproximam da nossa perspectiva da di/trialética[59] dos processos de inclusão/exclusão. De acordo com Barbier (2004), o paradigma da complexidade (quer dizer aquilo que constitui um sistema de relações lógicas entre noções chave de inteligibilidade da complexidade do mundo) opõe-se ao paradigma da simplicidade concebido como uma análise, visando desconstruir a totalidade em unidades isoladas.

> O paradigma da simplicidade põe ordem no universo e dele elimina a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade enxerga ora o uno, ora o múltiplo, mas não pode enxergar que o Uno pode ser, ao mesmo tempo, Múltiplo. O princípio da simplicidade ou separa o que está

[59] A di/trialética inclusão/exclusão é compreendida por nós como um processo que envolve dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, conforme detalharemos no capítulo a seguir.

> ligado (disjunção), ou unifica o que é diferente (redução) (MORIN apud BARBIER, 2004, p. 87).

Desta forma, para o autor, as ciências humanas calcadas no modelo positivista estudam o ser humano, não como uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica indissociável, mas ao contrário, o estudam, de forma constantemente subdividida, especializando-se cada vez mais.

> O recorte do real, apoiado na maioria dos casos sobre o paradigma da separatividade, impõe "objetos malucos" ao pesquisador, isto é, objetos sem espaço e sem limite, sem pessoa real. (...) Existe uma ilusão de querer beber o oceano do real com o canudinho de um conceito (BARBIER 2004, p. 86).

Assim sendo a complexidade aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição. A teoria da complexidade de Morin, segundo Barbier (2004), se caracteriza por uma auto-eco-organização permanente, reconhecendo ao mesmo tempo a condição absoluta do "eu" e a inserção num conjunto onde o ego se dilui nas interações dos campos de energia os quais interferem: "ser sujeito é ser autônomo, ao mesmo tempo que dependente. É ser alguém provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo" (p. 89). Assim a noção de autonomia emerge do bojo mesmo de um estado de dependência.

> Aqui intervém a noção de *ecologia da ação*. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. Frequentemente a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça. Isto nos obriga a seguir a ação, a tentar corrigi-la – se ainda houver tempo – e, as vezes, a torpedeá-la, como fazem os responsáveis da Nasa, quando explodem um foguete que se desvia de sua trajetória. A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações (MORIN, 2003, p. 86-87).

Barbier (2004) concebe a complexidade, ou complexidades, alicerçadas nos trabalhos científicos de ponta, para os quais uma ordem organizacional (turbilhão) pode nascer a partir de um processo que produz a desordem (turbulência). "O universo organizou-se ao se desintegrar. A vida tolera ainda mais desordem que o mundo físico" (p.88). Segundo ele, atualmente em todas as ciências com exceção das Ciências Humanas e Sociais, tudo é reexaminado. Na matemática as partículas podem "comunicar'' com velocidades infinitas e parecem confirmar o princípio da não-separabilidade da realidade última, seria desta forma então que alguns cientistas estariam se abrindo para uma nova metafísica:

> Esses novos metafísicos buscam nos místicos, notadamente no Extremo Oriente, principalmente budistas, a experiência do vazio que é tudo e do todo que não é nada. Eles percebem aí uma espécie de unidade fundamental, em

> que tudo está interligado, tudo é harmonia, de certa forma, e eles possuem uma visão conciliadora, eu diria eufórica, do mundo (MORIN apud BARBIER, 2004, p. 89).

É nesse sentido que o autor concebe a complexidade como inserida na ordem da razão pela racionalidade, mas recusando todos os exageros da racionalização. A racionalidade dialogaria com o que lhe resiste, o real; porém não tornaria este real coerente à custa do menosprezo da vida.

Nesta perspectiva Barbier (2004) em suas análises, procura levar em conta o homem em suas interações com o ambiente circundante. Ele define o pesquisador em pesquisa-ação existencial como tendo o verdadeiro interesse em se apropriar da visão do mundo e das metodologias de ação da ecologia humana que levam em conta todas as interações; "humanas, sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, inclusive as resultantes de uma 'Ecologia do Espírito', à maneira de Gregory Bateson, etc., e que tecem as formas de socialidades da vida cotidiana", (p.93).

As lógicas do Rizoma e Máquinas do Desejo de Deleuze e Guatarri (2000) se utilizam da noção de rizoma proveniente da Botânica, onde a estrutura de algumas plantas teriam seus brotos podendo ramificar-se em qualquer ponto, bem como transformar-se em bulbo ou tubérculo. O rizoma tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo; independente de sua localização na figura da planta. É desta forma, portanto que as formulações filosóficas dos autores reconhecem as multiplicidades, os movimentos e os devires, pois o rizoma diferentemente das árvores e suas raízes, conecta-se de um ponto qualquer a outro ponto qualquer. Ele é feito de linhas; tanto linhas de continuidade quanto linhas de fuga que ao serem seguidas se metamorfoseiam, mudando de natureza.

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e...". Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE e GUATARRI, 2000, p.37).

Assim sendo o rizoma é feito de linhas de segmentaridade, estratificação ou desterritorialização:

> Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau (DELEUZE e GUATARRI, 2000, p.18).

Os autores sustentam na sua lógica que em não havendo raiz, não existem proposições ou afirmações que sejam mais fundamentais do que outras, que se ramifiquem segundo dicotomias estritas. O conhecimento elabora-se simultaneamente por meio de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações.

> Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito – tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contem microfascismos sempre à espera de cristalização. Sim, a grama é também rizoma. O bom e o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada ( DELEUZE e GUATARRI, 2000, p.18).

No sistema rizomático não há um decalque, uma cópia de uma ordem central, mas sim múltiplas conexões que são estabelecidas a todo o momento, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização. É um sistema, portanto, de expressão máxima da multiplicidade, na medida em que o rizoma é classificado como a-centrado, uma rede de autômatos finitos; se caracterizando pela complexidade.

> Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, como mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente; todo tipo de "devires" (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 33).

Ainda de acordo com os autores (2000), um rizoma é feito de platôs que eles entendem como sendo toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Os autores inclusive descrevem que teriam escrito este livro, "Mil Platôs" Capitalismo e Esquizofrenia (2000), como um rizoma; tendo empregado palavras que para eles, funcionavam como platôs.

> Rizomática=Esquizoanálise=Estratoanálise=Pragmática=Micropolítica. Estas palavras são conceitos, mas os conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou aquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga, ou de ruptura, círculos de convergência, etc.). De forma alguma pretendemos ao título de ciência. Não reconhecemos nem cientificidade nem ideologia, somente agenciamentos. O que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação. (...). Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou cientifico) (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 34).

A lógica rizomatica se apoia então em seis princípios (características do rizoma) básicos: o primeiro e o segundo dizem respeito à *conexão* e a *heterogeneidade*; qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, diferentemente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. É desta forma que os autores (2000) definem uma cadeia semiótica com sendo um rizoma por sua heterogeneidade,

> A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrario, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de significação, mas também estatutos de estados de coisas. Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. Na lingüística, mesmo quando se pretende ater-se ao explicito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 15).

Assim sendo, por não cessar de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais, um método de tipo rizoma analisa a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. “Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em função de impotência” (p.16).

O terceiro princípio é o da *multiplicidade*, sendo que seria somente quando o múltiplo é tratado como substantivo que ele não teria mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. A metáfora utilizada pelos autores (2000) é a da marionete, cujos fios são considerados como rizoma ou multiplicidade “não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas a multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (...). As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem as outras” (p.16-17). Um agenciamento seria então exatamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda de natureza na medida em que aumenta suas conexões.

O quarto princípio é o da ruptura *a-significante* contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma, segundo os autores (2000), não pode se submeter a uma dicotomia ou a um dualismo, pois compreende linhas de segmentaridade que o estratifica, mas também linhas de fuga que o desterritorializa. Essas linhas de fuga fazem parte dele, não parando, de se remeterem umas as

outras. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (p.18).

O quinto e o sexto princípios são os princípios de *cartografia e decalcomania*, segundo os quais um rizoma não pode ser justificado em nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Assim sendo:

> Do eixo genético ou estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de decalque, reprodutíveis ao infinito. Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. (...). Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 21-22).

É segundo esta lógica rizomática dos autores (2000), que a esquizoanálize se oporia a psicanálise na medida em que esta não vê as pulsões e objetos parciais nem como estágios sobre o eixo genético, nem posições numa estrutura profunda; mas sim como opções políticas para problemas, entradas e saídas possíveis, impasses que a criança vive politicamente com a força de seu desejo. Ainda de acordo com os autores existiriam estruturas de árvores ou raízes no rizoma, mas inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz poderiam recomeçar a brotar em rizoma. É nesse sentido que um acontecimento microscópico estremeceria o poder local.

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido continuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, um certain nervous system. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva[60] do que uma árvore (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 25).

Desta forma, nos apropriamos de um entrecruzar de métodos com a finalidade de que esses sirvam à investigação e não o contrário; nesse sentido, utilizamos para análise dos dados o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2009), que busca a compreensão de um fenômeno a partir da interpretação de uma série de indícios.

O Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg é baseado em três pilares: No método de Morelli, que buscava, no final do século XIX, devolver nos museus, cada quadro ao seu

[60] O autor se refere a erva daninha que existe entre os espaços não cultivados, que preencheria os vazios, que cresceria entre e no meio das outras coisas. “A flor é bela, o repolho é útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral” (MILLER apud DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 30).

verdadeiro autor, pelo exame dos pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia; pela comparação entre o conhecedor de arte e o detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria (comparação entre os métodos Morelliano e a arte de Arthur Conan Doyle e seu personagem Sherlock Holmes); e ainda pela psicanálise Freudiana que propõe um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.

Segundo Ginzburg (2009), o paradigma indiciário baseado na semiótica começou a se afirmar nas ciências humanas no final do século XIX, apesar de suas raízes serem muito antigas. "O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (p. 152).

Desta forma pretendemos ao longo dessa dissertação, narrar uma história, como na lógica do rizoma, sobre alguns platôs que nos dêem indícios, pistas da produção de um fracasso escolar que pode provavelmente ter várias entradas e saídas.

Procuramos com a contextualização do "lócus" da nossa pesquisa e pelas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, como possível metodologia de pesquisa-ação com crianças; ouvir as vozes destas sobre suas dificuldades de aprendizagem e seus sentimentos de inclusão/exclusão.

No próximo capítulo nos aprofundaremos nas teorias psicológicas de Vygotsky e na perspectiva dinâmica e constante dos processos de inclusão/exclusão sob a ótica da di/trialética de Santos, buscando fazer uma relação entre essas.

# CAPÍTULO 3
# O TEXTO DA PESQUISA

*A vida se revela como um sistema de criação,*
*de permanente tensão e superação,*
*de constante criação e combinação de novas formas de comportamento.*
*Assim, cada ideia,*
*cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade,*
*um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.*
*Assim, a vida só se tornara criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam.*
*Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida.*
*Dessa forma,*
*a vida do homem se tornará uma criação constante,*
*um ritual estético quando surgir não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas mas de um arroubo criador luminoso e consciente.*
*O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira,*
*o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto da criação.*
*O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador.*
*Vygotsky*

Partindo do referencial teórico de Vygotsky que cunha o processo educativo como um processo psicológico, pelo pressuposto de que a educação modifica o comportamento hereditário pela potencialização de novas formas de reação (conforme explicaremos no item 3.1); buscamos ao longo deste capítulo entrelaçar alguns pontos específicos de suas teorias ao nosso referencial teórico acerca da di/trialética dos processos de inclusão/exclusão nas dimensões das culturas, políticas e práticas.

Com este intuito e tomando por base no item 3.2 a teoria de Vygotsky (2004), centrada no conceito de reação em psicologia, que significa a ação responsiva do organismo por um estímulo qualquer, fazendo do comportamento humano, um comportamento dotado de uma plasticidade e multiplicidade excepcional em função de sua infinita adaptação ao meio; procuramos traçar uma relação com a di/trialética pela complexidade dos processos de inclusão/exclusão. Utilizamo-nos para tal, da lógica rizomática de Deleuze e Guatarri (2000) e do conceito de diversidade adotado por Santos (2010).

Já no item 3.3, por meio das leis da atividade nervosa superior do comportamento, Vygotsky (2004), ao afirmar que em nosso organismo não há nenhum reflexo isolado e independente, sendo a reação, portanto, um complexo processo de inter-relação do homem com o mundo que define seu comportamento como uma infinidade imprevisível de possibilidades, fazemos um paralelo com a inclusão em educação percebida por nós sob a

perspectiva dinâmica e constante dos processos de inclusão/exclusão nas dimensões das culturas, políticas e práticas.

Por meio da elaboração das teorias de Vygotsky (2000a), acerca da inter-relação e dependência recíproca entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos; ao nos deparamos uma vez mais com a impossibilidade de dualidade, de separação do aparato intelectual da criança, buscamos no item 3.4 fazer uma aproximação com os estudos de Patto (2008), sobre a produção do fracasso escolar.

No item 3.5 dissertamos sobre a imaginação e a arte na infância segundo as teorias de Vygotsky (2004/2009), que definem a imaginação como uma função vital do cérebro estando diretamente ligada à relação entre fantasia e realidade, tendo a emoção, nesta relação, papel de destaque. Ao ser uma reação secundária do campo proprioceptivo que organiza o comportamento, a emoção, segundo o autor (2004), não poderia de forma alguma estar desvinculada do processo educativo. É justamente desta forma que vislumbramos uma aproximação com as concepções de Booth e Ainscow (2002) acerca da noção de barreiras à aprendizagem e à participação. Ao se utilizarem dessas noções com a finalidade de direcionar a atenção ao que pode ser feito com vistas a contribuir para educação de todos, os autores percebem que essas barreiras não se referem apenas aos conteúdos, mas encontram-se também relacionadas, entre outros fatores, aos possíveis sentimentos de desvalorização experimentados pelos estudantes.

Por meio do brincar e do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2000), apresentados no item 3.6; fazemos uma relação entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico com as dimensões das culturas, políticas e práticas na perspectiva tridimensional do nosso referencial teórico; onde essas dimensões são vistas não só como categorias de análise, mas também, como possibilidade de intervenção nos processos de inclusão.

Já com o desenhar na infância sob a ótica de Vygotsky (2009), apresentado no item 3.7; somos motivados a refletir sobre a importância não só do estímulo à imaginação e à criação artística na educação, mas também a necessidade de se relacionar esta criação artística a uma produção efetiva.

## 3.1 A PSICOLOGIA PEDAGÓGICA DE VYGOTSKY

*A psicologia não faculta diretamente nenhuma conclusão pedagógica.*
*Mas como o processo educacional é um processo psicológico,*
*o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia evidentemente ajuda*
*a levantar cientificamente o assunto.*
*Vygotsky*

De acordo com Vygotsky (2004), no seu início a psicologia era a ciência da alma, pois as primeiras concepções sobre o homem definiam nele o corpo e a alma como substâncias específicas, considerando a natureza dual dele.

> O surgimento desta concepção remonta aos tempos primitivos em que o homem, observando os fenômenos do sonho, da morte e das doenças, convencia-se de que era habitado por um duplo ou algum espírito (VYGOTSKY, 2004, p.2).

Por ter operado com a matéria extra-sensorial, inacessível à nossa experiência, durante muito tempo, a psicologia foi chamada de psicologia metafísica. Já no século XVIII, ela teria se desintegrado em racional e empírica, tendo a psicologia metafísica ficado com a denominação de racional, uma vez que esta tinha como seu principal método de estudo a especulação. A psicologia empírica empenhou-se em se colocar na mesma relação com o objeto como o faziam as ciências naturais. Tomou consciência de si mesma como ciência dos fatos baseada na experiência. Mas, ainda assim, durante muito tempo, continuou tratando de problemas metafísicos.

A partir de críticas severas vindas principalmente de Locke, Hume e Kant, que mostraram que a alma não passava de um produto da nossa fantasia, e, portanto, na experiência trabalhava-se com a percepção que se tinha sobre ela, mas nunca com sua essência especifica, surge então no lugar da psicologia como ciência da alma, uma nova ciência sobre os fatos da alma.

Ainda de acordo com o autor (2004), a psicologia empírica passa a denominar-se "psicologia sem alma", ou "psicologia sem nenhuma metafisica", ou ainda "psicologia baseada na experiência", sendo entendida como ciência dos fenômenos psíquicos ou fenômenos da consciência.

> Essa psicologia ensinava que os fenômenos psíquicos diferem por natureza de todos os demais fenômenos do mundo, são imateriais, não extensivos, inacessíveis à experiência objetiva e transcorrem paralelamente aos processos físicos no nosso corpo sem estarem ligados a ele por relação causal. Admitindo, assim, a existência de fenômenos imateriais, desprovidos de espaço, essa psicologia mantinha na integra a visão dualista da natureza humana (dualismo) própria do pensamento primitivo e religioso (VYGOTSKY, 2004, p.4).

Mesmo tendo sugerido a importância do aspecto motor no estudo dos processos psíquicos, ainda assim essa psicologia teria mantido o dualismo e o espiritualismo da psicologia empírica, uma vez que concebia a riqueza da vida interior como dependente do número de movimentos.

Para Vygotsky (2004), a psicologia começa a assumir forma de uma nova ciência somente quando os cientistas americanos a definem como ciência do comportamento dos seres vivos. Entendendo por comportamento, todo o conjunto de movimentos internos e externos de que dispõe um ser vivo, foi possível, finalmente, para a psicologia, estudar todos os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo, a partir do aspecto do movimento.

A psicologia se tornaria assim ciência biológica por estudar o comportamento como uma das formas fundamentais de adaptação de um organismo vivo ao meio. Todavia, Vygotsky compreende que o comportamento humano se dá na complexidade do meio social.

> O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento (VYGOTSKY, 2004, p. 6-7).

Desta maneira Vygotsky estabelece em sua teoria quatro traços distintivos da nova psicologia. O primeiro deles é o materialismo, uma vez que a psicologia considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo é o objetivismo, já que ela tem por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço seria o método dialético por reconhecer que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo restante da natureza. O quarto e último traço é o fundamento biossocial, ou seja, o princípio da utilidade biológica da psique.

Na segunda metade do século XIX teria havido uma transformação radical na psicologia a partir da chegada à fase do experimento e do empenho desta em se tornar ciência exata, aspirando ao aproveitamento, na prática, das leis teóricas da ciência.

De acordo com Vygotsky (2004), toda ciência surge das necessidades práticas e acaba orientando-se para a prática. Para ele, enquanto os filósofos interpretavam a alma e os fenômenos psíquicos, não podiam refletir sobre a maneira de transformá-los porque estavam fora da esfera da experiência. A partir do estudo do comportamento, a psicologia pode então começar a perguntar-se como modificá-lo. Desta forma, a psicologia pedagógica é para o

autor, essa ciência que trata das leis da mudança do comportamento humano e dos meios de dominar essas leis.

> Assim, a psicologia não faculta diretamente nenhuma conclusão pedagógica. Mas como o processo educacional é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia evidentemente ajuda a levantar cientificamente o assunto. A Educação acaba significando sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação (VYGOTSKY, 2004, p. 10).

## 3.2 - O CONCEITO DE COMPORTAMENTO E REAÇÃO

*Pensamos porque agimos.*
*Mustemberg*

Tomando por base o conceito de reação em psicologia, que significa a ação responsiva do organismo por um estímulo qualquer, e chegando à teoria dos reflexos condicionados, Vygotsky (2004) nos permite refletir sobre a natureza do processo educacional. De acordo com ele, a reação é sempre uma reação do organismo a essas ou aquelas mudanças do meio, sendo um mecanismo de adaptação valioso e psicologicamente útil. Toda reação abrange três momentos básicos. O primeiro é a percepção do estímulo exterior, pelo organismo, e é denominado sensorial. O segundo é a elaboração deste estímulo nos processos internos do organismo, orientados para a ação por um impulso, pelo sistema nervoso central. O terceiro momento é a efetiva ação responsiva do organismo, ou seja, a resposta motora, resultante dos processos internos.

Esses três momentos se manifestam com maior clareza nas reações mais simples, podendo inclusive parecer completamente ausentes, quanto mais complexos forem os processos internos. Às vezes assumem formas tão aceleradas que o terceiro momento parece vir imediatamente após o primeiro, como no caso da tosse, do espirro, do grito reflexo e etc.

Por entender o reflexo[61] como um conceito estritamente fisiológico e um caso particular de reação (resposta do sistema nervoso) e a reação como um conceito amplamente biológico; Vygotsky (2004) nos permite deslocar o comportamento humano para a longa série de movimentos biológicos de adaptação de todos os organismos, inferiores e superiores, e colocá-lo em relação com as bases da vida orgânica na terra. Desta forma, ao examiná-lo no mais amplo aspecto biológico, abre perspectivas ilimitadas para o estudo de sua evolução, pois não o aprisiona na fisiologia do sistema nervoso que restringiria o círculo dos fenômenos observáveis.

[61] "Costuma-se entender por reflexo em fisiologia qualquer ato do organismo suscitado por um estímulo externo do sistema nervoso; é transmitido através do nervo centrípeto ao cérebro, de onde, através do nervo centrífugo, suscita-se o movimento ou a secreção do órgão operativo", (VYGOTSKY, 2004, p. 18).

Para o autor, reações hereditárias ou natas são aquelas que surgem no momento do nascimento ou do crescimento da criança, sem qualquer aprendizagem e influência de estranhos; como por exemplo, a sucção, o grito, a deglutição, que se observam na criança desde as primeiras horas após o nascimento e em linhas gerais permanecem imutáveis ao longo de sua vida. Essas reações se configuram como um capital de movimentos de adaptação, úteis para toda espécie, sendo então a ligação mais simples que existe entre esse ou aquele elemento do meio e o respectivo movimento de adaptação do organismo. Já as reações adquiridas, ao contrário, são variadas e se distinguem por uma extrema mutabilidade e inconstância. São diversas e dependem das particularidades históricas, geográficas, sexuais, individuais e de classe.

Costuma-se denominar de instintos as formas mais complexas de comportamento hereditário, ou seja, um reflexo complexo ou em cadeia. Como por exemplo, o ato de sugar, que leva ao ato de deglutir e etc. Entretanto, o reflexo é uma relação definida e determinada e já no instinto, tal relação é bem menos determinada e mais livre, variando de momento a momento, nunca podendo ser prevista e considerada de antemão. Consiste também em particularidade do instinto, o fato de que existe uma maior complexidade de movimentos durante o seu acionamento, vários órgãos atuam nos movimentos combinados.

> À luz de tudo isso cabe destacar os instintos em uma forma especial de comportamento hereditário, tomando por base o indício de que o reflexo é uma reação de expedição de algum órgão, sendo o instinto uma resposta do comportamento de todo o organismo (VYGOTSKY, 2004, p. 23).

A teoria da origem da espécie de Darwin, ao introduzir o princípio da evolução natural dos organismos vivos, o princípio da explicação natural da origem do mundo e do homem, teria colocado no centro da atenção, o mecanismo motriz básico da evolução: a luta pela sobrevivência no mundo dos vegetais e dos animais. Nesta luta, os não adaptados morrem e sobrevivem aqueles organismos que, por força de certas causas, revelam-se mais aptos que outros à sobrevivência.

Vygotsky (2004) vai elaborando sua teoria a partir das experiências de Pavlov com cães acerca da teoria dos reflexos condicionados: sempre que se coloca um pedaço de carne na boca destes, eles respondem a este estímulo segregando saliva. Se sempre que lhe derem carne, antes acenderem uma luz azul, formar-se-á e consolidar-se-á no animal uma nova ligação entre o estímulo do exterior e indiferente (a luz azul) e seu reflexo salivar. O que diferiria o reflexo incondicionado (a comida) do condicionado (a luz), em primeiro lugar, seria a origem. Este não é dado na experiência imediata, mas surge no processo da experiência pessoal. Em segundo lugar, é individual e absolutamente diverso em representantes da mesma

espécie. Finalmente, tem um número bem maior de formas temporais e instáveis, tendendo a desaparecer se não for reiteradamente reforçado por um estímulo incondicionado.

É desta forma que o processo de elaboração dos reflexos condicionados seria um processo de adaptação da experiência hereditária da espécie às condições individuais, sendo, então, o meio, um fator decisivo nesse processo de estabelecimento da experiência individual. Segundo Vygotsky (2004) "É a própria estrutura do meio que cria e predetermina aquelas condições das quais acaba dependendo a elaboração de todo o comportamento individual" (p.30).

O reflexo condicionado pode, segundo o autor, ser definido como o meio multiplicado pelo meio. Não existindo provavelmente nenhuma resposta que a criança já não disponha no berço, pois o comportamento é dotado de uma plasticidade[62] e mutabilidade excepcional em função de sua adaptação infinita e sutil ao meio.

> A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados. Contudo, é muito difícil indicar qual foi precisamente o mecanismo de surgimento de reações readquiridas. Só nos últimos decênios, graças aos êxitos principalmente do pensamento fisiológico russo, conseguiu-se chegar perto da decifração desse mecanismo. A teoria dos reflexos condicionados, elaborada em seus fundamentos pelo acadêmico Pávlov, revela as leis desse mecanismo com a precisão indiscutível de uma ciência natural experimental (VYGOSTSKY, 2004, p. 27).

Ousamos fazer um paralelo entre as teorias de Vygostsky e a lógica rizomática de Deleuze e Guatarri (2000), no que tange à questão da multiplicidade, pois o terceiro princípio desta lógica é o da multiplicidade, onde esta se definiria pelo fora; pelas linhas de fuga do rizoma (conforme explicamos no capítulo dois) que ao se conectarem umas com as outras mudariam de natureza. É justamente a partir deste princípio que Deleuze e Guatarri criam o conceito de *agenciamento* como sendo exatamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda de natureza na medida em que aumenta suas conexões.

Para Vygotsky (2004), a formação das respostas condicionadas é infinita e desconhece limites, pois que no dispositivo nervoso mais aperfeiçoado do homem, existe a possibilidade de surgimento de reflexos condicionados de ordem excepcionalmente elevada, muito distante do laço incondicionado que inicialmente os gerou.

> Em todas as formas de comportamento do animal e do homem (das mais elementares às mais complexas) Pávlov vê elos de uma única cadeia: a da

[62] "Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração" (VYGOTSKY, 2009, p. 12) "A plasticidade significa três propriedades fundamentais da matéria: 1) a capacidade de mudar a disposição das partículas; 2) a conservação das marcas dessas mudanças; e 3) a predisposição para repetir as mudanças. Nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza" (VYGOTSKY, 2004, p.181).

> adaptação ilimitada em todas as suas proporções, que constitui a vida na terra (VYGOTSKY, 2004, p. 33).

Na nossa perspectiva dinâmica e constante dos processos de inclusão/exclusão nas dimensões culturais, políticas e práticas, partimos do princípio de que inclusão é um processo contínuo de garantia da participação máxima do indivíduo em todas as esferas da sua vida, sendo, portanto um processo interminável e sem fim. Neste sentido, o entendemos como um processo di/trialético, na medida em que sua complexidade não pode ser compreendida apenas por sua ligação direta e oposta à exclusão. Suas linhas, tal qual num rizoma, são linhas de segmentaridade, estratificação ou desterritorialização, (conforme explicamos no capítulo anterior), tendo como tecido a conjunção e não a separação.

A di/trialética inclusão/exclusão é compreendida por nós como um processo que envolve multiplicidade na medida em que estão em perspectiva diversas dimensões relacionadas entre si: materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É justamente por reconhecermos a coexistência de múltiplas maneiras e formas de existirmos, que adotamos uma perspectiva de pensamento que torna possível a expansão da análise critica para além do pensamento binário.

> Em outras palavras: o movimento pela inclusão precisa compreender a coexistência das tensões, das contradições, das vozes e discursos diferenciados continuamente em disputa, debates e embates, em que não há vencedores ou perdedores, mas eternos atores, nos fenômenos e fatos sociais que nos sejam objeto de análise (SANTOS, 2011, no prelo).

Defendemos a necessidade de ampliação do movimento como um processo di/trialético, porque há anos, Santos (2006, 2009, 2010), o vem estudando, tomando por base três dimensões de análise: a construção de Culturas, o desenvolvimento de Políticas e a orquestração de Práticas inclusivas (Booth e Ainscow 2002).

Essas três dimensões tanto podem constituir-se como estruturas explicativas quanto aplicativas ou ainda interventivas, se tomadas como relativas à identificação dos processos de exclusão e aos processos de movimentos pela inclusão. Na dimensão das culturas, consideram-se os valores, as percepções, as representações, as crenças. A dimensão das políticas engloba todas as intenções explícitas que orientam nossas ações, já a dimensão das práticas é da ordem do que efetivamente fazemos no cotidiano a respeito das exclusões identificadas e de como promover a inclusão. Essas dimensões, tal qual na lógica rizomática de Deleuze e Guatarri (2000), se encontram em uma circulação de estados, não parando de se remeterem umas às outras.

De acordo com Santos (2010a), o efetivo reconhecimento da diversidade depende da compreensão dessas três dimensões, que se encontram presentes em jogo no nosso cotidiano. Sendo assim, não bastaria reconhecer efetivamente a diversidade nas propostas de reformas curriculares ou na inserção dos assuntos relativos à diversidade em textos de leis, mas faz-se, sobretudo, necessária uma transformação simultânea no que a autora denomina das dimensões das *culturas*, das *políticas* e das *práticas* pessoais, institucionais e sistêmicas educacionais em um sentido inclusivo.

Santos (2010 a) adota o termo diversidade como sinônimo de diferença em seu sentido de heterogeneidade, se contrapondo à ideia de igualdade em seu sentido de homogeneidade. A autora compreende ambos os conceitos como sinônimos em dois sentidos: o de não ser igual a (quando ambos adquirem a conotação de "dessemelhança, dissimilitude" e "divergência"), e o de pluralidade (quando ambos assumem o sentido de "multiplicidade de coisas" e 'variedade"). Assim sendo, defendemos o argumento de que tanto diversidade quanto diferença são características que sempre existiram como constitutivas da condição humana e raramente são reconhecidas para fins de desenvolvimento ético e moral de um povo, seja no planejamento de suas políticas ou na implementação das práticas sociais.

Essa concepção acerca da diversidade encontra-se em total acordo com as teorias de Vygotsky (2004) de comportamento e reação que identificam as reações adquiridas por sua extrema mutabilidade e inconstância na medida em que essas dependem de vários aspectos, inclusive os ligados às particularidades históricas, geográficas, sexuais, individuais e também de classe. Há também conexão com a lógica rizomática de Deleuze e Guatarri (2000), cujos primeiro e segundo princípios dizem respeito à *conexão* e à *heterogeneidade*; segundo os quais qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, não cessando de conectar as mais diversas cadeias. Ao não fixar um ponto ou uma ordem é que essa lógica rizomática permitiria a heterogeneidade. Os autores transportam para linguagem, a metáfora do rizoma e com ela definem uma cadeia semiótica como sendo,

> Um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade lingüística homogênea. A língua é segundo uma formula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea". Não existe uma língua-mãe, mas uma tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo (DELEUZE E GUATARRI, 2000, p. 16).

É desta forma que um método de tipo rizoma analisa a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

Santos (2010), na sua perspectiva di/trialética dos processos de inclusão/exclusão, acrescenta que independente do período histórico, parece não ter havido até hoje um projeto de sociedade que salientasse a diversidade dos seres humanos como fundamento para o planejamento e as práticas pedagógicas. "Com a institucionalização da escola como 'o' lócus do saber, na modernidade (...) a escola também, direciona e normatiza: define o que se deve e o que sai da norma; o que é conveniente conforme os padrões e valores de dada época e o que não é" (p. 274).

Conforme pudemos observar a partir das teorias de Vygotsky (2004) sobre o conceito de comportamento e reação, a formação das respostas condicionadas é infinita e desconhece limites; assim sendo, a diversidade dos seres humanos é ilimitada, respondendo individual e singularmente ao meio ambiente (no sentido mais amplo de sua abrangência com todas as relações que neste estão implicadas) no qual o sujeito está inserido, pois que no dispositivo nervoso mais aperfeiçoado do homem, existe a possibilidade de surgimento de reflexos condicionados de ordem excepcionalmente elevada, muito distante do laço incondicionado que inicialmente os gerou.

É desta forma que defendemos a diversidade também de práticas educativas que possibilitem a participação efetiva das crianças e jovens em seu processo educativo, não apenas recebendo informações pré-estabelecidas pela normatização dos conteúdos curriculares[63], mas principalmente proporcionando os meios necessários para que cada um possa aprender com a mediação do ambiente escolar que deve prover os recursos indispensáveis à efetivação desta aprendizagem. Afinal, pela teoria de Vygotsky, não ensinamos nada a ninguém, o sujeito aprende por si pela mediação do meio, e no caso da aprendizagem escolar; a partir da mediação do meio escolar que deve ser organizado visando à diversidade e à singularidade de cada aprendiz conforme veremos mais adiante.

## 3.3 AS LEIS DA ATIVIDADE NERVOSA SUPERIOR DO COMPORTAMENTO

*O movimento dos vegetais no sentido da luz e a procura da verdade por meio da análise matemática não seriam, no fundo, fenômenos da mesma série? Não estariam aí os últimos elos da cadeia quase infinita das adaptações, que se realizam em todo o mundo vivo?*
*Pavlov*

[63] Gostaríamos de esclarecer que não somos contra a transmissão dos conceitos científicos, muito ao contrário, discutiremos adiante a necessidade da aprendizagem dos mesmos com a finalidade de elevação dos conceitos espontâneos e o consequente impulso ao desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2004), no comportamento humano, abster-se de responder é tão necessário quanto responder; a inibição e a repressão de umas reações é condição necessária ao fluxo regular de outras. Essa inibição interna protege o homem contra o dispêndio estéril de energia, canalizando-a para gastá-la de forma econômica e calculada. Existiriam ainda, segundo o autor, "fundamentos para se pensar que o sono não passa de formas diluídas dessa inibição interna geral de reações" (p.37).

Também com a teoria dos reflexos condicionados percebeu-se a questão da diferenciação. Por exemplo, com um reflexo condicionado diante das batidas de um metrônomo com velocidade de cem batidas por minuto, o animal reagia tanto a cinquenta quanto a duzentas batidas; mas, se cem batidas fossem sempre reforçadas por um estímulo incondicionado e todas as demais não fossem reforçadas; estabelecia-se no animal uma diferenciação.

Graças a esse mecanismo de diferenciação, é possível uma excepcional especificação, uma definição precisa das conexões, ou seja, a mais sutil distinção dos elementos do meio pelo organismo e a correspondência entre as reações desse organismo às ações necessárias e esses elementos. Assim sendo, sob o efeito de uma infinidade de elementos que constituem a estrutura do meio, é fácil perceber a enorme complexidade a que chega o comportamento humano.

> A teoria dos reflexos condicionados permite considerar todo o comportamento do homem como um sistema de reações adquiridas, estribadas em reações hereditárias. Sob uma análise minuciosa, as formas mais complexas e sutis do psiquismo revelam uma natureza reflexa e permitem estabelecer que o psiquismo deve ser considerado como formas especialmente complexas de comportamento (VYGOTSKY, 2004, p. 39).

Antes dessa teoria, os psicólogos afirmavam que os fenômenos psíquicos eram algo isolado, único na natureza e radicalmente diversos do mundo físico. Agora, porém, as análises científicas revelam que mesmo as formas mais sutis do psiquismo são sempre acompanhadas de reações motoras.

> Como se sabe, pode-se ler quase todo o sentimento no rosto do homem ou nos movimentos do seu corpo. Tanto o medo quanto a raiva são acompanhados de mudanças físicas tão sensíveis que, pela simples aparência do homem, podemos concluir sem erro se ele está com medo ou raiva. Todas essas mudanças físicas se resumem a reações motoras dos músculos (mímica e pantomima), reações secretórias (secreção de saliva e espuma na boca), reações respiratórias e circulatórias (palidez, ofego) (VYGOTSKY, 2004, p. 40).

Comparado ao comportamento dos animais, o comportamento do homem é ampliado pelo emprego da experiência das gerações passadas. O homem tem história, e essa experiência histórica é o que o difere do animal. É a herança social e não a física que nos difere do animal, pois segundo o autor, é o comportamento do homem que surge nas raízes do comportamento do animal que assumiu uma posição vertical.

Outra grande diferença entre o animal e o homem é que este não só se utiliza daquelas reações condicionadas aprendidas na experiência individual, mas também daqueles vínculos condicionados que se estabeleceram na experiência social de outros homens. É a experiência social coletiva.

> Eu posso falar do Saara sem nunca ter saído da minha cidade natal, posso saber muito sobre Marte sem nunca ter olhado pelo telescópio. Aquelas reações condicionadas do pensamento ou do discurso, nas quais se exprimem esses significados, não estão contidas na minha experiência pessoal, mas na experiência de pessoas que efetivamente visitaram a África e olharam de fato pelo telescópio (VIGOTSKY, 2004, p. 42).

Também as novas formas de adaptação encontradas no homem, o diferem dos animais, pois que o homem é um animal que faz ferramentas. Ao invés de adaptar seus órgãos, ele muda o corpo da natureza para que este lhe sirva de ferramenta.

Desde que o homem, pelo trabalho, intervém planejada e racionalmente nos processos naturais a fim de reagir e controlar os processos vitais entre ele e a natureza, ele se distancia da sua condição animal, por incorporar à sua experiência algo que foi estranho aos antepassados e parentes animais. Mesmo que se encontre em formas embrionárias nos animais adaptações ativas, essas são impotentes para mudar o caráter básico da adaptação passiva. Marx, com muita propriedade, expressou essa diferença:

> a aranha realiza operações que lembram as operações de um tecelão, e a abelha, ao construir seus alvéolos de cera, humilha alguns arquitetos. Contudo, o pior arquiteto difere desde o início da melhor abelha porque antes de construir seu alvéolo de cera ele já o construiu na própria cabeça. No final do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início desse processo já existia na imaginação do homem, ou seja, existia no ideal (K. MARX e F. ENGELS (Obras, t 23 edição em russo) apud VYGOTSKY, 2004 p. 43).

Desta forma, a consciência figura como formas mais complexas de organização do nosso comportamento, um desdobramento da experiência que visa a prever os resultados do trabalho e encaminhar as nossas próprias respostas no sentido desse resultado.

Para Vygotsky (2004), a fórmula do comportamento do homem é: “1) reações hereditárias + 2) reações hereditárias X experiência individual (reflexos condicionados) + 3) experiência histórica + 4) experiência social + 5) experiência desdobrada (consciência)”

(p.44). A complexidade do comportamento humano se encontraria na interação entre todos os reflexos que são limitados e regulados não somente por outros reflexos externos, mas também por uma massa de estímulos internos, químicos, térmicos e etc.

Assim é que cada aparelho motor estaria ligado a vários grupos de receptores, talvez mesmo a todos; consequentemente, no organismo não poderia existir nenhum reflexo isolado e independente. A reação seria, portanto um complexo processo de inter-relação do homem com o mundo, determinado pela adaptação, sendo o comportamento a forma superior de adaptação ao meio.

Ocorre que nessa luta pelo campo motor, modifica-se a cada instante a correlação de forças e, consequentemente, todo o quadro do comportamento. Segundo Vygotsky (2004), no sistema nervoso do homem existe um número irregular de filamentos receptores e motores e estimativas mostrariam que existem cinco vezes mais neurônios receptores do que neurônios condutores, ficando, deste modo, cada neurônio motor ligado não a um, mas a vários neurônios receptores, senão a todos. "Cada aparelho motor está ligado a vários grupos receptores, talvez mesmo a todos; consequentemente, no organismo não pode existir nenhum reflexo isolado e independente" (p. 46). Assim sendo,

> seria correto, ainda, comparar o sistema nervoso a uma porta estreita em algum prédio grande ou teatro, para onde se precipita em pânico uma multidão de muitos milhares. Os que passam pela porta são uns poucos que se salvaram dentre os milhões que morreram, enquanto a própria luta pela porta lembra de perto essa luta pelo campo motor comum, que se desenvolve incessantemente no organismo humano e dá ao comportamento do homem um caráter trágico e dialético de luta incessante entre o mundo e o homem e entre os diversos elementos do mundo dentro do homem (VYGOTSKY, 2004, p. 48).

Na constituição do organismo humano, sob o ponto de vista do comportamento, se distinguem três momentos de reação respectivamente; o aparelho receptor, o aparelho central e o aparelho respondente.

O aparelho receptor corresponde ao campo exteroceptivo, ou seja, ao sistema de órgãos especiais dos sentidos: o olho, o ouvido, a boca, o nariz e a pele destinados à recepção das estimulações externas, a sua análise e a transmissão a um centro (córtex cerebral).

O trabalho de análise, que permite ao organismo estabelecer as complexas relações com o mundo é função do córtex dos grandes hemisférios cerebrais que irradiam e concentram a excitação dos nervos. O aparelho de elaboração é constituído pelos segmentos centrais do sistema nervoso, pela massa da medula espinhal e do cérebro. A medula é o espaço de localização da experiência hereditária e das reações hereditárias e o córtex é o órgão da experiência pessoal do indivíduo, região das respostas condicionadas, desprovido de

funções motoras, desempenhando apenas funções de retardamento e complexificação, abrindo novas vias e fechando novos vínculos condicionados.

A mesma estrutura acontece no campo interior; interoceptivo, localizado nas camadas internas que cobrem a cavidade de nossos órgãos. É esse aparelho que recebe os estímulos químicos, térmicos e outros das superfícies internas do corpo, percebendo os processos orgânicos que se desenvolvem em órgãos como o intestino, o coração, os vasos sanguíneos e outros relacionados às funções fundamentais do organismo.

O terceiro e último aparelho constitui o campo proprioceptivo, que recebe por este mesmo caminho as próprias reações do organismo graças às excitações periféricas que surgem, durante esse processo, no funcionamento dos órgãos: nos músculos, nas articulações, nos tendões, etc. Assim sendo, o homem toma conhecimento dos seus próprios movimentos graças ao mesmo mecanismo pelo o qual ele percebe o mundo exterior.

> Se cruzarmos os braços e os dedos de um homem de olhos fechados, ele sempre poderá dar-se conta da situação em que foi colocado graças às sensações internas motoras ou cinestésicas do campo proprioceptivo (VYGOTSKY, 2004, p. 52).

Este campo proprioceptivo pode ser excitado por influências externas apenas secundárias, isto é, por sua própria reação. É o que se chama reação em círculo; reação esta composta por seis fases: estimulação externa, elaboração central, reação, estimulação proprioceptiva, sua elaboração e reforço ou retardamento da primeira reação.

Em resumo, o córtex cerebral está ligado de forma estreita a todo o aparelho receptor, funcionando como analisador, na medida em que decompõe os elementos integrantes da excitação nervosa para possibilitar o estabelecimento de vínculos mais sutis entre o organismo e o meio. Outra função não menos importante é a sua atividade restritiva que conduz ao estabelecimento e ao fechamento de novos vínculos na forma de reflexos condicionados.

> Cabe efetivamente assemelhar essa atividade a uma central telefônica, na qual ocorrem a cada instante, de modo flexível, a abertura e o fechamento de novas ligações de toda espécie e por isso ela constitui uma riqueza inesgotável e uma variedade de todas as possíveis combinações dentre uma infinidade de elementos vários. É precisamente por isso que o comportamento humano não se esgota em formas padrão-dadas de uma vez por todas, mas é um conjunto absolutamente imprevisível de possibilidades que de maneira alguma pode ser considerado de antemão (VYGOSTSKY, 2004, p. 54).

O aparelho responsivo, por sua vez, é formado por todos os órgãos funcionais do organismo: músculos e tendões para as respostas motoras, pelo coração e vasos sanguíneos para as respostas somáticas e pelas glândulas de secreção interna e externa para as respostas secretórias. Durante muito tempo a função dessas glândulas secretórias permaneceu um

enigma, mas hoje já se sabe que graças à secreção dos hormônios no sangue, ocorre a mudança da composição química deste, e em função disto modificam-se de modo mais substancial todos os processos no organismo, inclusive os processos nervosos. Para Vygotsky (2004), "O homem tem dentro de si, no seu sistema secretório, uma espécie de farmácia permanente, que excita e intoxica o organismo com toda a sorte de hormônios" (p. 59).

Essas glândulas integram como componentes o aparelho responsivo do sistema nervoso estando, portanto, sujeitas a todas as leis da educação e do estabelecimento dos reflexos condicionados. O sistema nervoso tanto influencia o sistema hormonal quanto é influenciado por este. Assim de acordo com ele (2004), "O homem não pensa só com o auxílio do cérebro, mas por meio de uma atividade coordenada e rigorosamente determinada do conteúdo da sua caixa craniana em associação com todas as glândulas de secreção interna" (p. 60).

De acordo com essa teoria, na psicologia moderna a premissa básica passa a ser a hipótese da unidade de todos os processos que ocorrem no organismo, da identidade entre o psíquico e o físico e de que é falso e impossível delimitá-los.

> A derradeira consequência da teoria da secreção interna consiste na conclusão, sumamente instrutiva para os psicólogos, segundo a qual o físico e o psíquico, o espírito e a matéria, a constituição do corpo e o caráter são, em essência, processos profundamente idênticos, estreitamente entrelaçados, e a divisão deste ou daquele não encontra justificativa em nenhuma razão real. (...) Se o sistema secretório constitui parte do aparelho responsivo do nosso comportamento e, consequentemente, depende dele, fica evidente que funções do organismo como o crescimento, a atividade sexual e a forma e o tamanho das partes do corpo dependem da atividade da secreção interna. Em parte alguma a unidade entre o psíquico e o físico aparece com tanta clareza como na teoria da secreção interna (Vygotsky, 2004, p. 61).

Mais uma vez aqui podemos estabelecer relações entre essas teorias, a lógica do rizoma de Deleuze e Guatarri (2000) e a nossa perspectiva di/trialética dos processos de inclusão/exclusão que se opõem à dicotomia. O quarto princípio, da ruptura *a-significante* na lógica rizomática, é contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura, pois um rizoma, por compreender linhas de segmentaridade que o estratificam, mas também linhas de fuga que o desterritorializam, apesar de fazer parte dele, não parando, essas linhas, de se remeterem umas às outras, não pode se submeter a uma dicotomia ou dualismo. Assim como os processos de inclusão/exclusão que estão constantemente em uma correlação de forças, em embates e combates nas *dimensões das políticas, culturas e práticas* que não se sobrepõem umas as outras, posto que variem o tempo todo.

Não é à toa que o organismo humano encontra-se como um sistema aberto, disponível e flexível à mudança durante toda a sua vida, embora se reconheçam períodos ótimos e críticos de desenvolvimento. Não estamos orientados para um progressivo caos interno, nem para uma estagnação do nosso potencial cognitivo; pelo contrário, estamos orientados para a vida e para o desenvolvimento. A função cognitiva tem uma plasticidade sistêmica incomensurável, ficando impossível a separação dual corpo/mente imposta pela educação formal.

O fator biológico determina somente a base, os reflexos involuntários, ou seja, o fundamento das reações inatas sobre o qual se ergue um sistema de reações adquiridas, determinadas pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo.

Assim sendo, para o Vygotysky (2004), toda educação tem natureza social, pois é a própria experiência que é capaz de formar novas reações no organismo. É a partir da experiência pessoal do educando que poderemos basear o nosso trabalho pedagógico, pois do ponto de vista científico não se pode educar o outro a não ser proporcionando-lhe oportunidades de modificação das reações inatas pela própria experiência. "Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo e o aluno é nada" (p.64).

Do ponto de vista psicológico, na concepção Vygotskyana, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da sua interação com o educando, pois educar para ele implica estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento.

> Assim chegamos à seguinte formula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio (VYGOTSKY, 2004, p. 67).

Desta forma a educação faz a seleção social da individualidade necessária, pois a criança tem uma infinidade de oportunidades sociais e uma vez que a reação é um complexo processo de inter-relação do homem com o mundo, determinada pela adaptação e o comportamento é a forma superior de adaptação ao meio; encontra-se potencialmente na criança uma infinidade de futuras individualidades.

> A criança segundo Franck, que se imagina "bandido", soldado ou cavalo e "representa" esses seres, na realidade está mais certa que seus pais ou mestres psicólogos, que vêem nela apenas um ser pequeno e indefeso que vive na infância. Sob essa aparência esconde-se de fato uma reserva de potencialidades e realidades que não intervém na realidade concreto-material de sua vida. Nesse pequeno ser realmente habitam forças e aspirações do bandido, do soldado e até dos cavalos; ele é mesmo algo infinitamente maior

> do que parece ao observador externo (FRANCK, 1917, p. 57 apud VYGOTSKY, 2004, p.78).

A lógica do rizoma de Deleuze e Guatarri (2000) também percebe o bom e o mau como produtos de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada na medida em que não há um dualismo ou uma dicotomia, mas sim linhas de fuga do rizoma que podem a qualquer momento se reestratificar num conjunto, dando novamente poder a um significante ou não. Seria esse constante processo de devir, ou seja, essa interação e interdependência do individuo com o meio que nos permite fazer uma aproximação entre esses autores (Deleuze, Guatarri e Vygotsky).

Para Vygotsky (2004) o comportamento do indivíduo é estabelecido na interação constante entre o organismo e o meio e na correlação de forças entre ambos na busca da adaptação deste organismo (como veremos mais adiante); o que gera uma infinidade de novas reações fazendo do comportamento humano uma multiplicidade imprevisível que não permitiria a separação do sujeito em compartimentos estanques. Para o autor a educação é que faria a seleção social dessas potencialidades presentes na natureza da criança por meio da organização de estímulos do meio educativo que ao visar sempre novas reações permitiria um processo de aprendizagem impulsionando o desenvolvimento da criança; daí a fundamental importância da educação.

Assim sendo é desta forma que o autor considera a educação como sendo a ação planejada, racional, premeditada e consciente de intervenção nos processos de crescimento natural do organismo que visa à fixação de novas reações que intervenham nos processos de crescimento e os orientem. É nesse sentido que para ele, faz-se necessária a distinção da educação, da vida cotidiana.

Sob esse aspecto o autor (2004) frisa que os objetivos da educação sempre corresponderam aos ideais da época e a estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história desta época. “É necessário levar em conta que a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte, independente de seus apóstolos terem ou não consciência desse fato” (p.75).

A nossa percepção sobre os processos de inclusão/exclusão na educação dentro da perspectiva das culturas, políticas e práticas, nos estimula a trabalhar com o desconhecido por reconhecer que lidar com a diversidade na sala de aula, é um desafio; pois que essa diversidade representa, justamente, aquilo que foge à tradição criada, reproduzida e defendida na e pela escola. Nessa perspectiva, Santos (2010) nos alerta que ensinar,

> supõe reconhecer que a "tradição escolar" (ou qualquer outra), é criação humana e social, e que a segmentação e classificação de pessoas e saberes é estratégia política; e que todas, tradição, segmentação e classificação, assim como foram convenientemente socialmente criadas, podem ser *descriadas. Descriar* a tradição e as práticas de segmentação e classificação significa, em última instância, abrir espaço para se lidar com o desconhecido (SANTOS, 2010, p. 276).

Em relação à diversidade e à inclusão no sentido de uma educação de qualidade para todos, a transformação passaria, então, pela dimensão das *culturas*, ou seja, pela crença de que é possível mudar. O sentido da dimensão das *culturas* adotado por Santos, não é o puramente antropológico, mas sim o que os estudos culturais vêm promovendo, assim sendo;

> é a ideia de que a transformação de nossas vidas em vidas mais justas, menos excludentes, mais distributiva de poderes e recursos, depende, em grande parte, de que acreditemos nesta transformação e conheçamos suas razões, suas virtudes, sua importância. A dimensão das culturas passa por aquilo que defendemos como valor: nossos valores, percepções, representações e mesmo sentimentos (SANTOS, 2010, p.284-285).

Em se acreditando, é possível efetivamente o reconhecimento da diversidade na dimensão *política* que Santos adota, não estritamente no sentido das políticas públicas ou partidárias, mas sim em um sentido amplo de intenções que orientam ações. Desta forma, a dimensão das *políticas*, no caso da instituição escolar, se traduz,

> nos códigos e regras disciplinares e de conduta, no projeto político pedagógico, em seus projetos didáticos, nos planejamentos de aula, nas grades curriculares, nos avisos, nas circulares internas e externas e assim sucessivamente. Traduz-se, ainda, nas regras e valores ditos e defendidos com certa consistência no cotidiano escolar (SANTOS, 2010, p.286).

A transformação, então, ocorreria verdadeiramente na dimensão das *práticas*, referindo-se a tudo o que acontece em campo, diariamente. Tudo que é da ordem do que se vive, se faz, se vê e se traduz de nossos princípios, e das políticas que nos rodeiam, em prática. Podemos citar como exemplos dessa dimensão na instituição escolar,

> as narrativas sobre o que se passa em uma sala de aula, ou numa reunião de equipe na escola: como as pessoas reagem, agem, o que argumentam e contra-argumentam, o que perguntam e o que respondem, o que ponderam e como, o que acontece, enfim, ao longo de dado episódio (SANTOS, 2010, p. 287).

Vale salientar que em nossa compreensão, essas dimensões não acontecem de forma estanque, mas ao contrário, estão sempre se entrecruzando numa perspectiva dialógica constante nas relações, sejam elas em nosso espaço interno, no espaço institucional ou na vida humana como um todo; daí que as compreendemos em sua complexidade, suplantando uma visão monolítica acerca dos complexos processos humanos e sociais e ampliando a visão dialética (em seu sentido binário, classificatório, e polarizado) para uma visão di/trialética (em

seu sentido complexo, multifacetado, plural, social, subjetivo, físico e mental), apontado no sentido da complexidade, na correlação das forças em disputas e também na multiplicidade não só das possibilidades de análise como também na busca da solução dos problemas que se apresentam neste processo.

Como movimento social, inclusão tem um caráter histórico e político, estando ligada a movimentos pela libertação (política e moral) dos povos na luta pelos Direitos humanos e à justiça social. Assim sendo, pensar um movimento que prioriza relações mais justas entre as pessoas significa, para nós, reconhecer e incentivar o direito à participação.

> Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2006, p.81).

Entendemos essa participação implicada como análise, reconhecimento e avaliação (julgamento) dos fatos sociais. Para tal, tomamos o conceito de participação não somente como seu sentido de "associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento", mas também no sentido de "ter ou tomar parte", o que acontece a partir de ponderação que resulte em decisão; ação fundamental para o efetivo exercício da cidadania e a consequente extensão dos direitos políticos. Desta forma, uma vez mais, observamos a fundamental importância da aprendizagem escolar, pois segundo Vygotsky (2000 a), é esta que impulsiona o desenvolvimento, pela elevação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos; levando a consciência reflexiva-crítica, conforme trataremos adiante.

## 3.4 OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

*O que acontece na mente da criança com os conceitos científicos*
*que lhe são ensinados na escola?*
*Vygotsky*

De acordo com Vygotsky (2000a), um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

> Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (VYGOTSKY, 2000a, p.104).

A teoria de Vygotsky (2000a) é a de que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (conceitos formados pelas crianças no concreto de suas experiências cotidianas) e não-espontâneos, ou seja, os conceitos científicos (conceitos apresentados de forma sistemática pela aprendizagem escolar) se relacionam e se influenciam constantemente. Ambos fazem parte de um único processo que é afetado tanto pelas condições internas quanto externas e o aprendizado por ser uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, se tornaria a principal força que direciona o seu desenvolvimento.

Segundo o autor (2000a), os conceitos se formam e se desenvolvem de forma diferente, dependendo se sua origem for o aprendizado de sala de aula ou da experiência pessoal da criança. “A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos” (p. 108).

Ao se indagar como a criança finalmente atinge a consciência e o domínio de seus próprios pensamentos, Vygotsky, analisando o desenvolvimento dos conceitos de diferença e de semelhança, descobriu que a consciência da semelhança pressupõe a formação de uma generalização, ou de um conceito, que abranja todos os objetos que são semelhantes, sendo que a consciência da diferença não exigiria tal generalização, podendo surgir de outras formas.

Ao levar em conta que o controle de uma função é a contrapartida da consciência[64] que se tem dela, o autor diz que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, tornam-se lógicas e voluntárias após essas funções terem sido utilizadas e praticadas inconsciente e espontaneamente. Segundo ele (2000a), “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (p.115). É a partir da mediação da escola, que apresenta os conceitos científicos à

[64] Vygotsky (2000a) esclarece que se utiliza do termo consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente, e o termo não-consciente “para distinguir o que ainda não é consciente do ‘inconsciente’ freudiano, resultante da repressão, que é um desenvolvimento posterior, um efeito de uma diferenciação relativamente elevada da consciência” (p.114).

criança, que estes conceitos, a princípio de forma rudimentar, vão sendo transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. Ainda de acordo com o autor (2000a), "Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito" (p.116). Desta forma, um conceito só passaria a se submeter à consciência e ao controle deliberado quando começa a fazer parte de um sistema.

> Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso especifico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade (VYGOTSKY, 2000a, p.116).

Assim sendo, para o autor, a consciência reflexiva chega à criança pelo conhecimento científico, uma vez que ao operar com os conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato do pensamento. É a partir da inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos que Vygotsky elabora sua teoria sobre a dependência recíproca entre desenvolvimento e aprendizagem.

A fim de postular sua teoria acerca das relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (2000a) parte de quatro séries de investigação: a primeira examina o nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem de matérias escolares básicas como a escrita, a leitura, a aritmética e as ciências naturais. Sua investigação demonstra que o desenvolvimento da escrita, por exemplo, não repete a história do desenvolvimento da fala oral tanto na estrutura quanto no funcionamento; pois ao aprender a escrever a criança precisaria se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras, sendo, portanto o principal obstáculo, a qualidade abstrata da escrita.

> A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que por as palavras em uma certa sequência, para que possa formar uma frase (VYGOTSKY, 2000a, p. 124).

Além disso, existiria, também, a fraca motivação para a escrita, uma vez que a criança tem uma noção vaga da sua utilidade; a escrita é também uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, uma situação nova e estranha para a criança. Assim, a

escrita exigiria um trabalho consciente porque sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral, implicando uma tradução a partir desta fala interior.

Sob essa ótica, fica evidente a importância do estudo da gramática para o desenvolvimento mental, uma vez que a criança domina a gramática de sua língua materna de forma espontânea, muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente. Segundo Vygotsky (2000a), a criança usará o tempo verbal certo em uma frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando for solicitada e então, mesmo não adquirindo novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, essa criança se torna consciente do que está fazendo e aprende então a usar suas habilidades conscientemente.

> Assim como uma criança percebe pela primeira vez, ao aprender a escrever, que a palavra Moscou é formada pelos sons m-o-s-c-o-u, e aprende a pronunciar cada um deles isoladamente, também aprende a construir frases, a fazer conscientemente o que já vinha fazendo inconscientemente ao falar. A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento e da fala (VYGOTSKY, 2000a, p. 126).

Desta forma, comprova-se que o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com suas contribuições.

A segunda série de investigações foi centrada na relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Nesse sentido, Vygotsky (2000a) percebeu que o aprendizado precede o desenvolvimento, na medida em que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente.

> O momento crucial em que o princípio geral se torna claro para a criança não pode ser antecipado pelo currículo. A criança não aprende o sistema decimal como tal; aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir (VYGOTSKY, 2000a, p. 127).

Assim sendo, neste caso, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar, ao contrário, em geral, é o aprendizado que precede o desenvolvimento.

Já a terceira série de investigações buscava a comprovação de que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado de acordo com os tópicos do aprendizado. Nesse sentido, descobriu-se que o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites desta matéria específica. Desta forma, para o autor (2000a) "todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando

o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo" (p.128).

A quarta série de investigações versou acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao descobrir que uma, de duas crianças com idade mental de oito anos, podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos, obteve-se, com essa observação, uma pista mais útil do que a fornecida pela idade mental.

O autor (2000a) desenvolve sua teoria a partir do pressuposto de que para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. "Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento" (p.129). É assim que para ele o único tipo positivo de aprendizado seria aquele que caminha à frente do desenvolvimento, impulsionando-o.

> A existência de períodos sensíveis para todas as matérias escolares é plenamente confirmada pelos dados obtidos em nossos estudos. Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento de conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VYGOTSKY, 2000a, p. 131).

Ainda de acordo com Vygotsky (2000a), o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos, também eleva o nível dos conceitos espontâneos, uma vez que quando uma criança atinge a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os outros formados anteriormente, são reconstruídos da mesma forma. Para o autor, a criança adquire consciência de seus conceitos espontâneos relativamente tarde, pois ela possui o conceito, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. Ele cita como exemplo o conceito de "irmão", um conceito impregnado de experiência cotidiana, mas quando é solicitado à criança que resolva um problema abstrato sobre irmão de um irmão, ela ficaria confusa. Já quando lhe é solicitado que responda corretamente questões sobre conceitos que lhe são ensinados; como por exemplo, "escravidão" ou "exploração", embora consiga responder as questões formuladas, esses conceitos careceriam da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal.

Assim é que para o autor (2000a), a origem de um conceito espontâneo estaria no confronto com uma situação concreta, enquanto que o desenvolvimento de um conceito científico envolveria, desde o seu começo, uma atitude de mediação em relação ao seu objeto.

Desta forma, para que um conceito científico se desenvolva, é necessário que um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível a fim de que a criança possa absorver um conceito científico correlato. “Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente para um nível mais elementar e concreto” (p.135).

Cada conceito seria uma generalização, sendo a relação entre conceitos, uma relação de generalidade, daí a importância do aparecimento do primeiro conceito generalizado que seria sintoma de um progresso tão importante quanto o aparecimento da primeira palavra com significado, pois para Vygotsky (2000a), “O pensamento verbal não é mais do que o pensamento perceptual, determinado pelos objetos” (p. 139). O autor descobriu que em um certo nível de desenvolvimento, a criança é incapaz de passar verticalmente do significado de uma palavra para o de outra, pois não compreende suas relações de generalidade. Os conceitos estariam no mesmo nível, referindo-se diretamente aos objetos e tão delimitados entre si quanto os próprios objetos são delimitados.

> A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra (VYGOTSKY, 2000a, p.152).

Quando a criança adquire, por exemplo, o conceito generalizado de “roupas” ou “mobílias” ela estaria saindo desse estágio pré-sincrético do desenvolvimento do significado das palavras.

> Os níveis mais elevados no desenvolvimento do significado das palavras são regidos pela lei de equivalência de conceitos, segundo a qual qualquer conceito pode ser formulado em termos de outros conceitos de inúmeras formas (...). Para ser adequadamente caracterizado, cada conceito tem de ser inserido em dois contínuos – um que representa o conteúdo objetivo e o outro que representa atos do pensamento que apreendem o conteúdo. A interseção dos dois determina todas as relações entre o conceito dado e os outros – seus conceitos coordenados, supra-ordenados e subordinados. Essa posição de um conceito no sistema total de conceitos pode ser chamada de sua medida de generalidade (VYGOTSKY, 2000a, p. 140).

É desta forma que para o autor (2000a), não se pode afirmar que uma criança que trabalha com o sistema decimal sem estar consciente dele enquanto tal, domina-o; ao contrário, estaria subordinada a ele, só passando ao o dominar no momento em que conseguir ver este sistema decimal como um exemplo específico do conceito mais amplo de uma escala de notação. Só assim então ela poderia operar deliberadamente com esse, ou com qualquer outro sistema numérico.

Sendo os conceitos espontâneos da criança, conceitos cotidianos independentes do ambiente escolar, e os conceitos científicos conceitos que são produto da aprendizagem escolar, e sendo a relação entre eles uma relação de interação e de dependência recíproca; na medida em que os conceitos científicos se desenvolvem de forma descendente e os espontâneos de forma ascendente, podemos imaginar as consequências nefastas das dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento geral das crianças.

Em nossas reflexões sobre a produção do fracasso escolar, nos aproximamos dos estudos de Patto (2008). A autora pesquisa as origens das formulações científicas que modelam os preconceitos étnicos e de classe, enveredando pela história das idéias no Brasil e esbarra sempre na proposição sistemática da inferioridade intelectual e moral das classes populares. Seus estudos apontam onde se esconde o preconceito no discurso liberal das ciências da educação. Patto (2008) estuda o cotidiano da sala de aula e também os alunos e suas famílias para entender a produção do fracasso escolar. Segundo ela, não basta produzir o fracasso escolar no cotidiano escolar, é necessário inculcá-lo nas mentes enquanto a escola se esforça, por todos os meios, por docilizar os corpos.

Partindo do princípio que a antropologia científica que se fez no século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi gravemente falseada pelo etnocentrismo europeu. Patto critica as pesquisas que, alheias às questões da ideologia e das relações de poder, gerariam um conhecimento científico que leva ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõe a desvendar. Segundo ela, a seguinte passagem em Chauí (1981a), resume o que ela quer ressaltar,

> A ideologia burguesa tem o culto da historia entendida como progresso. Para ideologia burguesa, toda história é o progresso das nações, dos estados, das ciências, das artes, das técnicas. (...) Com esse culto do progresso, a burguesia e seus ideólogos justificam o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos 'primitivos' ou 'atrasados' para que se beneficiem dos 'progressos da civilização'. Assim quando a antropologia social explica 'cientificamente' as sociedades ditas 'selvagens', passa a descrevê-las como sendo pré-lógicas, como fez Lévy-Bruhl. Ou então, quando os antropólogos percebem que tal caracterização é colonialista e passam a descrever os "selvagens" de modo a revelar que são diferentes e não atrasados, ainda assim permanecem sob a hegemonia da ideologia burguesa (...) porque agora mostram que as sociedades primitivas são diferentes da nossa por serem consideradas sem escrita, sem mercado, sem Estado, e sem historia (CHAUÍ 1981a, p. 121-122 apud PATTO 2008, p. 58)

Segundo Patto (2008), essas pesquisas, baseadas, entre outras, na teoria da carência cultural, confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças

pobres e suas famílias, ao pressupor que a deficiência da clientela é a principal causa do fracasso escolar.

Para a autora (2008), a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Fato esse que será mais verdadeiro quanto mais essa divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos, pois a defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas, é antiga e persiste na história do pensamento humano.

Nesse sentido, a autora afirma que as diferenças de qualidade de vida entre as classes são e sempre foram justificadas com as explicações formuladas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para formular uma interpretação legítima do mundo; sendo tomada como verdadeira a interpretação que melhor dissimula e oculta que as divisões sociais são divisões de classe.

> ...um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) (....) cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes (CHAUÍ 1981a, p. 113-114, apud PATTO 2008, p.77).

Desta forma, concordamos com Patto; consideramos que categorias poderosas como cultura, raça e nação têm sido construídas visando dividir a humanidade de determinado modo a fim de que se perpetue a extração da mais valia. A noção reacionária de raça prossegue sendo um esquema mental eurocêntrico e a visão pretensamente universal do liberalismo prossegue guiando nossos currículos.

As nossas escolas de hoje parecem refletir práticas e escolhas curriculares que perpetuam uma divisão desigual do poder dentro da sociedade. A valorização do meio cultural de que advêm os alunos, seus hábitos, e seu modo de vida nem sempre existe; as manifestações culturais que não coincidem com a cultura escolarmente valorizada, são muitas vezes rejeitadas, por meio de práticas discursivas e não discursivas; diríamos até ofensivas...

Ora, se os conceitos científicos se desenvolvem de forma descendente, necessitando de conceitos espontâneos correlatos (baseados na concretude da experiência de vida, ou seja, conceitos cotidianos, não provenientes da aprendizagem escolar) conforme vimos na teoria de Vygotsky (2000a); ao não nos utilizarmos da experiência do meio cultural de que advêm nossos alunos, seus hábitos e suas manifestações culturais, estaríamos mais do que simplesmente ignorando-os, estaríamos corroborando com a produção de um fracasso escolar.

Discutiremos mais aprofundadamente este assunto e também a questão da visão burguesa dos intelectuais que produzem ciência, no próximo capítulo, quando faremos a interpretação das vozes de nossas crianças em suas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico.

Não podemos ignorar de que são inúmeros os contratempos que perpassam a vida dessas crianças. Desde a falta de cuidados básicos, de alimentação, de afeto (vivenciando muitas vezes situações de violência doméstica) até o fato de muitas vezes terem que tomar conta de irmãos menores, ou trabalhar fora para ajudar a família, faltando assim, muitas vezes, tempo e disposição para estudar. Conhecer todas essas questões, pode ser justamente o ponto de partida para adequar a prática pedagógica a essa realidade, estimulando o aluno a aprender; e não, ao contrário, servir de álibi para eximir a responsabilidade que a escola tem na produção do fracasso escolar.

É exatamente aqui que pensamos uma perspectiva tridimensional dos processos de inclusão. Ao propor três dimensões não só de análise, mas também de intervenção, pensamos não dicotomicamente, mas em termos de um entrelaçamento de aspectos que, por estarem em constantes embates e/ou combates, não podem ser analisados de forma compartimentada ou estanque, posto que estejam em constante processo. Ora são as políticas que interferem gerando novas práticas, que, por sua vez, podem propiciar modificações nas culturas vigentes. Ora são práticas diferenciadas que por gerarem novas crenças, poderão influenciar em novas políticas; e em todas essas dimensões encontram-se aspectos de ordem material, social, relacional e subjetiva produzidas coletivamente, que transcendem a racionalidade binária herdada da modernidade e ainda presente em nossas estruturas cognitivas e nossos modos de explicar os fenômenos sociais.

> Entendemos que a adoção de uma postura trialética redimensiona as relações educativas, possibilitando-nos múltiplos sentidos para as dimensões de culturas, políticas e praticas de inclusão/exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Para além de determinismos, normatizações e homogeneidades da escola e da vida escolar, a subversão se instala a partir da multiplicidade de valores, culturas, orientações, linguagens que constituem e são constituídos pelos diferentes indivíduos e grupos que estão presentes no universo escolar (SANTOS e SANTIAGO, 2009a).

Faz-se necessário mencionar que enquanto estivermos organizados com parâmetros capitalistas seremos sempre geradores de exclusão, posto que esse sistema se alimenta da desigualdade social. Mas como educadores e possíveis intelectuais orgânicos[65] precisamos

[65]De acordo com Gramsci (1981), Intelectuais Orgânicos são aqueles que adentram na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária dessas ao nível de concepção de mundo coerente e homogênea. Eles seriam enfim dirigentes e organizadores e deveriam atuar não

estar não só nos posicionando contra essa desigualdade, mas também lutando contra a mesma. Gramsci acreditava que a única forma de alcançar uma concepção educativa emancipatória seria pela desvinculação da escola do domínio que as classes dominantes exercem sobre ela. Ele lutava contra o estreito vínculo entre educação e economia, pois para ele na escola que forma especialistas e não dirigentes, os intelectuais serão empregados dos grupos dominantes.

> Autoconsciência critica significa histórica e politicamente criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se 'distingue' e não se torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica (Gramsci, 1981, p.21).

Assim é que buscamos, por meio da *orquestração de novas práticas* podermos contribuir com a tomada de consciência das massas ao trabalhar pela elevação intelectual dessas camadas populares na busca da *construção de culturas*, que possam lutar pelo *desenvolvimento de políticas* que não se orientem pelo mercado; ainda que sejam apenas políticas internas das instituições educacionais nas quais estamos inseridos.

Como nos diz Barbier (2004) acerca da complexidade; uma desordem, uma "turbulência" pode gerar uma nova ordem organizacional, um "turbilhão"; ou como nos dizem Deleuze e Guatarri (2000) na lógica do rizoma: ao contrário do decalque que é reproduzido ao infinito, um mapa (voltado para uma experiência ancorada no real) não reproduziria um inconsciente fechado sobre ele mesmo, mas sim o construiria.

É desta forma que acreditamos que ao estarmos refletindo e promovendo reflexões coletivas acerca da inclusão/exclusão, em todos os espaços de nossas vidas públicas e privadas (e em especial na educação); nesta perspectiva da multiplicidade e da complexidade da di/trialética dos processos de inclusão/exclusão (que não confunde o termo inclusão em educação como sendo sinônimo de termos como integração e educação especial), e buscando promover alterações (pequenas que sejam) nas dimensões das políticas, culturas e práticas; estaremos sendo, cada vez mais, instrumentos de ampliação da consciência crítica-reflexiva das massas, em especial da massa de crianças e jovens em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

---

se cansando jamais de repetir os próprios argumentos e trabalhando incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas afim de realmente modificar o panorama ideológico de uma época.

Exploraremos a seguir a importância da imaginação e da arte na infância como fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem na exata medida em que, na concepção de Vygotsky (2009), a imaginação é uma função vital do cérebro que aparece lenta e gradualmente, evoluindo de formas simples e elementares a outras mais complexas. Basicamente, a imaginação se desenvolve especialmente da experiência acumulada, estando diretamente vinculada à relação existente entre fantasia e realidade. Nesta vinculação, a emoção apresenta papel destacado, pois o processo de construção da imaginação tanto é influenciado pela emoção (toda emoção se manifesta em imagens mentais concordantes com esta); quanto influencia essa emoção.

De acordo com o autor, o cérebro não é somente um órgão capaz de conservar ou reproduzir experiências passadas, mas é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e considerações a partir de elementos retirados dessas experiências passadas. Essa atividade criadora do homem é que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e modificar seu presente.

## 3.5 A IMAGINAÇÃO E ARTE NA INFÂNCIA

*A criação de uma personalidade criadora projetada para o futuro é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente.*
*Vygotsky*

A concepção de Vygotsky (2009), de vinculação entre a imaginação e a arte leva em conta o caráter sócio-histórico da constituição do sujeito. Suas teorias abriram fronteiras na área da psicologia, justamente por terem sido pioneiras na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. O autor demonstrou como a epistemologia dialético-materialista deveria orientar o estudo dos fenômenos psíquicos. A essência de seu método derivou diretamente do paralelo estabelecido por Engels entre as concepções naturalista e dialética para compreender a história humana.

> O naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. (ENGELS 1979 apud VYGOTSKY, 1988, p. 69).

Para Vygotsky (2009), os processos criadores existem e se manifestam com toda intensidade desde a mais tenra infância. Imensa é a parte do todo da criação humana

correspondente à elaboração coletiva anônima. Ainda de acordo com ele, costumamos ligar a criação ao privilégio de alguns gênios, autores de belas obras de arte, grandes cientistas ou a maravilhosas invenções tecnológicas, mas não deveríamos nos esquecer de que existe criação também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo por mais insignificante que essa novidade possa parecer se comparada às realizações dos grandes gênios. O fomento da capacidade criadora e sua importância para o desenvolvimento geral e para a maturidade das crianças é, então, para o autor, a questão mais significativa da psicologia infantil e da pedagogia.

### 3.5.1 A EMOÇÃO

A imaginação vinculada à relação existente entre fantasia e realidade, se desenvolve basicamente da experiência acumulada e está diretamente relacionada à emoção. Como o próprio autor (2004) diz, "O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo... A emoção não é menor que o pensamento" ( p. 144).

Sendo o comportamento um processo de interação entre o organismo e o meio, na origem das emoções já se pode ver nas formas instintivas de comportamento uma espécie de resultado da avaliação que o próprio organismo faz da sua correlação com o meio.

Para o autor (2004), nesse processo de interação existem três formas de correlação que se alternam umas com as outras; no primeiro caso, o organismo sente sua superioridade sobre o meio e as exigências e tarefas apresentadas ao comportamento são resolvidas sem dificuldade nem tensão pelo organismo, ficando, portanto, ligadas a essa correlação, as emoções relacionadas aos chamados sentimentos positivos, como os sentimentos de força, satisfação etc. No segundo caso, a supremacia e a superioridade estariam com o meio, o organismo começa a adaptar-se com tensão e dificuldade, ficando, portanto, ligados a essa correlação, os sentimentos negativos, ou seja, as emoções relacionadas aos sentimentos de depressão, debilidade e sofrimento. Já a terceira correlação é aquela na qual surgiria um equilíbrio entre o organismo e o meio em que nenhuma parte (organismo ou meio) teria supremacia. Ambos se encontrariam equilibrados na disputa e, portanto não haveria sentimentos positivos ou negativos relacionados ao comportamento.

> Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subseqüente. É interessante que o comportamento emocional tem uma difusão extremamente ampla e, no fundo, mesmo nas

> nossas reações mais primarias é fácil localizar o momento emocional (VYGOTSKY, 2004, p.136).

Todo esse processo é fundamental para entendermos as complexas relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio, e a forma pela qual se estabelecem, podendo trazer emoções relacionadas a sentimentos positivos ou negativos sobre si próprio. Na tenra idade onde o meio social é apresentado ao bebê pela mãe ou pela pessoa que desempenha essa função de maternagem, é prioridade darmos especial atenção a essas relações, uma vez que podem facilitar ou dificultar esse equilíbrio de adaptação entre o organismo e o meio. O mesmo refere-se à educação e ao educador como organizador do meio para que as reações se desenvolvam gerando novos comportamentos.

> Tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos (...). O Sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido deste ou daquele estímulo, desta ou daquela causa seja ela externa ou interna. O que nos faz ter medo ou sentir alegria é o estimulo de onde começa a resposta. Depois, seguem-se várias reações reflexas, motoras, somáticas e secretórias. Por último a reação circular, o retorno das próprias reações ao organismo como novos estímulos, a percepção da segunda ordem do campo proprioceptivo que representam o que antes era denominado a própria emoção (VYGOTSKY, 2004, p. 131).

Desta forma, o sentimento tem um caráter subjetivo, pois a pessoa que o experimenta e a pessoa que observa as expressões externas desse sentimento terão noções diversas sobre esse sentimento. Quem observa fixa o momento das reações emocionais em si, e quem o vivencia fixa a estimulação proprioceptiva que decorre dessas mesmas reações. São as reações fisiológicas como suor, tremedeira, retesamento dos músculos e etc. e que vão definir o sentimento.

Deste modo, a reação emocional como reação secundária do campo proprioceptivo é que organiza o comportamento.

> O tom emocional da sensação não significa outra coisa senão o interesse e a participação de todo o organismo em cada reação particular de um órgão (...) Assim o ‘agradável’ ou ‘desagradável’ em realidade não antecede a ação, mas é uma ação que conduz à continuidade ou cessação de um estímulo (MUNSTERBERG, 1925, p. 207 apud VYGOTSKY, 2004 p. 137).

É assim que de acordo com Vygotsky (2004), a administração primordial das reações surge das emoções, que por estarem ligadas ao campo proprioceptivo, fazem a cadeia circular no terceiro momento da reação condicionada, ou seja, o momento de resposta do organismo à estimulação do meio, que explicamos anteriormente.

> Ligada à reação, a emoção a regula e orienta em função do estado geral do organismo. A passagem para o tipo psíquico de comportamento surgiu, sem

> dúvida, com base nas emoções. De igual maneira, existem fundamentos para supor que as formas primitivas de comportamento puramente psíquico da criança são as reações de prazer e desprazer que surgem antes das demais (VYGOTSKY, 2004, p. 138).

De acordo com o autor (2004), é a variedade combinada de reações emocionais que reúne todos os principais órgãos do nosso corpo no processo de cada reação particular; pois toda a emoção funciona como um chamado à ação ou uma renúncia ao agir. "As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações" ( p. 139).

São justamente essas explicações de Vygotsky acerca da reação emocional como uma reação secundária do campo proprioceptivo que organiza o comportamento, entre outras, que os estudos da Psicomotricidade utilizam na discussão sobre a formação da Imagem Corporal da criança, conforme vimos no segundo capítulo desta dissertação.

Vygotsky (2004) acredita que são as reações emocionais que deveriam constituir a base do processo educativo (uma vez que educar implica em mudar). Assim, o professor deveria suscitar a emoção do aluno e se preocupar em que essa emoção seja ligada a um novo conhecimento. Assim sendo para que uma aprendizagem efetiva aconteça, seria bom se:

> Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão mas também como objetivo em si. (...) Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente (VYGOTSKY, 2004, p. 143).

Se educar implica em mudar, a primeira ação educativa segundo o autor (2004) é a mudança daqueles estímulos com os quais está vinculada a reação. O mecanismo mais simples para essa mudança seria a educação do reflexo condicionado, ou seja, "a transferência da reação para um novo estímulo a qual se realiza sempre que esse novo estímulo coincide com o estímulo incondicionado na reação inata" (p.140). Desta maneira, proporcionando estímulos diversos, estaremos criando novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio.

> Daí que a primeira regra da educação do sentimento deve consistir no seguinte: procure organizar a vida e o comportamento da criança de modo que ela depare mais amiúde com aqueles estímulos entre os quais deve ser criada a transferência do sentimento. (...) A princípio a criança reage com medo apenas à aproximação das suas contrariedades pessoais, mas admitindo que sempre que alguma contrariedade ameaça uma pessoa próxima, a mãe ou a irmã, isso estará ligado a um sofrimento pessoal da criança. Durante um curto espaço de tempo a criança fechará um novo vinculo e irá reagir com medo a

> contrariedades e sofrimentos iminentes que em nada a afetam, mas afeta as pessoas intimas. Desse estreito sentimento egoísta o medo pode tornar-se uma base poderosa de sentimentos sociais amplos e profundos (VYGOTSKY, 2004, p.141).

As emoções não devem ser indesejáveis no processo educativo, mas ao contrário, devem ser a base deste por permitirem a transferência de sensações inferiores e egoístas, como as sensações primárias para sensações mais amplas e coletivas fundamentando a estrutura emocional do indivíduo visando ao bem social.

> Podemos ainda retirar facilmente desse estreito circulo pessoal todas as sensações egoístas, ou seja, ensinar a criança a reagir com ira não a uma ofensa pessoal, mas a uma ofensa ao seu país, a sua classe, ao seu assunto. E essa possibilidade da transferência mais ampla das sensações que é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio. É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo (VYGOTSKY, 2004, p. 141).

Assim o autor nos sinaliza que as emoções seriam um meio extremamente rico de educação das reações, pois nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. E é nesse sentido que para ele nenhuma pregação moral seria tão forte para educar quanto um sentimento vivo, pois o aparelho emocional é uma espécie de instrumento capaz de influenciar o comportamento.

> Todo o sentimento pode ser orientado pelo educador em qualquer sentido e ligar-se a qualquer estímulo (...). Outras reações emocionais podem estar vinculadas aos mais diversos estímulos, mas só se pode realizar esse vínculo confrontando na experiência pessoal do aluno os mais diferentes estímulos (VYGOTSKY, 2004, p. 142).

Em nosso referencial teórico acerca dos processos de inclusão/exclusão, Booth e Ainscow (2002) concebem a inclusão escolar se iniciando com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes e o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem que respeitem e se baseiem nestas diferenças**.**

> A inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes. O desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia em tais diferenças. Isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, sala de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis. Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro (BOOTH e AINSCOW, 2002, p.7).

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção ao que pode ser feito para contribuir na educação de todos os estudantes. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da instituição escolar, bem como nas

comunidades e nas políticas locais e nacionais. As barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira em que são ensinados e no que é ensinado.

> Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. Inclusão refere-se à minimização de todas as barreiras em educação, para todos os estudantes (BOOTH e AINSCOW, 2002, p.7).

Desenvolver a inclusão envolve reduzir as pressões excludentes que atrapalham a participação total dos estudantes, minimizando as barreiras à participação e à aprendizagem, inclusive aquelas barreiras que são ligadas às questões emocionais.

Em nosso segundo capítulo, já contextualizamos algumas situações pelas quais as crianças passam cotidianamente e que influenciam diretamente nos seus estados de ânimo; principalmente aquelas relacionadas às questões da autoestima, e da agressividade como possível resposta ao sentimento de medo vivenciado quase que diariamente não só pelas questões sociais da comunidade à qual pertencem, mas também pelo possível sentimento de medo relacionado às práticas educativas a que são expostas pela cultura escolar vigente.

Não só neste contexto, mas, sobretudo nele, a brincadeira pode funcionar como um poderoso instrumento educacional na medida em que despertaria na criança sentimentos fortes, que combinados às regras da própria brincadeira e ao seu objetivo final, poderiam estar organizando o comportamento emocional. Não seria somente pela expressão de estados e vivências subjetivas como angústia, medo, menos valia, mas, sobretudo, pela oportunidade de, ao expressá-los, poderem ser nomeados e conscientizados no processo de criação coletiva do grupo.

Segundo Vygotsky (2004), o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade.

### 3.5.2 – AS LEIS DA IMAGINAÇÃO DE VYGOTSKY

> *Assim como no campo da criação artística, as crianças que tentam dominar os processos de criação científica e técnica também apoiam-se na imaginação criadora.*
> *Vygotsky*

Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade da criação ligada a esta, Vygotsky (2009) organiza a relação entre fantasia e realidade no comportamento

humano com base na experiência sensível transformada pela própria produção do homem; pela possibilidade de significação, pela cultura.

A 1ª lei da imaginação nos diz que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, pois esta experiência é o material que ele usará para construir sua fantasia. Assim sendo, os mitos, os contos, as lendas, os sonhos, nada mais são do que novas combinações dos mesmos elementos, tomados da realidade e submetidos à reelaborações em nossa imaginação.

> A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência (VYGOTSKY, 2009, p. 20).

A 2ª lei resulta de uma dependência recíproca entre realidade e experiência. Se no 1º caso é a imaginação que se apoia na experiência, agora é a experiência que se apoia na fantasia. A imaginação converte-se então num meio de ampliar a experiência do homem, constituindo-se como uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano.

Então é a relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real que forma a ampliação da experiência individual pela apropriação da experiência alheia.

> Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade (VYGOTSKY, 2009, p. 24).

A terceira forma de relação entre a atividade da imaginação e a realidade é de caráter emocional, se manifestando de dois modos. De um lado qualquer sentimento, qualquer emoção se representa através de uma imagem correspondente a este sentimento, selecionando impressões, idéias e imagens conforme o ânimo que nos domina em determinado instante. Assim, por exemplo, o medo não se manifesta somente na tremedeira corporal como também em todos os pensamentos que vêm à cabeça imbuídos desse sentimento que o domina.

Assim sendo, o processo de construção da imaginação é influenciado pelas emoções; toda emoção se manifesta em imagens concordantes com ela. Por outro lado, o processo de imaginação também influi diretamente sobre as emoções.

> Tudo o que constrói a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que esse edifício não concorde, de por si, com a realidade, todos os sentimentos que provocam são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. Imaginemos um simples caso de ilusão: ao entrar às escuras em sua casa, um menino imagina que um vestido que se mexe é um homem estranho ou um bandido que penetrou ocultamente na casa. A imagem do bandido, fruto da imaginação da criança, é irreal, contudo o medo que sente, seu espanto, são completamente efetivos e reais para o menino que os experimenta. Algo semelhante sucede também com qualquer representação por fantástica que seja e esta lei psicológica deve explicar-nos claramente por que causam em nós impressão tão profunda as obras de arte criadas pela fantasia de seus autores (VYGOTSKY, 2009, p.28).

Essa influência explícita ou implícita do fator emocional pode favorecer o aparecimento de agrupamentos completamente inesperados, o que representa uma gama ilimitada de novas combinações, uma vez que o número de imagens que tem a mesma marca afetiva é vasto.

A 4ª lei de relação entre a fantasia e a realidade consiste em demonstrar um aspecto da criação artística e científica que rompe com o conceito de "realidade" baseado numa verossimilhança coincidente com os referenciais propiciados pela experiência humana, e abre caminhos para níveis mais complexos de pensamento criativo e processos de imaginação.

Assim como qualquer tecnologia provém da imaginação combinadora do homem, tendo como base uma experiência já existente e ao materializar-se exerce influência no universo real que nos cerca; as obras de arte influem em nosso mundo interior, em nossas idéias e sentimentos, tal qual o instrumento técnico no mundo exterior, na natureza.

Uma vez mais, vemos aqui a possibilidade de ligação entre essa teoria de Vygotsky sobre as leis da imaginação, que ao se apoiarem na vinculação entre realidade e fantasia, impulsionam a criação humana abrindo caminho para o rompimento desta realidade, ampliando-a; e a lógica rizomática de Deleuze e Guatarri (2000), que pela transformação da metáfora vegetal do rizoma em conceito filosófico consegue se contrapor às concepções convencionais do positivismo científico, demonstrando não existir nenhuma predominância entre as diferentes formas de criar: a ciência, a arte ou a filosofia.

Não foi exatamente isso que nos demonstraram as leis da imaginação de Vygotsky descritas acima? Nenhuma hegemonia entre a arte ou a ciência, pois ambas são impulsionadas pela imaginação criadora do homem. Um bom exemplo para essa relação são as ficções de Julio Verne; sua arte teria antecedido em muito a conquista do espaço pela própria ciência.

## 3.6 O BRINQUEDO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

*Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.*
*Vygotsky*

A escola adquire uma função de grande valia na organização do conhecimento, na medida em que intervém pedagogicamente auxiliando a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, como vimos anteriormente. Essa intervenção torna-se essencial para o desenvolvimento da criança ao interferir na zona de desenvolvimento real (que se refere às etapas de desenvolvimento já conquistadas pela criança) e no nível de desenvolvimento potencial (o qual se refere à etapa na qual a criança é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro).

Assim sendo, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), apresenta-se em constante transformação e é pela mediação (da escola, do outro, dos instrumentos/linguagem) que ocorrem a construção e a reconstrução de conceitos, impulsionando o desenvolvimento da criança através do processo ensino-aprendizagem.

Na relação da atividade mediada por signos e a ZDP, Vygotsky (2000), somou a importância da função lúdica do brinquedo, agente fundamental no desenvolvimento da criatividade, pois permite à criança atingir uma situação imaginária, e como já vimos a imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, mas sim uma função vitalmente necessária.

Sendo a imaginação a base da construção do conhecimento e da atividade cerebral e o brinquedo o espaço onde a criança atinge uma situação imaginária; garantir um lugar ao jogo implica em garantir um lugar às idéias, à representação dos objetos, às emoções, à imaginação, enfim, à construção do conhecimento como uma leitura significativa do mundo.

> O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p.134-135).

De acordo com Vygotsky (2000), as necessidades das crianças entendidas em seu sentido mais amplo incluem tudo aquilo que é motivo para a ação. Ao ignorarmos os incentivos que seriam eficazes para colocar uma criança em ação, estaríamos demonstrando nossa incapacidade de entender o avanço das crianças “de um estágio do desenvolvimento

para o outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos" (p.122).

Todas as funções da consciência para o autor surgem originalmente da ação e seria assim que a criança no inicio da idade pré-escolar ao brincar, estaria satisfazendo desejos que não podendo ser satisfeitos ou esquecidos, seriam realizados pela brincadeira. No estágio anterior o desejo de um bebe ou era prontamente atendido, ou distraia-se o bebe e o acalmava a fim de que esquecesse o seu desejo; já no novo estágio da criança em idade pré-escolar, a satisfação de tendências irrealizáveis poderia vir a acontecer justamente por meio do mundo ilusório e imaginário do brinquedo.

Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar infantil de outras atividades o autor (2000) conclui que no brinquedo a criança atinge uma situação imaginária e que o papel da motivação é essencial, pois o brinquedo não seria uma ação simbólica no sentido próprio do termo. "A criança poderia ser vista como um desafortunado especialista em álgebra que, não conseguindo escrever os símbolos, representa-os na ação" (p.123). Assim é que para ele os elementos da situação imaginária se constituem como parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo na medida em que o brinquedo é a realização de tendências que não poderiam ser imediatamente satisfeitas.

Mesmo que na brincadeira, aparentemente não existam regras formais estabelecidas a princípio, não existe para o autor brinquedo sem regra, pois a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo, já contém regras de comportamento. Por exemplo, ao brincar de irmãs,

> ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de "irmãs", ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento (Vygotsky, 2000, p. 124).

Seria desta forma que para Vygotsky (2000), o que na vida real passaria despercebido para criança, no brinquedo tornar-se-ia uma regra de comportamento. "Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária" (p.125). Ao mesmo tempo em que uma situação imaginária contém regras de comportamento, para o autor, todo o jogo de regras também contém de forma oculta uma situação imaginária, como, por exemplo, o caso do jogo de xadrez. E assim é que, "o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas, para jogos com regras as

claras e uma situação imaginaria oculta delineia a evolução dos brinquedos nas crianças" (idem p.126).

Ainda de acordo com Vygotsky (2000), uma criança muito pequena estaria limitada em todas as ações pela restrição situacional, cuja raiz se encontraria no aspecto principal de sua consciência: "a união de motivações e percepção. Nesta idade, a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas, ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda percepção é um estímulo para a atividade" (p.127). Assim seria que no brinquedo, no entanto,

> os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (Vygotsky, 2000, p. 127).

Assim é que a liberdade de ação seguiria um longo processo de desenvolvimento, não sendo adquirida num instante. A ação da criança numa situação imaginária iria ensinando-a a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a estaria afetando no momento, mas, sobretudo, pelo significado dessa situação. "No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo" (p.127).

Seria nesse momento que a criança estaria invertendo a razão objeto/significado. Pois nessa relação o objeto para ela seria dominante, mas ao tornar um cabo de vassoura em cavalo, este estaria sendo pivô de uma separação do significado "cavalo" do cavalo real, passando então o significado a predominar na relação entre ele e o objeto. "No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada" (p.129).

Assim a atividade lúdica está presente nas ações em que a criança ultrapassa o exercício sensório-motor e passa a viver experiências regidas por regras e ideias. Nessa etapa de desenvolvimento, a influência do lúdico seria direta no crescimento da capacidade de pensar e de falar porque seria justamente no brinquedo que a criança aprenderia a separar objeto e significado. Nas brincadeiras infantis não existem situações imaginárias que não estejam regidas por regras; e são justamente essas regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada que a habitual para sua idade.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida de uma criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (...). Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus

> desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se- ão seu nível básico de ação e moralidade (Vygotsky, 2000, p.130-131).

Esse comportamento proporcionado pela brincadeira de faz-de-conta, onde a criança vive situações imaginárias mais avançadas que as normais de sua faixa etária; é o que o autor coloca como a criação da zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira, mais tarde, será substituída no adulto pelo trabalho. Sendo assim, observa-se que a contribuição do lúdico é essencial nos processos de desenvolvimento e aprendizagem e na construção do pensamento verbal-lógico.

O ambiente que envolve a criança pode ou não ser mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (2000), são processos que se relacionam e se influenciam constantemente. "De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (p.110).

Assim é que para o autor a criança já estaria aprendendo desde o período de suas primeiras perguntas, só que de forma espontânea (são os conceitos espontâneos adquiridos no cotidiano de que já falamos anteriormente). Ao ingressar na escola não só pela sistematização da aprendizagem, mas também pela zona de desenvolvimento proximal, ou seja, os problemas que a criança vai conseguir resolver com a ajuda de outras pessoas (mediação), é que iriam impulsionar seu desenvolvimento real. É nesse sentido que para o autor a aprendizagem significativa é aquela que impulsiona o desenvolvimento, antecedendo-o.

> Nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2000, p. 111).

Como discutimos na relação entre os conceitos científicos e espontâneos para Vygotsky (2000 a), embora uma aprendizagem bem organizada gere desenvolvimento, esses dois processos não são sinônimos, os dois fenômenos estão sempre se relacionando; tendo sido por meio de quatro séries de investigações (conforme explicamos anteriormente) que o autor sinaliza a interação entre eles.

A primeira série de investigações apontaria para uma interação continua entre os dois processos. A segunda série demonstra o aprendizado precedendo o desenvolvimento, já a terceira série comprovaria que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado; o

aprendizado de uma matéria escolar influenciaria o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa. Finalmente a quarta série de investigações leva ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para o autor o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos elevaria o nível dos conceitos espontâneos, pois a criança os adquire de forma espontânea no seu cotidiano, mas não teria consciência deles.

> ...o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula; a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000 p.116-117).

É nesse sentido que percebemos o ambiente escolar como um grande propiciador de desenvolvimento ou não, pois se esse ambiente for capaz de proporcionar ricas e estimulantes interações sociais, aproveitando conceitos espontâneos das crianças e apresentando conceitos científicos correlatos; estará colaborando para aquisição de representações mentais necessárias à aprendizagem das crianças, impulsionando seu desenvolvimento.

> O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (Vygotsky, 2000, p. 110).

Ao se esperar também o nível de desenvolvimento necessário para a assimilação de determinada aprendizagem, poderemos estar cristalizando esse desenvolvimento; pois segundo Vygotsky (2000), a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se achem expostas. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento.

> Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera da aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (Vygotsky, 2000, p.109).

É nesse sentido que percebemos a importância fundamental da preservação desse espaço lúdico da brincadeira no ambiente escolar, não somente nas aulas de Educação Física (que em geral estão voltadas para jogos de competição ou de adestramento físico), ou no espaço do recreio (onde elas são de ordem exclusivamente espontânea); mas sim em todos os espaços onde os professores poderiam aproveitar essa estrutura básica do brinquedo para as correlações entre os conceitos espontâneos e científicos por meio da esfera imaginativa, das intenções voluntárias, das motivações volitivas das crianças; pois para Vygotsky (2000), "o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência" (p.135).

Acreditamos que as *dimensões das culturas, políticas e práticas* do nosso referencial teórico, encontram-se presentes na realização das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico; pois durante as mesmas, as crianças têm oportunidade de experimentar diversos meios de expressão, podendo manifestar sua subjetividade e tendo a possibilidade de elaboração de fantasias, desejos, medos e ansiedades. Podemos também, perceber por meio dessas vivências; crenças, valores, sentimentos diversos, inclusive de desvalorização e baixa auto-estima e situações de exclusão que ocorrem na escola, dentre outros, e que são reproduzidos no fazer artístico de diversas formas, como por exemplo, por improvisações teatrais.

A partir do momento em que esses sentimentos, ou essas situações de exclusão (*dimensão das culturas e também das práticas*) aparecem na ação prática das vivências; tornam-se objeto de reflexão crítica por parte não só das crianças, mas também de nós professores; que com a boa vontade do exercício da reflexão, podemos repensar nossas práticas pedagógicas e talvez reformular ou ajustar nossos planejamentos (*dimensão do desenvolvimento de políticas*), com um direcionamento mais inclusivo, buscando uma maior participação das crianças no seu processo ensino-aprendizagem.

A prática dessas vivências busca reconhecer, valorizar e aceitar a criança pelo que ela é, sendo, por si só, uma possibilidade de *orquestração de práticas inclusivas*, na medida em que proporciona a expressão da subjetividade das crianças no espaço escolar e a participação entusiasmada das mesmas. Essas crianças vêm se engajando de forma prazerosa na atividade, inclusive na proposição de novas dinâmicas que acontecem a partir de elaborações coletivas do grupo durante o próprio processo da vivência.

A inclusão escolar sob nossa ótica se refere, sobretudo, a encorajar os estudantes a se envolverem em todos os aspectos de sua educação, trazendo para o ambiente escolar seus conhecimentos e experiências de fora da escola também, conhecimentos esses que são fundamentais para o processo de aprendizagem, conforme abordamos anteriormente.

Desta forma, as vivências também se caracterizam como mais uma possibilidade de *construção de culturas inclusivas*, na medida em que proporcionam esse envolvimento por parte de todos os atores engajados nesse processo (tanto na realização como na elaboração do mesmo); o que também está em consonância com os conceitos formulados por Vygotsky (2009), que nos dizem que garantir um lugar ao jogo implica em garantir um lugar às idéias, à representação dos objetos, às emoções, à imaginação, enfim, à construção do conhecimento como uma leitura significativa do mundo.

O jogo faz parte da vida corrente, tratando na fantasia de aspectos da própria realidade. É no jogo que a criança consegue, muitas vezes, recuperar as suas perdas. É uma pena que quando as crianças ingressam na escola (e, possivelmente, em parte como resultado disso) elas podem sentir-se inibidas em participar de atividades que demandam a capacidade de fantasiar, a exposição de sentimentos, ou melhor dizendo, de estados e vivências subjetivas, é o famoso medo de "pagar mico".

Esse medo, identificado nas crianças dessa pesquisa, pode ser proveniente da percepção intensificada dos padrões de cultura transmitidos pelo ambiente escolar. As crianças que já participam dessas vivências em nossas (minhas) aulas de forma regular, ou seja, fora do contexto específico desta pesquisa, não demonstram mais esse medo, chegando até a ter consciência de que ao partirem para outras escolas, dificilmente encontrarão esse tipo de atividade. Já as crianças que chegam provenientes de outra escola e não estão acostumadas com a prática dessas vivências, em geral se mostram, a princípio, arredias em participar das atividades propostas, necessitando de um trabalho específico de desmonte dessas barreiras de preconceito que as inibe em relação a se exporem artisticamente.

Em função da nossa prática profissional acreditamos que o fazer artístico é capaz de mobilizar as dimensões simbólica, afetiva e cognitiva da criança e do jovem, podendo ser um meio de expressão de angústias e de remanejamento de defesas pelo exercício da fantasia e da imaginação; abrindo inclusive espaço para a transformação dessa realidade, na medida em que permita a conscientização e a reflexão. As vivências lúdico-criadoras parecem se mostrar úteis à compreensão crítica da realidade, na medida em que na raiz de toda oportunidade criativa, acontece um vínculo afetivo, uma partilha emocional que pode vir a contribuir para construção do conhecimento da vida e abrir espaço, então, para a transformação dessa realidade.

Segundo Pérez- Gómez (2001), a dimensão artística é uma dimensão essencial do ser humano e encontra-se frequentemente esquecida no ambiente escolar. Por meio da arte é possível a transformação do real (espaço/tempo) pelo estabelecimento de relações inéditas e

associações inexistentes, rompendo as fronteiras deste real e propondo novos sistemas de relações entre os objetos, a natureza e as pessoas. Apoiando-se no conhecimento preexistente e através da arte, o sujeito é capaz de se projetar além do conhecido e explorar novas relações, tornando-se assim a arte um fator de permanente superação, transformação e independência.

Para ele, a seleção dos currículos escolares visando o propósito de provocar a transição progressiva do estudante, da cultura intuitiva e experiencial de sua vida extraescolar, para a cultura crítica do pensamento mais elaborado, deve incluir, entre outras virtualidades, a virtualidade artístico-criativa. Esta virtualidade artístico-criativa,

> se refere à possibilidade do ser humano de não apenas conhecer o real, como de reformular subjetivamente o mundo real, penetrando de forma criadora, inovadora e fantástica no mundo do possível. Através da arte, o individuo transforma subjetivamente o real ao estabelecer relações inéditas e associações inexistentes, rompendo as fronteiras do espaço e do tempo e propondo novos sistemas de relações entre os objetos, a natureza e as pessoas (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p.287).

Ainda segundo o autor (2001), a cultura é "o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade" (p. 17). Desta forma, a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem, segundo ele, ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações.

Nesta perspectiva, pensar a inclusão em educação como um processo di/trialético que envolve as *dimensões das culturas, políticas e práticas* nos aspetos materiais, políticos, relacionais e subjetivos, entendendo a construção da subjetividade como um processo realizado na coletividade; implica em acreditar que identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não seja inicialmente um foco de preocupação. Esta é uma maneira pela qual as diferenças entre estudantes, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento, podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem.

Como Booth e Ainscow (2002), apoiamos a ideia de que Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e que apoiam seus estudantes. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Nesse sentido, a maior potencialização de uma aprendizagem, está dentro da proposta de Educação Inclusiva, que aposta no sucesso, e não no fracasso.

> Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o "aluno-padrão" não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isso ocorra, dois "tabus" da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação (SANTOS, 2008, p.12).

Desta forma, entendemos que a inclusão em educação supõe a valorização de todos os estudantes e profissionais, o aumento da participação dos estudantes, bem como a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas nas escolas de forma a responder à diversidade de estudantes; e a redução das barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo "necessidades educacionais especiais".

## 3.7 O DESENHAR NA INFÂNCIA

> *No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação.*
> *Vygotsky*

De acordo com Vygotsky (2009), o desenhar é o tipo predominante de criação na primeira infância, diminuindo entre os dez e os quinze anos e voltando a aparecer entre os quinze e os vinte anos; mas desta vez com um interesse pela criação plástica sendo vivido apenas por aquelas crianças que demonstraram um dom artístico elevado.

Para o autor o processo do desenhar infantil se divide em quatro estágios. No primeiro estágio, conhecido como *estágio de esquemas*, a criança desenha representações esquemáticas do objeto, distantes da representação real. O desenho da figura humana se limita à representação da cabeça, das pernas, dos braços e do torso, sendo uma marca dessa idade o desenho de memória e não de imaginação.

> Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou que imagina sobre a coisa. (...). Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos (...). Então, o resultado é o que se chama corretamente de desenho de raio X. Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. (...). Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão: nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado (VYGOTSKY, 2009, p. 108-109).

Nesta fase, enquanto a criança desenha, pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando com ele. Assim como na brincadeira, no desenho a forma verbal acompanha as ações e a produção da criança pequena no papel.

O segundo estágio, denominado *estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha* é onde se percebe, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática e por outro, rudimentos da representação parecida com a realidade. Para o autor (2009) "na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos dos objetos, mas também de transmitir as inter-relações formais das partes" (p. 109). Este é o estágio onde todo o desenho se aproximaria da aparência real do objeto com a existência de um número bem maior de detalhes.

Já o terceiro estágio, *estágio da representação verossímil*, seria aquele onde o esquema desaparece por completo do desenho infantil. Nesse estágio a criança, apesar de ainda não transmitir a perspectiva ou a plasticidade do objeto, já o apresenta de forma próxima à realidade. Vygotsky (baseando-se nos estudos de Kerschensteiner), afirma que com raras exceções as crianças vão além deste estágio com suas forças próprias, sem ajuda do ensino. E é somente a partir dos onze anos que começaria a aparecer um percentual de crianças com alguma capacidade de representação espacial do objeto.

O quarto estágio; *estágio da representação plástica* é aquele onde surge a perspectiva; onde o movimento é transmitido, onde partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da sombra e da luz e assim transmite-se mais ou menos a impressão plástica completa que se tem do objeto.

Ainda de acordo com o autor (2009), observações experimentais demonstraram que o desenho de observação, ou seja, a representação real do objeto é o estágio superior no desenvolvimento do desenho infantil, sendo um estágio que somente poucas crianças atingem. Este fato seria explicado pela acentuada ação física que predomina sobre os processos analíticos da consciência. A criança preferiria fazer coisas e não representá-las. Seria indiferente à contemplação, principalmente quando esta é longa. A forma motor-tátil teria primazia em relação às impressões visuais, ficando estas subordinadas aos meios motor-táteis de orientação da criança.

No período de transição, existiria então a luta entre essas duas orientações contrárias de comportamento que findaria com a vitória completa da orientação visual pura na percepção do mundo. Somente na infância tardia e no início da adolescência, com o enfraquecimento da atividade física externa, com o fortalecimento da atividade mental, e quando os marcos visuais

passariam a ter papel predominante é que a criança ocupar-se-ia dos processos que ocorrem no mundo externo e não somente no processo de sua ação.

De toda essa discussão o autor nos aponta duas considerações importantíssimas. A primeira diz respeito ao direito que as crianças têm de serem incentivadas em sua criação artística, uma vez que é novamente por meio da interação com a aprendizagem que se fará o desenvolvimento de uma nova linguagem, a qual ampliará sua visão de mundo, aprofundando sentimentos.

> ...para o adolescente já não basta uma atividade de imaginação criadora; ele não se satisfaz com um desenho qualquer para a contemplação de sua imaginação criadora (...). Ele deve aprender a dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenhar nessa idade. Vemos, assim, o problema em toda a sua complexidade. Ele é composto de duas partes: por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora; por outro, o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. Apenas onde há desenvolvimento suficiente dos dois lados a criação infantil pode se desenvolver corretamente e dar a criança o que temos direito de esperar dela (VYGOTSKY, 2009, p. 117-118).

A segunda consideração do autor nos remete ao questionamento da inter-relação entre a criação artística e o processo de produção, uma vez que experiências demonstraram que um dos métodos pedagógicos mais eficientes é atrair a atenção para alguma produção por meio de uma criação artística pessoal.

> Qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é, provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade (VYGOTSKY, 2009, p.118-119).

É desta forma que o autor (2009) nos indica a importância do estímulo à criação artística e a sua relação com a base técnica, o que em seus estudos podia ser verificado no decurso da nova escola que começava a aparecer e era voltada para o trabalho, em oposição à educação tradicional que mantinha as crianças longe do trabalho e só lhes permitia revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase que exclusivamente na área da arte.

Por meio dessa nova escola, com o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças através de atividades como o entalhamento em madeira, a estamparia em tecido, o bordado, o brinquedo, a costura, a marcenaria e as encenações teatrais, ocorria o seu desenvolvimento técnico, tornando-se o próprio trabalho mais consciente e agradável, deixando de ser apenas um passatempo e transformando-se em uma relação responsável e crítica que a criança e o adolescente tinham com suas ocupações.

Assim, a técnica da gravura, por exemplo, era utilizada em letreiros, anúncios, carimbos; utilizavam-na no jornal mural da escola e assim por diante, marcando não só uma relação com as diversas disciplinas escolares como ciências e história mas também com o mundo do trabalho na medida em que a aprendizagem dessas técnicas poderia vir a marcar uma futura relação com o trabalho, como, por exemplo, no ofício de tipógrafo.

O teatro é visto por nós como uma grande oportunidade de conhecimento de várias técnicas artísticas, pois engloba diversas artes como já dizia Brecht[66], "o ensemble das artes"; o que possibilitaria as crianças entrarem em contato com as técnicas da dança, da pintura, da produção literária, da cenografia, da música, da maquiagem, do figurino, o que talvez um dia pudesse se transformar em ofício, e porque não?

A partir dessas considerações nos colocamos a refletir sobre a utilização da capacidade criadora de nossas crianças e da necessidade do estímulo às mesmas em sua relação não só com todas as disciplinas escolares, como também na utilização de suas criações para o trabalho escolar como um todo; seja, por exemplo, com a produção de boletins informativos mensais, por meio de vídeos documentários que investiguem a comunidade escolar, com a produção de peças teatrais que tragam conceitos espontâneos do cotidiano das crianças e os relacionem a conceitos científicos pela própria produção do texto das mesmas e etc.

Nesse sentido, vemos a proposta inicial dos CIEPs de Darcy Ribeiro como uma proposta que apontava nessa direção; que buscava a integração das diversas áreas do conhecimento, que incentivava a criação artística relacionando-a à produção de materiais educativos, que motivava a aproximação escolar com a cultura da comunidade na qual a escola se inseria.

Um projeto político pedagógico (*dimensão das políticas*) que se orientasse visando à criação artística proporcionaria a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento, *orquestrando novas práticas* (saberes), que poderiam *desenvolver novas culturas* (valores) no e para além do espaço escolar.

É a partir de todas essas considerações feitas a respeito das teorias de Vygotsky e suas relações com a inclusão em educação na nossa perspectiva da multiplicidade e da complexidade da di/trialética dos processos de inclusão/exclusão que procuramos, no próximo capítulo, a partir de pistas e indícios, fazer uma interpretação dialógica dos dados que colhemos por meio das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico.

[66]Dramaturgo, Diretor Teatral e fundador da Companhia Teatral alemã Berliner Ensemble.

# CAPÍTULO 4
# A MONTAGEM: MULTIPLICIDADE EM CENA

*No fim das contas só a vida educa,*
*e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo.*
*Vygotsky*

No que tange à análise de dados elencamos cinco instrumentos de coleta de dados para serem analisados de acordo com o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2009), que busca a compreensão de um fenômeno por meio da interpretação de uma série de indícios. De acordo com o autor (2009) esse paradigma é um instrumento capaz de dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro.

> Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 2009, p. 177).

Essa ideia, que segundo o próprio autor, é o ponto essencial do paradigma indiciário, é que teria penetrado nos vários âmbitos do conhecimento, modelando as ciências humanas. Assim é que a própria psicanálise teria se utilizado de pormenores aparentemente negligenciáveis para revelar fenômenos profundos de grande alcance.

Ginzburg (2009) também se refere a um tipo de rigor proveniente da orientação quantitativa das ciências da natureza, que a partir de Galileu teriam colocado as ciências humanas "num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância" (p.178). Assim sendo, para o autor esse tipo de rigor seria não só inatingível como também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana

> ou mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. (...) Ninguém aprende o oficio de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 2009, p. 179).

É desta forma que buscamos nesse capítulo, a partir dos seguintes instrumentos de coletas de dados: 1) A observação participante do pesquisador coletivo, 2) As entrevistas realizadas com pequenos grupos de crianças ao longo do processo por uma das vivências intitulada: "O Programa de Auditório", 3) Os desenhos das crianças realizados na vivência intitulada "Os Pintores", 4) A reflexão coletiva feita a partir da apresentação do instrumento vídeo ao grupo e 5) O Diário Comentado; destacar as dimensões das culturas, políticas e práticas da di/trialética dos processos de inclusão/exclusão, conforme referencial teórico de SANTOS (2006, 2009, 2010 e 2011) articulando-as principalmente às teorias de VYGOTSKY (2000, 2000a, 2004 e 2009), que cunham o processo educativo como um processo psicológico a partir do pressuposto de que a educação modifica o comportamento hereditário com a inoculação de novas formas de reação.

No nosso referencial conceitual acerca da di/trialética dos processos de inclusão/exclusão, como já explicado anteriormente, tomamos por base, não só de análise, mas também de possibilidade de intervenção; três dimensões:

A dimensão da *construção de culturas*:

> A dimensão das culturas engloba tudo que seja da ordem dos valores, daquilo em que se acredita, daquilo que se considera, por assim dizer, como crucial, fundamental a alguém, a uma instituição ou a um sistema. As culturas presentes nos variados contextos podem não ser facilmente identificáveis, pois que muitas vezes, em função da própria diversidade humana do mesmo, encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates (SANTOS, 2009, p.14)

A dimensão do *desenvolvimento de políticas*:

> Esta segunda dimensão é menos sutil do que a primeira no que tange à sua identificação, mas igualmente sutil quando se trata de pô-la em prática. Trata-se da dimensão em que as intenções são explicitadas (baseadas- mas nem sempre admitidas (e aí está sua probabilidade de sutileza) na primeira dimensão – a dos valores). Verificamo-las materializadas nas Missões institucionais, nos Projetos Político-pedagógicos, nas regras disciplinares, códigos de condutas, Declarações, Moções, Pautas, Planejamentos de aula e assim sucessivamente (SANTOS, 2009, p.16).

A dimensão da *orquestração das práticas*:

> Esta dimensão refere-se ao fazer no cotidiano educacional. O fazer pedagógico, didático, avaliativo, ético, gestor, enfim. O termo orquestrando não é desprovido de intenção. Ele pretende nos remeter justamente à complexidade da colocação de princípios (valores) e políticas (intenções que orientam ações) em prática. Orquestrar, em nosso caso, significa não apenas reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas) (SANTOS, 2009, p. 17).

É nesse sentido que uma vez mais queremos frisar que longe de serem de forma simplista, uma categoria de análise, essas dimensões, por sua complexidade se traduzem para nós como uma possibilidade também de intervenção, na medida em que se encontram em um processo dinâmico e constante de embates e combates que não permitem uma visão dicotômica e rotulante dos acontecimentos.

Desta forma, buscamos fazer um ensaio de "polifonia". O título desse capítulo já é uma provocação nessa direção, pois tomamos o significado de montagem[67]: o ato, processo ou efeito de montar; no sentido de por em cena diferentes vozes na tentativa de formar um texto que não se estratifique em si próprio, mas ao contrário, tal qual um rizoma, permita linhas de fuga que não parem de se remeter umas às outras, se metamorfoseando. É desta forma que acreditamos estar produzindo um conhecimento elaborado simultaneamente com vários pontos e sob a influência de diferentes vozes e conceitualizações.

Assim é que convidamos você, leitor, a participar desse ensaio, nos ajudando na busca de um princípio exotópico. Bakhtin (1997) constrói esse princípio a partir da relação do autor com seu herói e segundo ele, Dostoievsky teria sido o autor que se destacou entre os demais de forma excepcional justamente por representar simultaneamente e no mesmo plano várias consciências; suas personagens, umas tão convincentes quanto as outras, seriam, cada uma delas, uma voz; enquanto ele, Dostoievsky, seria o criador dessa pluralidade.

Assim, Bakhtin admite que uma verdade única exija uma multiplicidade de consciências, sendo justamente a diversidade do humano, o que faria a verdade do próprio ser do homem.

> Na literatura, o homem representado é objeto e sujeito, em graus muito variados (conforme o dialogismo da relação que o autor estabelece com o herói). A imagem de Devuchkin, nesse ponto, é fundamentalmente diferente da imagem-objeto do funcionário subalterno de outros autores. A imagem é polêmica, exatamente o contrário de outras imagens que carecem de um tu dialógico autêntico. Em geral, o romance exibe um debate (se debate houver) que é terminado e decidido do ponto de vista do autor. Em Dostoievsky temos o estenograma[68] de um debate inacabado e inacabável. Em todo o caso, todo romance é repleto de orquestrações dialógicas (sem que sejam, necessariamente, com os heróis). Depois de Dostoievsky, a polifonia invade a literatura universal (BAKHTIN, 1997, p. 340).

[67] Montagem: ato, processo ou efeito de montar. 1- Junção das peças ou partes de quaisquer maquinismos ou dispositivos (simples ou complexos). 2- CINE processo pelo qual o montador seleciona as cenas de uma filmagem, após o seu término, unindo-as em sequência para formar um filme (HOUAISS, 2001, p. 1956).

[68] 1- Sinal estenográfico representativo de uma sílaba ou palavra. 2- qualquer escrito estenográfico. Estenografia – Técnica da escrita que utiliza caracteres abreviados especiais permitindo que se anote as palavras com a mesma rapidez em que são pronunciadas (HOUAISS, 2001, p. 1250).

Será uma presunção muito grande tentar fazer aqui um ensaio das diversas vozes que compõem esse texto? Parecerá falta de rigor científico? Pois bem, nossa proposta é colocar as vozes das crianças, as nossas vozes (pesquisador coletivo), as vozes do nosso referencial teórico e também a sua voz, leitor, em cena; pois é assim que pensamos poder pesquisar e intervir no mundo: buscando uma "verdade" científica que mesmo sendo provisória seja construída na multiplicidade de vozes que buscam por meio do dialogismo uma terceira consciência.

## 4.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A partir da observação participante do pesquisador coletivo no tempo de nossa ação na escola, tivemos a oportunidade de colher diversas pistas ou indícios da produção de um fracasso escolar que extrapolam os limites da instituição, os quais destacamos a seguir.

Durante o processo de nossa pesquisa esbarramos com a divisão das crianças da turma pesquisada em várias outras turmas, a princípio temporariamente, pois a professora da turma se encontrava de licença médica e depois definitivamente, quando ela pediu exoneração do cargo, conforme narrado no capítulo dois. O pesquisador coletivo, então, após se reunir com a direção da escola e constatar não haver possibilidade de trabalhar de outra forma que não a proposta por essa direção, ou seja, com as crianças divididas em várias turmas, conforme ilustração no quadro abaixo, decidiu que a vivência do dia 22 de junho se constituiria na reunião de todas as crianças a fim de conversar com elas a respeito da nova situação. Precisávamos resolver o que faríamos em termos da pesquisa dali para adiante.

**QUADRO 01: FRAGMENTAÇÃO DEFINITIVA DA TURMA 1307**

| PROFESSOR (as) para onde os alunos foram transferidos | TURMA para as quais os alunos foram transferidos | SALA | ALUNOS (as) |
|---|---|---|---|
| Luciana | 1301 | 18 | Andressa / Dayane<br>Joceane / Vanessa |
| Priscila | 1302 | 16 | Sarah / Matheus<br>Julio César / Guedson<br>Ricardo |
| Mª Beatriz | 1303 | Adaptada 4 | Douglas / Jade<br>João Alberto / Wellington |
| Priscila<br>(1° turno) | 1304 | Adaptada 1 | Davi / Vitória<br>Vitor / Helena |
| Patrícia | 1305 | 14 | Brenda / Yuri<br>Lucas / Gelson<br>Jefferson |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Jarley | 1306 | 13 | Daniel / Adrian<br>Jonny / Yan |

Fonte: Direção da Escola 17/06/2010

Foi desta forma que no dia 22 de junho de 2010 chegamos à escola, com o propósito de fazermos uma reflexão coletiva sobre o assunto, buscando um consenso na tomada de decisão de como agiríamos dali em diante. Foi uma verdadeira "loucura" reagrupá-los (as crianças), não só pela dificuldade de horários, mas principalmente pela "agitação" em que se encontravam. Não conseguiam parar para escutar, se batiam o tempo todo, falavam sem parar...

Não conseguimos, nem de longe, executar o que havíamos planejado, tendo sido praticamente impossível realizar qualquer atividade aquele dia. Algumas crianças perguntavam por que não ficávamos com eles o tempo todo, ou seja, porque não nos tornávamos seus professores, outras diziam que detestaram ter sido separadas dos colegas e outras ainda não sabiam o motivo da professora não estar mais com eles, alguns reclamavam ainda que ela nem sequer houvesse se despedido.

Toda vez que tentávamos começar o diálogo, éramos surpreendidos com "pancadas" entre eles, agressões diversas, palavrões e etc. Esse comportamento mais desordenado e agressivo do que o habitual nos fornecia um indício das dificuldades que essas crianças experimentavam ao vivenciar uma situação de abandono e separação. Quando a diretora adjunta entrou na sala, as crianças pararam e perguntaram a ela porque nós, da pesquisa, não podíamos ficar para sempre com eles... Ela respondeu emocionada, que como um "bolo gostoso", nossa presença acabava rápido, eles precisavam nos aproveitar enquanto ali estávamos. Houve uma pausa, mas assim que ela se retirou, a confusão recomeçou, parecia que eles precisavam "exorcizar" o que sentiam...

Não conseguindo atingir um consenso, achamos melhor encerrar as atividades naquele dia e retomar o diálogo no próximo encontro. Ao conversarmos com a direção sobre o ocorrido e o quanto essa divisão estava afetando as crianças, percebemos a grande dificuldade desta direção (inclusive a tristeza que sentiam), ao terem optado por tomar a decisão de separá-los, só o fazendo realmente pela falta de um professor substituto e pela ausência de perspectiva em recebê-lo.

Todo esse imprevisto no meio do percurso de nossa ação nos leva a várias possibilidades e dimensões de análise. Para início de conversa, podemos considerar como da *dimensão de políticas*, a própria ausência de políticas que equacionem uma questão como

essa. A difícil situação por que passam nossas escolas públicas que se encontram sofrendo com a escassez de professores, se agrava quando estas se encontram localizadas em "áreas de risco"; onde em geral são alocados os professores piores classificados, que tão logo podem, buscam sua remoção, conforme já mencionamos no primeiro capítulo, o que acaba por gerar também outro problema, que é o da alta rotatividade de professores nessas escolas.

Como fazer se não há professores para pronta substituição? Como fazer se os professores que optam por permanecer nessas escolas também muitas vezes preferem escolher as turmas "menos problemáticas"? A questão nem de longe é simples, não havendo fórmulas mágicas para sua resolução. Seria muito bom se fosse possível ter um professor (ou mais de um), substituto por escola (ou talvez alguns por CRE[69]), que pudessem cobrir o mais prontamente possível a eventuais perdas temporárias ou definitivas.

Não podemos nos esquecer também de que existem ainda as faltas repentinas e que também precisam ser cobertas. Mas faltam profissionais de todas as espécies no ambiente escolar, como por exemplo, profissionais de apoio para funções burocráticas; funções essas que acabam por sobrecarregar diretores e coordenadores pedagógicos desviando-lhes da função que lhes é realmente devida.

Desta forma, percebemos que muitas vezes, ausências de políticas públicas acabam por gerar políticas institucionais internas (não expressas), mas que se orientam por intenções que geram ações; no caso a intenção, de mesmo com escassez de professores, contemplar, na medida do (im)possível, a todos os estudantes (*dimensão das políticas).* As ações *(dimensão das práticas)* que acabam restando, então, são, entre outras, a de fazer rodízio com as turmas, dividi-las, ou se utilizar corriqueiramente do espaço da sala de vídeo para alocar turmas que estão sem professor naquele dia letivo e etc. Essas ações paliativas, por sua vez, ao tentarem dar conta internamente de situações complexas que ultrapassam o âmbito institucional, acabam por se transformar em *práticas* que geram *culturas* de exclusão, contribuindo, a nosso ver, para a produção de um fracasso escolar. A quem podemos responsabilizar? Uma vez mais aos próprios alunos "carentes", que por sua própria condição carente, não aprendem? Aos professores, que cada vez mais desvalorizados e assoberbados de tarefas adoecem? A direção escolar, que com as mãos "atadas" busca desesperadamente uma solução que dê conta da situação? A nossas políticas públicas, ou a ausência proposital delas? Ao sistema do capital ao qual nossa sociedade está subordinada?

[69] Coordenadoria Regional de Educação

Pudemos perceber também em nossa observação não estruturada, por meio da ocorrência de um incidente, o enorme medo que uma das crianças pesquisadas (repetente), sente com a possibilidade de mudar de escola. Na observação participante, todas as formas de escuta e de observação não estruturadas são muito bem-vindas. Segundo Barbier (2004) "O 'lugar do acontecimento' é muitas vezes proveitoso para a pesquisa (...) o lugar que emerge de um acontecimento imprevisto, muitas vezes dramático (acidente, incidente, catástrofe, etc.). O imaginário e os estereótipos desenvolvem-se com todo vigor" (p.129).

No dia 22 de junho de 2010, ao chegarmos ao CIEP para nossas atividades, encontramos um dos alunos de "castigo" na secretaria. Segundo a direção, a professora da turma para qual ele havia sido transferido (conforme a divisão das crianças em várias turmas), não o desejava como aluno, pois ele seria muito "bagunceiro".

Enquanto conversávamos com ele, a diretora lhe disse que do jeito que ele estava indo; grande, repetente, fazendo bagunça, faltando às aulas, não aproveitando as aulas de reforço pela manhã, não iria para outra escola, ia ficar grande e continuar sempre estudando ali naquela escola. Foi então que ele insinuou "dando de ombros" (gesto), que não desejava mesmo ir para outra escola. Para nós esse incidente podia ser caracterizado como indício de algo que se encontrava oculto nas entrelinhas da situação e então resolvemos insistir com ele sobre o assunto.

Foi assim que o pesquisador coletivo novamente indagou a ele, o motivo pelo qual ele não desejava ir para outra escola e foi então que de forma quase que "envergonhada", ele nos disse que tinha muito medo de sair da Rocinha... Foi então que nos indagamos, será que esse menino não aprende porque tem medo de mudar de escola, pois aprender significa passar de ano e ter que estudar fora da Rocinha?

Surpreendo-me agora ao analisar os dados, confirmando nosso "faro", pois ao observar o desenho desse menino (feito em uma vivência posterior a esse incidente), conforme narraremos no instrumento coleta de dados "Os Pintores"; constatamos que sua escola ideal chamava-se "Bento" (nome de sua escola atual). Essa criança tinha como escola ideal a escola na qual se encontrava, pois não desejava de forma alguma estudar fora da comunidade; e para continuar estudando nessa escola, não podia passar de ano. Será que de forma inconsciente essa criança estava se negando a aprender?

Esse acontecimento inesperado nos fez e faz pensar acerca das representações imaginárias que essas crianças fazem a respeito da vida fora dos "muros" da favela. Será que possuem um sentimento de menos valia? Será que se sentem desprotegidas ou até mesmo ameaçadas num território que não o seu; um território que pode, em contrapartida, também

perceber a presença delas (crianças da favela) como ameaçadora, e portanto, ser para elas ameaçador? A que dimensão (*culturas, políticas e práticas*) podemos nos referir aqui?

À *dimensão das culturas,* com certeza, posto que estejam em jogo crenças, sentimentos e valores. No entanto, não são esses reforçados na *dimensão das práticas,* por atos excludentes resultantes do próprio sistema capitalista onde a alienação dos sujeitos faz-se necessária à sobrevivência do capital? Não é o mercado que rege a *dimensão política*, não sendo a exclusão, portanto, intrínseca ao sistema?

Por meio das dimensões conceituais abrangentes, múltiplas e complexas das *culturas, políticas e práticas,* não isolamos a parte do todo e buscamos observar a complexidade do fenômeno. Assim como as linhas de fuga (tal qual na lógica rizomática) que não param de se remeter umas às outras, se metamorfoseando e permitindo assim a multiplicidade, apesar de estarem sempre correndo o risco de se reestratificarem, nossas dimensões conceituais também estão sempre se remetendo umas às outras de forma múltipla e complexa e por isso não aceitando rótulos ou dicotomias.

A teoria do comportamento e reação de Vygotsky (2004), ao postular a interação do organismo com o meio, que por seus estímulos geraria respostas desse organismo modificando seu comportamento e o adaptando às novas situações, admite no ser humano um constante processo de devir, ou seja, uma interação e interdependência do indivíduo com o meio num processo contínuo e constante de formação de novas reações numa multiplicidade imprevisível. Pensamos, então, que por meio da *orquestração de novas práticas educativas* (estímulo do meio educacional) poderemos *construir novas culturas* (resposta do homem aos estímulos do meio, no caso o educacional) alavancando o *desenvolvimento de novas políticas.*

Trazemos ainda para discussão em nossa observação participante, as provinhas que foram realizadas no dia 28/04/2010 e que pudemos observar. Neste dia, ao chegarmos à escola, fomos recebidos com grande algazarra pelos alunos que tinham acabado de almoçar e correram em nossa direção para, aos gritos e abraços, contar-nos que teriam provas, que não poderíamos realizar as vivências naquele dia. Foram realizadas as três provas bimestrais da Prefeitura seguidas uma da outra, na seguinte ordem: matemática, língua portuguesa e ciências. As provas de matemática e ciências continham dez questões de múltipla escolha cada e a de língua portuguesa quinze. A prova de ciências foi elaborada pela equipe do projeto Cientistas do Amanhã.

A realização das provas teve a duração total de aproximadamente duas horas, tempo em que as crianças permaneceram bastante agitadas e tensas. A professora lia as questões em voz alta (quase sempre era interrompida por muitas crianças que, ansiosas, faziam perguntas

antes mesmo do término da enunciação) ao que se seguia um tempo padrão para que todas marcassem as respostas e a professora pudesse então passar à leitura da questão seguinte. O processo foi extenuante; as crianças falavam juntas, diziam letras a serem marcadas como respostas, levantavam, interrompiam a professora, algumas riam descontroladamente e uma menina chorava.

A professora, por sua vez, buscava também, desesperadamente, uma forma de controlar a turma; trocava algumas crianças de lugar, pedia a um menino (que não conseguia permanecer sentado), que fizesse a prova na sala ao lado (pedido este que não era atendido pela criança), elevava a voz na tentativa de ser ouvida, e como não conseguia a atenção deles, prosseguia narrando os enunciados das questões. Ao término das três provas ela liberou a folha de rascunho das mesmas para que fosse feito um desenho qualquer, porém foi avisando que não daria lápis de cor, uma vez que eles se encontravam de castigo por terem, em uma atividade anteriormente realizada, quebrado os lápis fazendo "guerra" entre eles.

As crianças, ao poderem desenhar, modificaram por completo seu comportamento, emprestaram os lápis de cor pessoal que traziam consigo umas para as outras, conversaram com tranquilidade e fizeram seus desenhos. Parecia outra turma, ficamos estupefatos com a modificação do comportamento.

Ainda durante a realização da prova, um fato em especial nos chamou a atenção: dois meninos, um repetente e o outro com muita dificuldade de concentração (considerado hiperativo), conversavam como se fossem adultos, pernas cruzadas, colunas retas e lápis na boca como se fossem cigarros. O assunto era que letras deveriam marcar nas respostas; suas conversas pareciam fazer parte de uma brincadeira mesmo, como se fossem homens de negócios discutindo sérios assuntos, cujas provas ali materializadas pareciam ser documentos e as letras, probabilidades estatísticas destes.

Por meio da aplicação desta prova (instrumento de avaliação), pudemos perceber a total desvinculação entre as *dimensões das políticas, das culturas e das práticas* no espaço escolar. Em primeiro lugar podemos destacar a produção do instrumento (*política*) realizada fora do contexto da realidade na qual a escola se insere (*cultura*); o que por si só já nos indica a *dimensão prática* desvinculada da *dimensão política* e um sinal de enfraquecimento da autonomia pedagógica de cada unidade escolar.

O projeto político pedagógico em permanente processo (*dimensão das políticas*), construído na coletividade da comunidade escolar, é que a nosso ver poderia, por meio de suas *práticas* avaliativas (formuladas no conjunto), estar avaliando não somente a

aprendizagem do aluno, mas, sobretudo, a própria comunidade escolar, suas orientações, seus valores e suas práticas numa retroalimentação constante do processo como um todo.

Percebemos também nessa *política* pública de avaliação, que padroniza um instrumento, pressupondo, igualmente, uma comunidade padronizada, uma *cultura* construída na fragmentação dos saberes, na individualidade, no distanciamento da realidade concreta do aluno e na ausência de participação deste no próprio processo de sua aprendizagem (*prática*). Uma avaliação pautada por princípio na *exclusão*, na exclusão daqueles que estão no chão da escola diariamente, compartilhando saberes e produzindo conhecimentos; na *exclusão* de professores e alunos do compartilhamento de seu processo ensino-aprendizagem. Essa *prática* avaliativa na nossa compreensão, não estaria avaliando o desenvolvimento do sujeito em relação a si próprio, mas sim padronizando um comportamento que todos deveriam atingir neste determinado momento.

A aprendizagem é um processo único de interação do sujeito com o mundo, mediada, no caso da educação escolar, pelo professor, que organiza o meio com a finalidade da apresentação de conceitos científicos. Conceitos científicos esses que ao se correlacionarem a conceitos espontâneos existentes na bagagem dos sujeitos em suas constantes interações com o meio social é que fazem com que esses conceitos espontâneos se elevem ao nível da tomada de consciência dos mesmos e de sua ampliação. Para Vygotsky (2000a), a consciência reflexiva chega à criança por meio do conhecimento científico, uma vez que ao operar com os conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere, e não no próprio ato do pensamento. Como é possível então a formulação de um instrumento avaliativo padrão construído distante do processo de interação do aluno com o meio educativo ao qual pertence? A quem interessa essa avaliação?

Continuando nossa reflexão, pudemos observar que algumas crianças sequer conheciam as letras que marcavam como respostas; ora, como esse instrumento pode ser tomado como fidedigno?

Quanto às crianças que brincavam de adultos durante o processo de avaliação, como se fossem “homens de negócios”, será que elas não estariam nos apresentando um enorme potencial de desenvolvimento? Mesmo sem ter “consciência”, sua atenção centrada naquele objeto (prova), não mostrava, por meio de sua ação espontânea (brincadeira), o quanto a organização daquele instrumento estava distante de seu ato de pensamento? Ora, se elas, espontaneamente, percebiam isso, podemos afirmar que têm capacidade de aprender os conceitos científicos não é mesmo? Se não os estão aprendendo, será que não somos nós, adultos, que os estamos (de forma intencional ou não) ensinando desvinculados da concretude

materialista-histórica de que necessitam para se desenvolver? Desvinculados da ação motora característica da idade em que se encontram? Não os estamos ensinando sob o nosso ponto de vista de adultos? De adultos pertencentes a uma determinada classe? Não precisaríamos "descer" ao nosso olhar enquanto criança para voltar ao nosso olhar de adultos e tecer um terceiro olhar que transcendesse a ambos os olhares?

Voltando ao desenrolar das vivências, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, a direção da escola me pediu que montasse uma peça infantil com alguns professores como atores (já havia montado outras duas peças na escola, conforme narramos no primeiro capítulo), a fim de presentear as crianças em seu dia (12 de outubro). Aceitei o convite, desde que as crianças da pesquisa pudessem, de alguma forma, participar deste processo e assim foi feito.

As crianças assistiram a alguns ensaios, não todos, pois isso as faria perder muitas aulas de sala de aula, participaram como atores de algumas cenas e ajudaram na confecção do cenário e adereços. Montamos a "Bruxinha que era Boa" de Maria Clara Machado, com sete professores da escola e com a participação da diretora adjunta. Apresentamo-nos no dia 7 de outubro na quadra da escola em uma única apresentação que contou com a presença de todas as crianças da escola (em torno de oitocentas), da equipe de profissionais do CIEP e de alguns membros da comunidade da Rocinha, conforme ilustração das fotos nos apêndices K, L, M e N.

Nossas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico com as crianças se desenvolveram então no período de 23/03/2010 a 19/10/2010 num total de 22 vivências. Elegemos quatro vivências que estavam previstas em nosso projeto inicial como instrumentos de coleta de dados e que estão elencadas em nossa metodologia explicitada no segundo capítulo desta; cujas análises passaremos a seguir.

## 4.2 "O PROGRAMA DE AUDITÓRIO"

Data: 01/06/2010

Duração: 1º Grupo: 01h10 min. (8 crianças)

2º Grupo: 55 minutos (13 crianças)

O Pesquisador Coletivo traçou algumas perguntas norteadoras da vivência lúdico-criadora intitulada "Programa de Auditório", que tinha por objetivo perceber os processos de inclusão/exclusão no ambiente escolar e o que as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico provocavam nas crianças.

No decorrer da vivência, a entrevistadora "Marta Pipoca" ia fazendo perguntas para o auditório de crianças. A princípio, desenhamos[70] as seguintes perguntas: 1) Você gosta de vir à escola? 2) Já te aconteceu algo de muito ruim na escola? O que? 3) Já te aconteceu algo de muito bom na escola? O que? 4) Como você se sente participando dessas vivências que fazemos aqui? 5) Qual dessas vivências você mais gostou? Por quê? 6) Em algum outro lugar (espaço) você já participou de uma atividade como essa? 7) Se você pudesse montar uma escola, como ela seria?

Ao longo da atividade, realizada com dois grupos de crianças, (a turma se encontrava dividida devido à ausência da professora que nesta ocasião estava de licença médica) novas perguntas foram surgindo, nem todas as crianças responderam a todas as perguntas, nem todas as perguntas foram feitas, muitas respostas surpreenderam fazendo o rumo da prosa se modificar; enfim, como brincadeira que era o programa, foi se transformando pelos imprevistos, pelas situações inusitadas e pela polifonia permitida pelo espaço lúdico.

No primeiro grupo, as vozes das crianças que mais suscitaram reflexões quanto aos processos de inclusão/exclusão no espaço escolar, no que tange à *dimensão das culturas,* foram os sentimentos vivenciados por essas crianças, que diziam respeito ao comportamento de imobilidade imposto pela instituição como requisito básico ao processo de aprendizagem. A colocação das crianças sobre fazer bagunça, foi disparada antes mesmo do início oficial do nosso "programa de auditório". Uma das meninas disse que os professores ficavam irritados (inclusive eu) quando eles faziam bagunça. A partir dessa colocação e com as perguntas que fomos fazendo, demos início à atividade, da qual destacamos para nossa discussão as seguintes falas:

"Porque a gente fica sentado fazendo dever e quando a gente tá fazendo a aula de educação física a gente fica sozinho..."

"Porque a gente fica preso na cadeira, fazendo só dever e a tia passa um monte de dever..."

Pudemos perceber também a dificuldade que as crianças experimentam para se concentrar quando se encontram com o "corpo livre", uma vez que não estão acostumadas a trabalhar desta forma na sala de aula. A cultura institucional parece impor (na grande maioria das vezes), a imobilidade como condição de aprendizagem. Essa condição de imobilidade também se manifesta na relação de autoritarismo que se institui entre o professor e o aluno desde cedo. As crianças precisam pedir licença para se levantarem, para irem ao banheiro e etc. Muitas vezes, além de serem impedidas, com um simples não, elas não são estimuladas a

[70] Desenhamos as perguntas, no sentido de traçar, de orientar nossa atividade.

terem autonomia; estímulo esse que poderia vir, por exemplo, com uma pergunta disparadora sobre as possíveis implicações de sua ausência, mesmo que por um breve instante.

Em acordo com as teorias de Vygotsky (2004), são os estímulos provenientes do meio, sobretudo do meio educativo, que geram novas respostas do indivíduo, impulsionando seu desenvolvimento. Será que nossas instituições como nos diz Patto (2008), querem docilizar os corpos ao invés de impulsioná-los no sentido de agirem com reflexão e autonomia? Percebemos em nossas atividades, ao contrário do que se poderia esperar, que nos momentos em que os corpos das crianças podem se movimentar com liberdade, elas parecem ficar perdidas, "atônitas" com essa liberdade, sem saber o que fazer com ela e muitas vezes agem de forma confusa e sem limites. A esse respeito, um dos meninos, quando indagado sobre o que não gosta nas nossas vivências, respondeu: "Quando todo mundo fica fazendo bagunça e tu não consegue falar e aí tu para a aula...."

A pesquisadora/professora ainda se impacienta com as crianças pesquisadas quando estas não conseguem parar para ouvir, para se ouvirem; pois parece não existir no ambiente escolar essa *cultura* de escutar, refletir, responder. Mesmo a professora/pesquisadora, com suas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, muitas vezes não consegue, dentro do espaço escolar, desconstruir essa imagem do professor *detentor de um saber*; saber este, muitas vezes imposto na instituição pela prática do "grito", pelo "castigo" ou até mesmo pela reprovação.

Segundo Orlandi (2006), no discurso pedagógico, o professor *detém o saber* e o aluno não sabe nada e está na escola para aprender.

> Enquanto ele for aluno "alguém" resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa, etc. Isso é a inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor (ORLANDI, 2006, p. 31).

Esse trecho do artigo de Orlandi nos remete diretamente ao texto de Losurdo[71], segundo quem, para o pensamento liberal, a liberdade só valia para seres humanos na plenitude de suas faculdades. Esse pensamento entendia os operários como crianças incapazes

[71]Em **Marx, A Tradição Liberal e a Construção Histórica do Conceito Universal de Homem.** Tradução de Silvana Finzi. Revisão técnica de Enrico Piozzi e Patrizia Piozzi. Artigo publicado em Educação e Sociedade, v. 17, n. 57, especial, editada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da UNICAMP, São Paulo, dez. 1996.

de entender e querer, na medida em que se viam obrigados a trabalhar dia e noite e a permanecerem, de certo modo, em situação de eterna dependência. Parece-nos que no cotidiano da sala de aula, o respeito a uma hierarquia, essa necessidade da obediência do aluno ao professor, e sobretudo, a não valorização do dizer do aluno, buscam a sua eterna infantilização e subserviência; mesmo que em muitas vezes o discurso pedagógico adotado pregue o contrário.

O Pesquisador Coletivo em sua observação participante acerca desse instrumento observou que o simples fato de uma das crianças ter expressado sua percepção sobre a irritabilidade (dos professores e da própria pesquisadora), quando dos momentos de "bagunça" deles, nas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico; seja um possível indicador da relevância destas vivências na medida em que permitem a manifestação do dizer da criança, ou seja, da expressão de seus estados e vivências subjetivas tão importantes para o aprendizado de um conceito científico que "puxe" para cima um conceito espontâneo, impulsionando o desenvolvimento da criança.

Esse "acontecimento" nos leva à reflexão de que a *orquestração de novas práticas* nos permite perceber e desconstruir antigas crenças (*dimensão das culturas*) arraigadas em nosso (meu) ser professor. Ser esse que foi construído também em uma educação de imobilidade corporal, dentro da estrutura alienante do capital e em uma educação formada durante a ditadura militar empresarial.

No que tange à *dimensão das práticas*, ao perguntarmos se já havia acontecido algo de ruim na escola com as crianças, percebemos neste grupo processos de exclusão que ocorrem entre elas próprias. Uma das meninas disse que sim; que ficava triste porque os colegas batiam nela. Indagamos se ela já havia falado com a professora ou com a direção sobre o assunto. Ela disse que não, mas apressadamente outra colega diz que a "tia M." (ex-professora dela) a ajuda sim. Ao perguntarmos a ela se a tia M. ajuda, ela responde que sim; perguntamos de que maneira a tia M. a ajuda e ela responde: "ela faz dever, põe a gente em forma, quem não fica na fila ela passa dever de casa e quem não faz o dever de casa fica sem recreio..."

Essa pista nos leva a intuir que esses abusos por parte dos colegas, que inclusive pudemos perceber em outros momentos de nossa pesquisa (colegas de turma a chamam de "meleca", como relataremos na análise do próximo instrumento), não são conversados, postos para reflexão e debates pela comunidade escolar em suas *práticas*. Desta vez, a menina parece não ter entendido a nossa pergunta, (sua resposta nos pareceu um indício de uma tentativa de

fuga a um assunto, provavelmente doloroso), mas de outra feita, reiteramos essa pergunta e ela nos respondeu que sua mãe havia ido à escola falar com a direção sobre essas agressões.

Ainda sobre a mesma pergunta (coisas ruins que lhes possam ter acontecido na escola), outra menina responde que já caiu e os colegas implicam e falam palavrões. Já uma terceira criança se refere a *práticas* de agressão das crianças aos professores, já que alguns colegas chamam a professora de gorda e baleia.

Durante essa atividade chamou a atenção do Pesquisador Coletivo, o fato desta aluna, que é constantemente excluída pelos colegas, ela própria já se excluir também. Ao dizermos a ela que em todas as nossas atividades, ela por algum momento se afasta e o quanto isso nos entristece; uma menina, colega sua, diz: "ela quer que você chame a atenção dela (...) ela quer que você pare a aula e que você vá lá conversar com ela". O que ela não negou. Essa atitude por parte da criança nos faz intuir uma possível necessidade de atenção, de afeto, mesmo que essa atenção tenha de vir a partir de um estímulo negativo gerado por ela mesma. Talvez ainda esse tipo de comportamento seja um comportamento padrão que ela desenvolveu como uma resposta adaptativa ao meio (mecanismo de defesa), vinculado a uma sucessão de respostas adaptativas a um meio estressor que tenha exercido constante supremacia sobre seu organismo.

De acordo com Vygotsky (2004), o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio, sendo que as emoções complexificam e diversificam esse comportamento, conforme vimos no capítulo três e que rememoraremos agora. Para o autor, nesse processo de interação entre o organismo e o meio existem três formas de correlação, que se alternariam umas com as outras.

Na primeira forma o organismo sentiria a sua superioridade com o meio e o comportamento então transcorreria sem tensões com excelente adaptabilidade e o mínimo de gasto de energia e forças; estando relacionados a essa forma, as emoções de satisfação, os sentimentos positivos. Na segunda forma, a superioridade estaria com o meio fazendo o organismo se adaptar com dificuldade, o que faria o comportamento processar-se com perdas de forças e gasto de energia e um mínimo efeito de adaptabilidade; nesse caso, se relacionariam a este comportamento as emoções ligadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento (os sentimentos negativos). Já na terceira forma de correlação na interação entre o organismo e o meio, ocorreria um equilíbrio, nenhum (organismo/meio) teria supremacia sobre o outro, a disputa estaria equilibrada, o que geraria uma indiferença emocional em relação ao comportamento.

Essa menina é uma das crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo, inclusive, repetente. Percebemos então o possível sentimento (negativo) de desvalorização gerado pelo fato de ser ou sentir-se constantemente excluída, (meio exercendo supremacia sobre seu organismo), como uma possível barreira à sua aprendizagem e participação. De acordo com Booth e Ainscow (2002), as barreiras também podem surgir na interação entre estudantes, "elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização" (p.7).

Com relação a essa menina, de acordo com nossa observação participante durante todo o processo da pesquisa, verificamos que no dia 17/06/10 (dia em que tivemos a notícia de que a turma ficaria dividida para sempre); o nome desta criança não constava da lista de meninos e meninas no mural da turma (mais uma exclusão). Ao perguntarmos à criança o motivo de tal ausência, ela nos respondeu que a "tia" havia se esquecido de colocar... Sugerimos então que ela própria colocasse seu nome na lista e ela assim o fez esboçando um sorriso de satisfação. Contudo, desse dia em diante a turma não mais existiria, pois foi a partir de então, dividida para sempre, conforme narrado anteriormente.

Voltando ao desenrolar da vivência do programa de auditório, quando indagados sobre se já haviam tido a oportunidade de fazer brincadeiras como essas em outros espaços, as crianças nos surpreenderam com suas respostas. Esperávamos receber talvez respostas que indicassem serem as vivências uma novidade que só existisse no espaço de nossa pesquisa ou no máximo que se aproximassem de outras atividades artísticas ou de educação física, desenvolvidas no próprio espaço escolar.

Ao responderem que nunca haviam feito essas brincadeiras antes, mas brincavam sim em outros espaços, porque eles brincavam dessas brincadeiras que faziam conosco com primos, irmãos e amigos em casa, nas lajes e até mesmo nas igrejas e brincavam em geral com crianças menores, ou da mesma idade; eles nos levaram a novas percepções e possibilidades de análise.

"Já, eu faço atividade em casa com meu primo. (...) Eu brinco de olho/olho (...). Ele tem seis anos".

"Tem, em casa, com meu primo e meu irmão. (...) Um tem cinco o outro tem sete. (...) De estátua..."

"Sim na minha laje, com a minha prima, meu irmão e meus primos. (...) de fazer massagem nas costas com a bola. (...) Foi a primeira vez com a senhora..."

"De ficar fazendo a gente de estátua de bailarinas, de jogador. (...) um de sete anos, uma de oito e uma nove igual a eu".

"Levo, brinco na igreja. De imitar caretas, de cenas, de música..."

Pensamos na *dimensão das práticas*, posto que uma prática realizada no espaço escolar esteja sendo levada pelas próprias crianças para outros espaços; mas também na *dimensão das culturas*; nesse sentido, nos apropriando da concepção Vygotskyana de que ao brincar a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura, ensaiando futuros papéis e valores. Desta forma, compreendemos o enorme potencial que o lúdico no espaço escolar pode proporcionar como fonte de motivação às habilidades e atitudes necessárias à participação social da criança, não só como uma atividade que em si mesma já é fundamental, como também na apropriação do seu significado como primordial ao desenvolvimento dos conceitos científicos em toda a organização do meio educativo.

Se tomarmos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, podemos pensar ainda que essas crianças estejam levando para a sua comunidade e para crianças menores experiências do espaço escolar que impulsionam tanto o seu próprio desenvolvimento, quanto o desenvolvimento destas crianças menores. De início essas brincadeiras são lembranças e reproduções do que essas crianças mais velhas experimentaram; mas quando entram em cena a dinâmica da imaginação e o reconhecimento das regras implícitas à brincadeira, as crianças adquirem um controle elementar do pensamento abstrato, conforme explicamos no capítulo três. Assim, além delas próprias estarem se beneficiando da brincadeira, ao imitar as crianças mais velhas em suas atividades, as crianças menores também estariam se beneficiando de oportunidades para seu desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, percebemos o espaço que o lúdico também aponta na possibilidade de interação entre escola e comunidade. De acordo com Vygotsky (2004), a brincadeira, ao subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, seria a primeira a ensinar um comportamento racional e consciente, sendo a primeira escola de pensamento da criança.

> Todo pensamento surge como resposta a uma complicação decorrente de um choque novo ou difícil entre os elementos do meio. (...) Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação (VYGOTSKY, 2004, p. 124).

Essa interação imprescindível a uma aprendizagem significativa foi, a nosso ver, bem delineada na concepção dos CIEPs de Darcy Ribeiro (1986), que ao buscar integrar os aspectos didáticos e pedagógicos da alfabetização com atividades culturais, desportivas e de trabalho, favorecia uma relação criativa entre o aluno e seu ambiente físico e social. Nessa concepção, as atividades de Cultura e Recreação tinham como objetivo maior a aproximação

com a vida comunitária a fim de proporcionar uma visão mais ampla do processo educacional por instigar a escola ao desafio de uma educação criadora comprometida com sua cultura.

Voltando ao percurso de desenvolvimento do nosso programa de auditório, uma dupla de crianças (um menino e uma menina) quis cantar; cantaram uma música de igreja. Aproveitamos o ensejo para indagá-los em qual espaço da igreja eles brincavam, ao que eles responderam que brincavam numa salinha enquanto seus avós iam rezar para os seus pais e para eles. Disseram também que a igreja é legal porque dá lanche e assistem a desenhos de Deus.

"Vou com minha madrinha (...) na Universal (...). Lá tem escolinha".

"Vou com minha avó (...). Dá lanche".

"A gente brinca, a gente ora, a gente vê televisão, a gente come. (...). Desenho de Deus".

"Eu sei tia, eles ficam orando pelas nossas mães, nossos tios lá na igreja universal do lado de fora".

É muito interessante como nas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, que permitem a polifonia, nos é possível conhecer aspectos relacionados ao nosso "objeto" de pesquisa, o qual, em sendo sujeito, não pode de forma alguma ser recortado, fragmentado, sem prejuízo do conhecimento; ainda que esse instrumento de coleta de dados, como uma metodologia em construção, possa não trazer em si o "rigor" metodológico de um determinado status de cientificidade. Desta forma, pudemos observar, com a vivência lúdico-criadora do fazer artístico "O programa de auditório", a confirmação da dominância territorial das igrejas nas *dimensões culturais e políticas* da comunidade da Rocinha; como já havíamos percebido e apontado no primeiro capítulo quando da contextualização do nosso *lócus* da pesquisa.

O segundo grupo foi composto por doze crianças e a atividade teve a duração de 55 minutos. Logo de início, ao começarmos a brincadeira, nosso microfone apresentou um problema. Um dos meninos (com dificuldades de aprendizagem e repetente) insistiu por duas vezes para que déssemos um "tiro" no rádio, uma vez que este não funcionava. Parece-nos que tal qual a *cultura* do "grito" ou o "castigo" como forma autoritária de resolução dos problemas no espaço escolar, o "tiro" também se apresentava no espaço da comunidade por sua *prática* constante, como uma crença de que a agressão se constituiria como única possibilidade de resolução de "conflitos". As crianças permaneceram agitadas, se batendo e falando palavrões enquanto aguardavam a solução do problema de áudio. Esse tipo de comportamento é corriqueiro no ambiente escolar da pesquisa.

Finalmente, ao conseguirmos dar início, pedimos às crianças que se acalmassem, fizemos um minuto de meditação e lançamos ao auditório a seguinte pergunta: quem gosta de vir à escola? Todos levantaram os dedos com exceção de um menino (também com dificuldades de aprendizagem e repetente): ele disse ter preguiça. Ao serem indagados sobre o que mais gostam de fazer na escola, quatro alunos disseram, rindo, "estudar". O menino que sugeriu darmos um tiro no rádio, diz que o que mais gosta de fazer na escola é ir para a Direção. Ao ser indagado do motivo que o faz gostar de ir para a Direção, suas respostas são: "porque meu pai veio e eu fui embora", "porque é bom", "pra ficar com a professora lá e não fazer dever", "porque ela dá as coisas", "brinquedo... essas coisas...". Outro menino diz que a professora é chata porque o coloca na Direção de castigo quando ele se senta em cima da mesa ao acabar de fazer o dever e fica implicando com os outros.

O menino que disse não gostar de ir à escola por ter preguiça, ao ser entrevistado sobre o que é bom na escola, respondeu que bom é comer a merenda, e ao ser indagado sobre em qual atividade sente seu corpo mais livre, respondeu que em casa. Perguntamos-lhe se na escola seu corpo fica livre; "não, porque a gente fica de castigo".

Uma vez mais, aparece a cultura de imobilidade requerida pela instituição escolar e a prática do castigo como forma de punição. Esse castigo parece, inclusive, ter se transformado em uma forma de benefício para as crianças, na medida em que alguns privilégios ocorrem, tais como se afastar da professora chata, ir para casa ou receber brinquedos para brincar na direção.

De acordo com Vygotsky (2004), tanto a punição quanto a recompensa produziriam um efeito rápido, mas não se preocupariam com a educação interior do instinto; pois que ambos ensinam a capacidade de orientar o comportamento pelo medo ou pelo prazer. O verdadeiro ato pedagógico seria aquele que suscita o interesse e o orienta. "Deve-se manter sempre o preceito psicológico de passar dos interesses naturais da criança, que nela encontramos bem numerosos, para os interesses a serem infundidos" (p.114). Nesse sentido é que o autor enfatiza a necessidade de existir algum objeto de interesse pré-existente na criança para que a ele se possa relacionar outro objeto que a interesse; fundindo então os estudos com a vida pela exigência de que cada conhecimento novo se incorpore ao conhecimento já conhecido e possa esclarecer ao aluno alguma coisa nova.

> É difícil imaginar algo tão antipsicológico quanto o velho sistema educacional em que a criança estudava aritmética, álgebra e alemão sem entender o que servia, para que, e que falta isso fazia (VYGOTSKY, 2004, p. 116).

Podemos perceber nesses breves relatos nossas três dimensões conceituais, *culturas, políticas e práticas,* imbricadas. A crença do castigo (*dimensão das culturas*) como solução para os problemas de comportamento, reflete uma *prática* de exclusão corriqueira no espaço escolar cuja orientação (*dimensão das políticas*), deveria vir na direção oposta, mas muitas vezes, infelizmente, isso não ocorre.

A complexidade da questão envolvendo todas essas dimensões nos aponta para a impossibilidade de respostas ou de soluções mágicas que de forma simplista a equacionem. Resta-nos formular uma nova questão que desponta ao longo dessa primeira aproximação de análise com o material coletado.

Teremos, enquanto professores, tempo e fôlego para desenvolvermos em nós mesmos uma reflexão crítica acerca da complexidade do todo educativo do qual somos parte, uma vez que nossa prática docente está sendo cada vez mais desvalorizada pela ideologia neoliberal que orienta nossas políticas? Esse fato nos leva a cada vez mais trabalhar (necessidade de sobrevivência), nos impossibilitando, muitas vezes, de estudarmos e nos atualizarmos, inclusive para poder tomar consciência e resistir a essa mercantilização por que passa a nossa educação atual.

Seremos então capazes de cansados, exauridos pela intensa jornada de trabalho que nos aliena cada vez mais, organizar o meio educativo com a finalidade de que nossas crianças possam, por meio dos conceitos científicos apresentados no espaço escolar, desenvolverem seus conceitos espontâneos a ponto de se conscientizarem deles?

O que posso por mim mesma tentar responder é que depois que pude voltar a estudar, me dedicando ao mestrado, minha consciência critica se expandiu no decurso dos conceitos científicos a mim apresentados e minha responsabilidade social e compromisso com a educação cresceu. Entretanto, quantos são os professores de nível básico que têm essa condição para estudar? De minha parte, posso dizer que não fosse o fato de ter um apartamento próprio (herança) e duas matrículas (Estado e Município, perfazendo um total de 32 horas semanais), não poderia ter aberto mão de um terceiro emprego (meio período) para estudar, pois não conseguiria pagar meu aluguel...

## 4.3 “OS PINTORES” E A “ESCOLA IDEAL”

Data: 1º Grupo 08/06/2010

Duração: 01h20min. (13 crianças)

Data: 2º Grupo 17/06/2010

Duração: 1h05min. (8 crianças[72])

Nosso objetivo nesta vivência era conhecer, com uma representação não verbal, no caso o desenho, a escola que as crianças desejavam. Acreditávamos que desta forma, poderíamos ter pistas, indícios, não só de possíveis barreiras à aprendizagem como também das relações entre essas barreiras e os processos de inclusão/exclusão.

A proposta da vivência era de que por meio da imaginação eles (as crianças) se tornassem grandes pintores/desenhistas, tendo como encomenda pintar um quadro cujo tema era a "Escola Ideal". Além de pintarem seus quadros, ou seja, fazerem seus desenhos, eles deveriam dar um título à obra e assinar a sua arte, doando então seus quadros para o pesquisador coletivo. Desta forma, com o desenho, teríamos acesso não só a esse imaginário acerca da escola que as crianças queriam ter, mas também poderíamos verificar se todas sabiam escrever, e de que forma.

Como no decorrer da vivência percebemos que o tempo nos permitiria ainda explorar também um pouquinho a expressão verbal das crianças, pedimos para que cada autor (criança), mostrando a sua obra (desenho) para TV (câmera), fizesse um breve relato dizendo como era essa escola, o que tinha de bom ou de ruim.

Primeiro analisamos os dados a partir da interpretação apenas dos desenhos e de seus títulos para só então, a partir da transcrição dos relatos, averiguarmos se os manteríamos na mesma interpretação; o que de fato veio a ocorrer, com exceção de um desenho que passou a ser incluído em duas dimensões simultaneamente. Os relatos reafirmaram as impressões que tivemos por meio da figura e de seu título. Passaremos a seguir aos relatos, colocando o título do desenho e o que a criança falou, na ordem em que os apresentaremos no decorrer da nossa análise e como poderão ser observados nos apêndices. Os desenhos que se encontram sem comentários assim permaneceram, pois seus autores na ocasião, não demonstraram interesse em se expressar de forma verbal.

1- Futebol – "É uma escola colorida, tem futebol, pular corda, basquete, esporte" (apêndice O).
2- Bento – (apêndice P). (a criança não sabia escrever)
3- Escola Brasil – "Minha escola ideal tem ginástica, futebol, tem professora, tem esportes, tem atividades de ler e escrever com outra professora. Gosto de fazer dever

[72] Quatro crianças não se encontravam na escola nesse dia, pois o professor da turma em que estavam inseridas havia faltado e quando isso ocorre com um aviso prévio por parte do professor, a turma é dispensada. Os desenhos dessas quatro crianças foram realizados em outro dia, mas constam analisados aqui. Temos então os desenhos das vinte e seis crianças de nossa pesquisa.

de continha. Não gosto quando os outros ficam implicando, puxando o lápis dos outros" (apêndice Q).

4- Escola Júlio Dadavi – "Na minha imaginação existe. É bonita, é legal, e os professores são legal. Tem nada de ruim, e de bom tem quase tudo, futebol, natação, capoeira. Às vezes sábado e domingo tem, leitura assim...teatro, um monte de coisa" (apêndice R).
5- Nome da Escola---------- – "De natação" (apêndice S).
6- Natação Futebol - "Eu não sei escrever nem o nome da minha irmã" (falando sobre o título que não sabia o que era e também que não sabia escrever nada além do seu nome; nós então o ajudamos...) "Tia a única coisa que eu gosto é de natação e futebol. Eu queria até jogar ali, naquele negócio ali, minha mãe vai me botar ali. Só. (...) Ali na quadra poliesportiva, sei lá... (...) As coisas que eu gosto é futebol, natação e escola, só. (...) É dever e as coisas que eu faço no quadro" (apêndice T).
7- Escola de Dança Bailarina - "Escola que tenha dança, escola de balé, bailarina para aprender..." (apêndice U).
8- Viver e Aprende - (apêndice V).
9- A Escola mais legal do mundo -"Ah, a minha escola é a melhor do mundo inteiro. Tem brincadeiras. Tem um bocado de coisa. A tia faz dever" (apêndice W).
10- Uma Escola Valiosa – "Tem brincadeira, tem estudo, não tem tristeza" (perguntamos por que o título da sua obra era Escola Valiosa) "Por que lá não tem tristeza..." (apêndice X).
11- Arco Iris Pote de Ouro – (apêndice Y).
12- Escola Fácil – (apêndice Z). (ajudamos a escrever a palavra fácil, a criança não sabia)
13- Escola do ABC – (apêndice a).
14- Vida – "Boa pra aprender... Pra aprender as coisas..." (apêndice b).
15- Vida – "Tem portão e tem um coração, tia, pra empurrar, e tem a janela cheia de flor" (apêndice c).
16- Viver a Vida – "Normal, hum tô pensando... Nunca falta água, nunca. As pessoas nunca faltam à aula, eu, a Sara, um monte de gente..." (apêndice d).
17- Escola Colorida – "É ficar estudando, não pode faltar água e comida, e também um pouco de professores" (apêndice e).
18- Bonita - "Estudar, aprender, prestar atenção, só. (...) Ruim quando aquele dia entrou água suja da chuva aqui dentro e não teve aula, todo mundo ficou em casa. As pessoas é que jogam lixo na rua e que fica entupido. Legal é pra brincar, ficar brincando com os amigos, só. (...) Ruim quando fica me chamando de 'melecão'... (perguntamos se

ela já havia falado a respeito disso com alguém, professora, direção ou com a sua mãe; ela disse que já tinha falado só com a mãe e que esta já havia falado com a direção) "Quero sair dessa escola (começa a lacrimejar) quero ir pra Oscar Tenório..." (apêndice f).

19- Coração – "Tem muita coisa..." (apêndice g).

20- Lusia Miguel Pereira – "Tem quadra, sala de vídeo, dá lápis, dá caderno, dá borracha..." (apêndice h).

21- Mignil Renro – "Eu vou estudar, eu vou estudar nessa escola até o ano acabar e vou aprender a ler e a escrever muito bem. É a escola Lúcia Miguel Pereira" (perguntamos se essa escola existia e onde se localizava) "Lá no Leblon. (...) A professora é boa e lá é bom. Tem muita brincadeira, muita brincadeira. Lá onde é, é cheio de flores. Minhas duas, quatro primas estudam lá. (...) Não tem nada de ruim lá" (perguntamos se nessa escola que ela estuda havia algo de ruim) "A tia que tava grávida grita muito. (...) Ela fica gritando... Obrigação de sentar. Elas obrigam a gente a sentar" (perguntamos se ela achava que dava para aprender em pé) "Não, mas dentro da sala eu tento sentar pra mim aprender a ler. Mas lá fora ela dá obrigação pra mim ficar sentada" (apêndice i).

22- Escola Brasil – "Tem quadra, quadra de futebol, vôlei, basquete. Tem negócio pra malhar. Tem pátio. Tem parque de diversões. (...) Tenho muitos amigos na escola" (apêndice j).

23- Dudo que eu quero lo[73] – "Colorida, boa, tem os três tios da pesquisa" (apêndice k).

24- Flamengo – (apêndice l).

25- Uma Escola de Verdade – "Tem tudo, dá lápis, dá caderno, dá caneta e borracha. Caixa d'água pra escola, senão não vai ter água" (apêndice m).

26- Escola Fantasma – "Mais legal é a aranha. (...) Bicho. (...) O que tem de ruim é fantasma e demônio e fogo". (o pesquisador coletivo pergunta se ele gosta de estudar com bichos e se tem cobra na escola) "Tem e gosto de estudar de noite. (...) Esse aqui do lado é o mascote". (perguntamos como seria uma aula cheia de bichos, quem iria fazer as perguntas, ensinar...) "O professor". (perguntamos qual bicho seria o professor) "Uma bruxa" (ri) (apêndice n).

Relacionamos nove desenhos à *dimensão das práticas*, uma vez em que neles aparece explicitamente o "movimento" ou a ausência deste. Dois desses desenhos representaram a quadra de esportes do próprio CIEP; seus títulos foram: "Futebol" e "Bento". O menino que

[73] Deixamos o título do desenho exatamente da mesma forma que a criança o escreveu.

deu o título de sua obra de Bento (alusão ao nome do próprio CIEP onde estuda) é duas vezes repetente e é aquele que narramos ao longo do instrumento Observação Participante, que não quer sair da escola, por medo de ter de sair do espaço da comunidade. Justamente para esse menino, a escola ideal é "Bento" e de preferência com esportes na quadra.

Dessas nove crianças que tiveram seus desenhos classificados na *dimensão das práticas,* outras duas desenharam corpos livres em movimento no espaço escolar, seus títulos: "Escola Brasil" e "Escola Júlio Dadavi". Outra criança desenhou meninas nadando cujo título é "Nome da Escola----------". Já um menino desenhou uma piscina em sua escola e deu o título de "Natação Futebol"; o autor desse desenho não sabia escrever, mas recorreu a nós para lhe ajudarmos, pois queria dar um título à sua obra... Outras duas crianças autoras desses desenhos são meninas. Uma delas desenhou uma escola de dança chamada "Bailarina" e a outra fez o movimento em forma de brincadeiras com balanços e gangorras (que não existem no CIEP da pesquisa); seu título: "Viver e Aprende".

Nesse bojo de desenhos, um em especial se destaca pela ausência de movimentos, apresenta uma sala de aula, os deveres no quadro negro, a professora de pé ao lado deste e as crianças sentadas nas carteiras escolares imóveis, com o detalhe das cadeiras pintadas de preto; seu título: "A Escola mais Legal do Mundo". O inserimos na *dimensão das práticas* por representar justamente a realidade da prática pedagógica escolar; alunos perfilados em fileiras, quadro de giz e professores à frente.

Relacionamos esses nove desenhos à *dimensão das práticas,* justamente porque neles, as crianças, em sua maioria, (com exceção desta última criança), parecem desejar práticas de esportes, brincadeiras, atividades relacionadas ao corpo em movimento. Esse fato, no entanto, não deixa de estar relacionado à *dimensão das culturas,* posto que nesse sentido percebêssemos existir no espaço institucional (como mencionado anteriormente), essa crença da imobilidade como condição da aprendizagem, como justamente esse último desenho expressa.

Nessa vivência (também desenvolvida em dois grupos separados), logo no início das atividades (em ambos os grupos), pudemos observar a diferença que fazia o fato das crianças estarem sentadas em suas carteiras escolares. Tivemos a impressão de que as crianças, pela prática escolar de permanecerem a maior parte do tempo escolar sentadas, se encontravam mais disciplinadas, ou seja, seus corpos acostumados àquela posição pareciam agir de forma obediente; ao contrário do que quando estes podiam ficar mais livres, "fora de forma", momento em que pareciam extravasar de forma desordenada a energia acumulada.

Podemos definir essa prática pedagógica escolar de aprender sentado como uma possível barreira à aprendizagem? Se respondermos que sim, ou que talvez, poderá essa barreira se relacionar de alguma forma com a exclusão?

Começaremos, pois, no caso em questão, a relembrar o que Vygotsky (2009) nos disse no capítulo três, a respeito da representação que uma criança de 8/9 anos faz no seu desenho. De acordo com ele, essa criança se encontra no estágio da *representação verossímil*, e apesar de ainda não transmitir a perspectiva ou a plasticidade do objeto, já o está apresentando de forma bem próxima à realidade. Ainda de acordo com o autor, poucas crianças ultrapassam esse estágio só o fazendo com ajuda do ensino. Este fato seria explicado pela acentuada ação física, que na infância, predominaria sobre os processos analíticos da consciência. A criança preferiria fazer coisas e não representá-las. Seria indiferente à contemplação, principalmente quando esta é longa. A forma motor-tátil teria primazia em relação às impressões visuais, ficando estas subordinadas aos meios motor-táteis de orientação da criança.

Ora, se nesta fase uma criança tem necessidade de acentuada ação física, se esta ação tem primazia sobre as impressões visuais, não conseguindo esta criança permanecer um período longo em estado de contemplação, nem mesmo para desenhar; o que dirá ficar sentada pelo longo período de um turno escolar, recebendo informações principalmente pela visão (quadro de giz). Podemos então, nesta ótica, considerar essa prática pedagógica (alunos sentados nas carteiras escolares, professor à frente transmitindo informações no quadro de giz) como uma possível barreira à aprendizagem.

Já na *dimensão das culturas,* pudemos analisar dezesseis desenhos. Duas crianças (um menino e uma menina) fizeram desenhos que nos remeteram a essa dimensão na medida em que expressam valores; seus títulos: “Uma Escola Valiosa” (o CIEP) e “Arco Iris / Pote de Ouro”. Outros dois meninos também nos levaram a essa dimensão, pois em seus desenhos, cujos títulos foram: “Escola fácil” e “Escola do ABC”; manifestaram o desejo de aprender como um valor. Esses mesmos desenhos também poderiam estar na *dimensão das práticas,* pois que em ambos aparecem brinquedos, o que nos indica mais uma vez a necessidade do brincar e do movimento nos mostrando como essas dimensões se relacionam entre si, num fenômeno múltiplo e complexo.

Seis desses dezesseis desenhos expressam em seus títulos sentimentos e por isso os classificamos como prioritariamente nesta *dimensão das culturas*, uma vez que em geral os sentimentos se relacionam a valores e crenças. Dois desses desenhos têm o mesmo título, “Vida” e um terceiro tem como título “viver a vida”. Em dois desses desenhos mencionados acima, aparece o nome CIEP, o que nos demonstra a escola ideal como sendo a própria escola

onde essas crianças estudam. Será que o fato de terem colocado a palavra vida em seus títulos pode significar um indício de que percebem a escola como um local onde existe a possibilidade de transformação de suas vidas? Os outros três desenhos desse grupo têm como título “Escola Colorida”, “Bonita” e “Coração”.

Dois outros desenhos pertencentes a esse grupo, incluídos na *dimensão das culturas*, cujos títulos são: Lusia Miguel Pereira e Mignil Renro (na verdade Escola Municipal Lúcia Miguel Pereira), escola esta que se encontra situada em uma área nobre de São Conrado, na subida da Joatinga (região de muitas mansões), leva-nos a entender que exista uma crença de que essa escola é melhor do que a escola onde eles estudam.

Faz-se necessário mencionar que dentro das comunidades existe uma nítida divisão de classes, com áreas mais vulneráveis apelidadas de “favela da favela”, e áreas mais nobres. Na Rocinha podemos considerar o Bairro Barcelos como área nobre, tendo imóveis já em processo de regularização e áreas muito vulneráveis como, por exemplo, a Macega, onde os barracos são de madeira. Somente as crianças com mais condição (de transporte, de pessoas com tempo disponível para cuidá-las), frequentam as escolas fora da comunidade por acreditar que essas seriam melhores; crença essa que pudemos confirmar existir na cultura da população local por meio dos desenhos dessas duas crianças, que a expressaram nitidamente.

Ainda nesse grupo de desenhos, duas crianças colocaram a bandeira do Brasil em foco, seus títulos: “Escola Brasil” e “Dudo que eu quero lo”. Será que este fato pode estar referido a um sentimento patriótico pela realização da copa do mundo de 2010, ou será um indício de que possa haver uma crença de melhoria na comunidade a partir da realização da Copa do Mundo de Futebol (2014) e das Olimpíadas (2016) na Cidade do Rio de Janeiro?

Já outro menino desenhou sua escola como uma casa e deu o título de “Flamengo”, ele também não sabia escrever e pediu-nos para que o ajudássemos. Serão as vitórias do seu time de futebol as alegrias de sua vida? Ou será que têm como crença a única possibilidade de melhoria de vida como o futebol e não a escolaridade?

Apenas um desenho em especial nos remeteu à *dimensão das políticas,* dimensão que acreditamos aparecer pouco em nossas análises, principalmente por ser essa pesquisa realizada com crianças. Esse desenho surpreendeu o pesquisador coletivo, na medida em que no decorrer da atividade, enquanto o menino ainda estava desenhando (e este menino a princípio não queria desenhar, pois alegava não saber), eu me aproximei dele e comentei que seu desenho estava ficando muito bom, que a piscina que ele estava desenhando era bem bacana... Sua resposta deixou-nos boquiabertos. “Que piscina que nada tia, tá maluca? Isso

aqui é uma caixa d'água bem grandona que é pra nunca mais faltar água na escola". Seu título: "Uma Escola de Verdade".

Essa ocorrência me levou diretamente a corroborar, na prática, com os estudos de Patto (2008), em cujas análises se encontram críticas às pesquisas que, alheias às questões da ideologia e das relações de poder, gerariam um conhecimento científico que leva ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõe a desvendar.

> (...) É que o historiador burguês aceita a imagem progressista que a burguesia tem de si mesma, na medida em que a burguesia considera um progresso seu modo de dominar a Natureza e de dominar os outros homens. (...). Isto não significa que os antropólogos queiram defender o colonialismo (em geral, defendem os interesses das sociedades 'primitivas'), mas sim que sua ciência permanece presa a uma racionalidade e a uma cientificidade que conserva a idéia burguesa de progresso (CHAUI, 1981 (a) p.121-122 apud PATTO, 2008, p. 58).

Minha identidade de classe estava falando mais alto e me levando a interpretar uma caixa d'água como piscina, eu acreditava que tudo que uma criança de classe pobre, de favela, podia querer em sua escola ideal era uma grande e bela piscina... Mas não, o que essa criança realmente desejava - e o que nunca poderia faltar em uma "Escola de Verdade" - era água; pois que com a falta desta (corriqueira em sua comunidade), ele não podia ir à escola. Será que essa criança já tinha "latente" uma consciência política da necessidade de água para que uma escola realmente de "verdade", pudesse existir e com isso as crianças aprenderem...

Ainda agora ao escrever sobre o assunto, me emociono ao imaginar o quanto estava enganada a respeito dessa criança, do seu potencial, pois que fui eu mesma quem mais aprendi nessa relação. Com ele aprendi, sobretudo, que precisava me distanciar da impregnação de minha origem burguesa na minha consciência, se queria realmente produzir algo de relevante que pudesse contribuir na formulação de um conhecimento científico cuja principal finalidade é a transformação.

Aprendi mais, aprendi que meu olhar equivocado enquanto pesquisadora (olhar proveniente da impregnação em meu ser da minha origem burguesa, da minha classe social); olhar esse que mesmo pertencente duplamente há algum tempo a essa comunidade - na posição de professora e pesquisadora - não negava sua origem e poderia estar também impregnando minha prática docente e contribuindo na produção de um fracasso escolar.

Em contrapartida, essa ocorrência constante de falta d'água, tão perspicazmente expressa por um menino (classificado como tendo dificuldades de aprendizagem, dificuldades essas rotuladas como sendo dele e nunca como pertencentes ao meio educativo), nos aponta, entre tantas outras ocorrências, para um possível indicador da produção do fracasso escolar.

Essa criança, repetente, que não sabe escrever, tendo inclusive nos pedido ajuda para escrever seu belo título, a mesma criança que queria resolver o problema do microfone dando um "tiro" no rádio; sinalizava-nos na prática, a importância de perceber a complexidade do fenômeno "dificuldade de aprendizagem".

A complexidade dessa questão merece estudos amplos e abrangentes que não recortem seu "objeto", no caso as crianças com dificuldades de aprendizagem; distanciando-as das interações reais com o meio circundante. Esse menino, como tantos outros de sua comunidade, não aprende. Mas será que o problema é seu? Já vamos adiantando ao leitor que o conselho de classe final do ano de 2010, o passou para o 4º ano como aluno NEE (necessidades educacionais especiais).

De acordo com Barbier (2004), o paradigma da complexidade (quer dizer, aquilo que constitui um sistema de relações lógicas entre noções-chave de inteligibilidade da complexidade do mundo) opõe-se ao paradigma da simplicidade, concebido como uma análise, visando desconstruir a totalidade em unidades isoladas. O paradigma da simplicidade ou é disjuntivo (separando o que está ligado), ou é redutivo (unificando o que é diferente). Já o paradigma da complexidade aceita o imprevisível, a incerteza e até mesmo a contradição. A racionalidade do pesquisador deveria então dialogar com o real, nunca tornando esse real coerente à custa do menosprezo da vida em toda sua complexidade.

É desta forma que o nosso referencial teórico percebe as dimensões das *culturas, políticas e práticas* como constituintes dessa complexidade do real, que não pode dissociar o todo das partes sem haver prejuízo de entendimento na construção de uma verdade. Sabemos que a construção de uma verdade científica, mesmo sendo provisória, precisa estar inserida na lógica da complexidade, onde as vozes em conflito, em embates ou combates, às vezes até de forma contraditória, precisam dialogar na busca de um princípio exotópico.

Não conseguimos encaixar o desenho cujo título é "Escola Fantasma", apenas por sua figura e por seu título, em nenhuma das dimensões de nosso referencial. Já ao analisarmos o desenho juntamente com o breve relato de seu autor, o atribuímos à *dimensão das culturas*, uma vez que, na percepção desta criança, em sua escola ideal, frequentada por bichos e fantasmas, a professora interpretava o papel de bruxa. Assim sendo, a representação desta professora como "bruxa", nos indicava claramente uma pista da percepção desta criança em relação a um valor negativo atribuído a seus professores.

Quanto ao desenho cujo título é "Dudo que eu quero lo", com a interpretação apenas da figura (bandeira do Brasil) e de seu título, o classificamos na *dimensão das culturas*, conforme já mencionamos anteriormente, mas a partir do breve relato de sua autora (a menina

que o desenhou), pensamos poder também incluí-lo na *dimensão das práticas*, uma vez que ela nos disse que em sua escola ideal nós três (pesquisador coletivo composto pela pesquisadora e os dois estagiários) existiam. Esse fato possivelmente é um indício do desejo que essa criança tem de que em sua escola existam atividades como as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, ou seja, práticas artísticas e lúdicas.

Desta forma, nas considerações que estamos fazendo por intermédio desse diálogo com as vozes das crianças (em suas produções nas vivências lúdico-criadoras do fazer artístico), com as vozes dos autores de nosso referencial teórico e com as nossas próprias, percebemos que se encontram em jogo todas as nossas dimensões conceituais.

A *dimensão das políticas* está presente, inclusive quando retratam a ausência de condições (como no caso da falta d'água e de professores) que não asseguram o funcionamento básico da instituição e contribuem para produção de um fracasso escolar. Já na *dimensão das práticas*, as situações de punições e agressões vivenciadas cotidianamente pelas crianças refletem uma cultura de exclusão no espaço escolar (seja pelas práticas pedagógicas do castigo ou pela ausência de reflexão sobre as relações interpessoais agressivas). A prática da imobilidade como condição da aprendizagem também nos remete *à dimensão das culturas*, uma vez que existe essa crença enraizada no fazer pedagógico escolar.

## 4.4 A REFLEXÃO COLETIVA FEITA A PARTIR DO INSTRUMENTO VÍDEO

Data: 1º Grupo 06/07/2010

Duração: 01h50min. (11 crianças)

Data: 2º Grupo 13/07/2010

Duração: 1h45min. (11 crianças)

Nosso objetivo era apresentar o vídeo com algumas cenas das nossas vivências e promover uma reflexão acerca de nossas atividades buscando mais uma vez pistas ou indícios, não só de possíveis barreiras à aprendizagem como também dos processos de inclusão/exclusão. Esta atividade já estava prevista no nosso planejamento, mas foi antecipada, pois no encontro anterior (conforme narrado na nossa observação participante), encontramos uma dificuldade muito grande no desenvolvimento das vivências pelo tumulto que se estabeleceu ao juntarmos todas as crianças que já se encontravam separadas em diversas outras turmas.

A proposta da atividade então era de que com a observação do vídeo, todos pudessem refletir sobre a maneira como nos comportávamos durante as vivências, sobre as dificuldades que se apresentavam, os possíveis sentimentos de inclusão/exclusão experimentados e o que

poderia ser modificado ou não. Também seria necessário definir como agiríamos dali em diante, uma vez que eles (as crianças) se encontravam definitivamente separados e em turmas que tinham horários diferenciados, o que dificultava a reunião de todos para o desenvolvimento das vivências.

Traremos então para a discussão, as falas que mais nos chamaram a atenção, durante a reflexão conjunta, como também aquelas que pudemos escutar durante a apresentação do vídeo pelas conversas das crianças. Faz-se necessário mencionar, também, que ao término desta atividade, quatro crianças que ainda não haviam feito seu desenho da "escola ideal", permaneceram conosco a fim de realizá-lo, e ainda que uma das integrantes do pesquisador coletivo não pode estar presente devido a questões pessoais.

Quando explicamos a eles o que íamos fazer (assistir ao vídeo) e que estávamos antecipando essa apresentação devido à confusão do encontro anterior, pois precisávamos refletir sobre como seriam nossos encontros dali para diante, uma criança expressou sua tristeza em não ter mais sua professora, perguntando o motivo de sua saída.

"Eu fiquei triste"

" A Tia tava doente"

"Não foi o marido dela que morreu..."

Foi então que nos demos conta de que não havia sido explicado para as crianças o motivo dessa ausência. Esse fato nos faz refletir sobre a possibilidade das crianças estarem experimentando um sentimento de rejeição, uma vez que elas poderiam estar fantasiando um abandono na medida em que não haviam tomado conhecimento das causas do afastamento de sua professora durante o ano letivo.

"Porque a tia saiu da escola?"

"Porque a tia (diretora) não conseguiu arrumar outra professora pra gente?

"Porque todas já tão ocupadas...."

Explicamos para elas (as crianças), o passo a passo de todo o processo da saída da professora e a decisão da direção em separá-los em várias turmas devido à ausência de um professor que substituísse a professora anterior. A partir daí começamos a indagar como eles se sentiam nas novas turmas.

"Não estou feliz lá. (...) Porque as pessoas implicam com a gente, elas brigam se batem se empurram e a tia fica brigando..."

"Eu não tenho amigo lá. Também quando eu tinha a minha turma eu tinha amigos.... Aí tá difícil."

"É porque todo mundo bate na gente e a tia não fala nada...."

"Já aconteceu várias vezes."

"A turma é esquisita, não tem amigos."

"Eu quero voltar para minha turma. Tinha minhas amigas, a Helena, a Vitória, a Sara...." (seus olhos se enchem de lágrimas)

"Fiquei longe dos amigos e o tio novo é chato pra caramba..."

Apenas um menino das 11 crianças presentes manifestou satisfação na sua nova turma.

"Quando a gente fala para tia que os meninos tão implicando, ela conversa. Sim eu conheço todo mundo, e ninguém me bate..."

A partir dessa colocação perguntamos a essa criança se na sua turma original alguém batia nela.

"Sim, o Daniel"

"E também o Adrian. Encontrei com o Adrian e ele me bateu, dei um soco no braço dele...."

Uma vez mais essas falas nos remetem às *dimensões das práticas.* Práticas de ausência de explicação dos assuntos pertinentes às crianças e dos quais elas poderiam (ousamos dizer, deveriam) participar, pois assim estariam tomando conhecimento dos reais motivos das situações que vivenciam o que minimizaria uma possível fantasia acerca dessas situações, e um consequente sentimento de exclusão. Cremos que essa ausência de explicação as estaria levando a um sentimento (crença) de abandono (*dimensão das culturas*), que de alguma forma poderia estar acirrando um comportamento tumultuado e agressivo (*dimensão das práticas*) como resposta do seu organismo a uma pressão de um meio estressante.

Aqui encontramos bem nítidas as nossas dimensões (*culturas, políticas e práticas*), não só de análise, mas também de intervenção, imbricadas e interdependentes. Uma *prática* (ausência de explicação dos fatos) poderia estar levando as crianças a um possível sentimento de rejeição ou abandono (crença), *dimensão das culturas*, o que poderia estar contribuindo para um comportamento tumultuado e agressivo; ou seja, novamente à *dimensão das práticas*.

De acordo com Vygotsky (2004), a primeira ação educativa é a mudança daqueles estímulos com os quais está vinculada a reação. Nesse caso, então, a primeira mudança a ser efetuada não seria a explicação de todo o processo educativo, novos estímulos, claro que com uma linguagem acessível à criança, a fim de que ela, ao entender as situações pelas quais está passando, pudesse ter novas reações?

Nessa direção também, as práticas agressivas entre as crianças não poderiam estar sendo aproveitadas para reflexão dos processos que elas vivenciam na busca da transformação

de sentimentos egoístas (primários, em relação a si próprio), em sentimentos sociais mais amplos?

É Vygotsky (2004) quem nos diz que "o mecanismo mais simples para essa mudança seria a educação do reflexo condicionado, ou seja, "a transferência da reação para um novo estímulo, a qual se realiza sempre que esse novo estímulo coincide com o estímulo incondicionado na reação inata" (p.140). Se toda vez que uma situação de agressividade entre as crianças acontecesse, como por exemplo, uma briga por uma bola, um lápis, ou por uma atenção específica, essa situação pudesse estar sendo conversada e relacionada a uma situação coletiva mais ampla, como por exemplo, uma luta por um direito, água na comunidade, condições de moradia, ou até mesmo a luta por uma professora substituta, feita com cartazes, panfletos, passeatas à CRE, não estaríamos educando a criança na transferência de sentimentos individuais para sentimentos sociais? Não é esse o papel da educação? Educar não implica em mudar? Essa possibilidade não estaria contribuindo para a *construção de novas culturas*? Culturas de mobilização, de luta, desde cedo? É nesse sentido que o autor acredita que um sentimento vivo seria mais forte do que qualquer pregação moral, do que qualquer castigo e até mesmo do que qualquer recompensa, pois estaria educando a estrutura emocional do indivíduo para o bem social.

Ainda conversando sobre o assunto do afastamento da professora, uma criança novamente nos perguntou o porquê de não ficarmos (pesquisador coletivo) com eles como seus professores. Novamente explicamos o nosso papel ali, o que éramos, o que fazíamos e etc. Esse questionamento, formulado mais de uma vez pelas crianças (agora já com a situação plenamente explicada), nos leva a perceber o desejo por parte delas de *práticas* que permitam o diálogo e a liberdade corporal (uma vez que os corpos nas nossas vivências não se encontram em situação de imobilidade).

Ao indagarmos sobre como faríamos então dali por diante, algumas crianças disseram que queriam continuar trabalhando com a turma toda junta, já outras responderam que preferiam trabalhar divididos em dois grupos. Quando propusemos que refletissem sobre um menor número de crianças nas vivências (13 crianças em cada grupo), pois assim conseguiríamos equilibrar os horários e também eles seriam menos e teriam mais espaço (não só físico como também de tempo para se colocarem), as crianças novamente se manifestaram a respeito da bagunça, apresentando as seguintes falas como soluções aos problemas.

"Expulsar eles." (referindo-se aos bagunceiros e agressivos)

"Eu ia bater nas crianças."

"Eu ia botar todo mundo na direção."

“Eu ia dar na cara de todas as crianças.”

“Botava fazendo cópia.”

A partir dessas colocações que nos sugeriam pistas de que, se esta seria a solução deles aos problemas apresentados, muito provavelmente eram reproduções de práticas que experimentavam no seu dia a dia, perguntamos, então, se já havia acontecido deles ficarem impedidos de frequentarem outras atividades por conta do mau comportamento. Surpreendemo-nos com duas significativas respostas, que nos apontavam para novas práticas de castigo e exclusão, por reforçarem, sobretudo, o comportamento de imobilidade corporal.

“Essa professora que eu to, se fizer bagunça ela deixa um mês sem recreio e sem aula de Educação Física.”

“Eu já fiquei de costas para parede quando era da tia...”

Ainda nessa mesma reflexão, um menino nos trouxe ainda uma pista de práticas abusivas e preconceituosas de um professor em relação à orientação sexual das crianças.

“Tem um professor que fala muito palavrão, é o tio... (...) Palavrão; seu isso, seu aquilo, estoura o ouvido tia....”

“Ele chamou o aluno dele de veado...”

“Chamou de filho da ...”

É preciso relatar aqui que ficamos tão surpresos com a atitude desse professor (o mesmo professor que não quis que realizássemos a pesquisa com a sua turma, conforme narramos no capítulo dois); que não soubemos como lidar com essa situação, a fim de a aproveitarmos de forma mais relevante. Acabamos nos lançando à pregação moral e perguntando às crianças se elas também não tinham essa atitude feia e preconceituosa com os outros, se também não falavam palavrão e em que situações o faziam...

“Eu não falo palavrão.”

“Eu falo.”

“Tia, na escola do meu primo, a menina mandou a diretora tomar no... e foi expulsa.”

“Meu tio me xinga e me bate de chinelo” (indagamos a idade do tio da criança).

“Seis anos.”

“Tia meu tio tem dois anos e já manda eu tomar no....”

Por meio dessas falas confirmamos que a gravidez precoce nas comunidades, coloca muitas vezes as crianças tomando conta não só de seus irmãos menores, mas também até mesmo de seus próprios tios. Conseguimos ainda, com a ocorrência desse “incidente” que segundo Barbier (2004) pode se revelar proveitoso para a pesquisa, perceber *práticas e culturas* pertencentes à comunidade. Não iremos enveredar pela análise dessas, posto que o

assunto seja amplo e abrangente, podendo ficar para uma próxima oportunidade e novos estudos.

Voltando ao desenvolvimento da atividade, continuamos assistindo ao vídeo, agora com cenas onde as crianças, com seus corpos em situação de mobilidade, se encontravam mais organizadas. As crianças (ao se verem) iam aos poucos se dando conta, por exemplo, de situações onde falavam simultaneamente e iam percebendo como esse fato perturbava o andamento das brincadeiras. Também percebiam que alguns ajudavam na organização e se sentiam bem ao perceberem esse fato.

"Olha o Lucas atrapalhou...."

"Isso pode machucar..."

Também perceberam a presença da antiga professora que ainda não havia se afastado da escola.

"Olha a tia ainda tava aí, olha lá ela..."

"Olha lá tia Costela."

Ao término da apresentação do vídeo, reclamaram um pouco, queriam continuar se vendo na tela. Pedimos às crianças que a partir de tudo que tinham percebido, se organizassem rápido, afastando as carteiras escolares e fazendo uma grande roda para que conversássemos. Trabalharam em conjunto e rapidamente se aprontaram; esse fato nos indicou claramente a utilidade da gravação como uma possibilidade de reflexão e transformação, se mostrando a filmagem um excelente recurso para conscientização e aprendizagem. Resolvemos então perguntar se já haviam se visto no vídeo na escola, se alguma atividade já havia sido filmada e mostrada para eles.

"Já, na creche, na festa de natal."

"Foi a primeira vez que me vi no vídeo aqui na escola."

Assim sendo, essa *prática* nos parece ser um recurso apropriado para reflexão e não somente para reprodução de eventos festivos desenvolvidos no espaço escolar. Perguntamos às crianças se a partir do que haviam visto no vídeo, mudariam alguma coisa; uma vez mais nos surpreendemos com respostas inesperadas.

"A escola tá muito chata."

"Não brinca no recreio, todo mundo fica batendo, atrapalha.... A gente entra meio-dia, sai as quatro, não tem hora do recreio."

"Minha turma entra as oito e também não tem recreio, é chato."

Por meio desses relatos, pudemos confirmar que a proposta inicial do CIEP de Darcy Ribeiro (1986), conforme narramos no capítulo um, encontra-se totalmente descaracterizada, não só em sua concepção pedagógica, como também na sua estrutura básica.

A falta de professores faz com que as crianças que deveriam passar o dia todo na escola frequentem a escola em apenas um turno. Somente perto do final do ano é que se consegue equacionar esse problema, permanecendo muitas turmas em meio período por boa parte do ano letivo. As salas originalmente amplas foram divididas para comportar mais turmas, fato que atrapalha bastante o andamento das atividades uma vez que as crianças de uma turma precisam passar por dentro da sala da outra turma para chegarem à sua própria sala, incomodando o desenrolar das atividades.

Nitidamente, encontramos aqui a *dimensão das políticas*, não somente pela descontinuidade na implantação dessas, conforme narramos no primeiro capítulo e reafirmamos agora em nossas análises; mas também pela ausência de *políticas* que equacionem problemas básicos como a necessidade de construção de novas escolas e a contratação de novos professores para dar conta da demanda.

Não podemos dizer que a ausência dessas políticas na verdade signifique sua presença? O projeto original dos CIEPs previa a construção de seus prédios em áreas dentro das comunidades ou próximas a estas, justamente pela enorme demanda. A proposta educacional primava pela interação com a cultura da experiência cotidiana dos alunos e previa o tempo integral com atividades culturais, desportivas, artísticas e de reforço; por entender que esses jovens só teriam (durante muitos anos), como preparação para a vida, aquela que a escola de primeiro grau pudesse lhes dar, e então essa deveria ser eficiente e bem distribuída.

Não nos parece que as concepções neoliberais de nossas atuais políticas acreditem que os jovens das comunidades de baixa renda precisem de uma escola eficiente e bem distribuída, uma vez que os superlotam em salas mínimas, com uma divisória improvisada e com falta de professores. Podemos então considerar que a orientação no sentido da divisão do espaço físico das salas com a finalidade de comportar mais alunos, seja indício de uma política (que apesar de não explícita) evidencia o descaso com a qualidade da educação?

Quando não são, no *senso comum*, os próprios alunos os responsáveis pelo seu fracasso escolar, seriam os professores que não se dedicam o suficiente. O discurso midiático imputa a pena aos mais fracos. Mas onde, na complexidade da situação, se esconde essa produção do fracasso escolar? Nas políticas em nível macro, com certeza, mas onde podemos resistir e agir modificando *práticas* que gerem novas *culturas* que possam reagir à implantação de *políticas* orientadas pelo mercado?

No desenrolar de nossas atividades com o segundo grupo, que contou também com a presença de onze crianças e teve a duração de 1h e 45 minutos, após a apresentação do vídeo e por meio da nossa pergunta sobre quem sabia o que era se sentir excluído, foi possível perceber que as crianças manifestavam conhecimento em relação a esse sentimento a partir, principalmente, de experiências vivenciadas com amigos.

"Quem sabe o que é se sentir excluído?" (pergunta do pesquisador coletivo)

"Em termos de brincadeira?" (pergunta da criança)

"Em temos do que você quiser..." (resposta do pesquisador coletivo)

"Vou falar em termos de brincadeira.... Tipo assim, vou falar o que já aconteceu comigo... A pessoa fala que vai brincar com você, aí na hora, tira você e coloca outra pessoa no lugar..." (resposta da criança)

Também se referiram a sentimentos de exclusão vivenciados por ficarem de castigo: "Tia quando eu era da turma da tia..., aí a gente ia fazer aula de Educação Física, aí eu tava fazendo bagunça, eu a Andressa, todo mundo.... Aí eu fiquei de castigo. Me senti excluída". Todas as crianças se referiram a terem experimentado esse sentimento em relação a práticas vivenciadas na escola, seja na relação com os amigos ou com professores. Apenas uma criança relacionou esse sentimento a uma experiência social mais ampla.

"Todos vocês falaram da brincadeira, mas é só na brincadeira que a gente pode se sentir excluído?" (pergunta do pesquisador coletivo)

"Não, assim ô tia, a pessoa quer arranjar um emprego, aí vai se inscreve aí a pessoa trabalha um monte de meses, aí depois... Depois dispensa a pessoa que tava trabalhando há muito tempo..." (resposta de uma menina)

Essas respostas nos levam à confirmação da inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos da teoria de Vygotsky (2000a). As crianças conseguem perceber os sentimentos de exclusão relacionados às experiências vivenciadas no cotidiano. Apesar de não termos podido confirmar a elevação de um conceito espontâneo a partir de um conceito científico correlato; pois faltou ao pesquisador coletivo prática de pesquisa suficiente (a fim de indagar a essa menina que fez a transferência para um sentimento social mais amplo, se ela havia experimentado essa situação em sua família, no seu cotidiano, ou se essa concepção seria fruto de uma aprendizagem escolar), ainda assim foi possível verificar por meio das emoções, dos sentimentos, que pode-se fazer uma educação para o social conforme já mencionamos anteriormente.

É possível ainda fazermos também uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento, pois relacionando os conceitos científicos aos conceitos espontâneos

estamos, segundo Vygotsky (2000a), impulsionando o desenvolvimento. A esses sentimentos de exclusão no nível primário, vivenciados nas práticas de brincadeiras entre as crianças, não poderiam ser relacionados (pela aprendizagem escolar) conceitos científicos, tais como os conceitos ligados à história do "descobrimento" do Brasil, a dizimação dos índios, a escravidão, a construção do conceito de classe, ao mundo do trabalho, ou ainda mais amplamente, ao sistema que rege nosso mercado? A própria resposta dessa menina, mesmo que sendo proveniente de um conceito espontâneo da vida diária, não poderia estar servindo de base ao desenvolvimento de outros conceitos (científicos) como os que citamos acima?

Para Vygotsky (2000a), os conceitos espontâneos só se tornam científicos a partir da consciência que se tem deles e os conceitos científicos em contrapartida, necessitam dessa concretude da vida diária para que sejam assimilados. São os conceitos científicos que "puxam" para cima os espontâneos, é aí que se encontraria a inter-relação e a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, e é justamente por isso que o autor, para nós, foi e é (pelas nossas vozes), um forte defensor da profissão docente. Ao colocar o professor na condição de mediador, ele não nos destituiu da nossa importância, mas sim nos elevou à condição de fundamentais ao processo ensino-aprendizagem; pois não somos de forma alguma meros transmissores de informação (conforme nosso sistema neoliberal insiste em nos colocar), mas ao contrário, somos a "peça chave" que organiza o meio educativo fazendo a "ponte" entre os conceitos científicos e os espontâneos.

> Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo. Pode parecer facilmente que na nova escola o professor irá transformar-se em um manequim mecânico. Na realidade o seu papel irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida (Vygotsky, 2004, p. 334).

É desta forma que percebemos a importância vital de sairmos do papel de transmissores do conhecimento e nos colocarmos como organizadores do meio educativo, *orquestrando novas práticas* que busquem *construir* novos valores, *culturas* e possam *desenvolver políticas*; pois somente assim não seremos peças facilmente substituídas por manuais, livros, computadores, ensino à distância e etc.

Vygotsky (2004) já criticava a correlação econômica de forças que transformava o trabalho docente num espaço que canalizava tudo o que havia de inadaptado, mal sucedido e fracassado. "É simbólico o fato de que houve época em que os soldados reformados iam para o magistério" (p. 451). Para o autor a profissão docente precisa de pessoas imbuídas da consciência de que a educação significa transformação e não apenas instrução, "porque é

preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um, mas para o mais apto" (p. 451).

A concepção de professor para o autor (2004) é de que esse necessita ter um conhecimento preciso das leis da educação no sentido de que possa conhecer os caminhos pelos quais se criaria na alma da criança o próprio entusiasmo e é nesse sentido que para ele, o professor deve ser um profissional cientificamente instruído, não só na matéria que leciona, mas, sobretudo, em uma psicologia pedagógica científica. Assim sendo,

> O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis porque no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida. Seja no campo da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prático-pessoal, através do objeto que ensina ele estará ligando a escola à vida. Assim, o trabalho pedagógico estará necessariamente fundido ao amplo trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista (Vygotsky, 2004, p. 456).

O autor ainda vai mais longe ao dizer que até aqueles dias (que bem poderiam ser os de hoje), "o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele" (p.452). Esse trecho da obra de Vygotsky (2004) nos remete aos estudos de Orlandi (2006) sobre o discurso pedagógico atual. Segundo a autora, na nossa sociedade, o discurso pedagógico se traduz por um discurso autoritário na medida em que se dissimula como transmissor de informação, caracterizando-a sob a rubrica da cientificidade. Para tal se utiliza da metalinguagem[74] e da apropriação do cientista feita pelo professor. O Problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato ficaria subsumido no discurso pedagógico, pelo conhecimento de certa metalinguagem: fixar-se-iam as definições e excluir–se-iam os fatos.

> O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos. A citação de outros discursos pode ser ou não explicitada no discurso pedagógico, o que torna mais difícil decidir sobre os limites dele e as vozes que falam nele. Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial. Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, isto é constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema. O discurso pedagógico utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas. (...) As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em

[74]Segundo Houaiss (2001) a metalinguagem é a linguagem (natural ou formalizada) que serve para descrever ou falar sobre uma outra linguagem, natural ou artificial (as línguas naturais podem ser usadas como sua própria metalinguagem) (p. 1907).

> torno do referente se reduz ao é - porque - é. O que se explica é a razão do que é - porque – é e não a razão do objeto de estudo (ORLANDI, 2006, p. 30).

A metalinguagem também produziria recortes no objeto, como a fragmentação da educação em níveis, séries, disciplinas, áreas e etc.

> Outra função da metalinguagem, segundo o que observamos, é produzir recortes no objeto, recortes esses refletidos dentro do sistema de ensino em sua totalidade; desde recortes mais gerais até os mais específicos (disciplinas, métodos, ciência/fato), desde os mais teóricos até os mais concretos (Humanas, Exatas, 1ª série, 2ª série, salas de aula diferentes, etc.). E o sistema de ensino é essa fragmentação toda em que o conceito de unidade cede lugar ao de *homogeneidade* e com ele se tranquiliza técnica e burocraticamente sob o pretexto de níveis de especialização. Não se trata, então, da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos. A essa perspectiva, e pela avaliação que a escola estabelece, atribui-se um estatuto de necessidade (de dever) e se institui, dessa forma um conhecimento valorizado, um saber legítimo. Nesse saber, através dessa metalinguagem, tudo se achata. Isto é, se torna óbvio o que é complexo e se complica o que é obvio. Há uma indistinção feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranquilizante: não há sustos, duvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o *saber devido*, o saber útil (vale perguntar: para quem?) (ORLANDI, 2006, p. 30).

É desta forma que para a autora o sistema de ensino, além de ter produzido essa fragmentação, atribuiria a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor então, se apropriando do cientista e se confundindo com esse, não se mostraria como voz mediadora. O Discurso Pedagógico para Orlandi (2006) é um discurso circular, "um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola" (p. 28). Estaria, portanto, longe de ser um discurso neutro que transmitiria informação, que do ponto de seu referente seria puramente cognitivo. O professor, ao se apropriar do cientista e institucionalizar o seu dizer como um saber inquestionável coloca o aluno no papel de tutelado.

Nesse sentido é que percebemos essa visão critica da autora em relação ao discurso pedagógico se coadunando com a perspectiva da psicologia pedagógica de Vygotsky (2004), que vê a função do professor como mediador. O professor para o autor é, ou melhor, deveria ser na sua perspectiva, um organizador do meio educativo para que o próprio aluno fosse sujeito da sua aprendizagem a partir das respostas que daria a essa estimulação do meio. Portanto, nessa ótica o professor não seria um "papagueador" de informações que pudessem por suas definições excluir os próprios fatos; posto que a função desse professor fosse justamente a de fazer a ponte entre os conceitos científicos e os espontâneos para que desses conceitos científicos o aluno tomasse consciência dos seus conceitos espontâneos, elevando-

os. Essa educação a nosso ver, seria uma educação que estaria levantando questionamentos e não os apagando.

Acreditamos que seja exatamente isso, o que o faria da educação, uma verdadeira educação no sentido da palavra, pois estaria estimulando no aluno, sua autonomia; a reflexão de acordo consigo próprio, com sua tomada de consciência a partir de sua própria realidade, o que faria dele (mesmo em uma função de dirigido), um dirigente, pois não seria um sujeito facilmente manipulável, nem mesmo pelo professor. A educação não estaria inculcando princípios no aluno por acreditar que há um desenvolvimento paralelo a maturação e que enquanto aluno, o professor é que deve resolver por ele. Para Vygotsky (2000) é justamente ao contrário, a verdadeira educação é aquela em que o aprendizado se adianta ao desenvolvimento o impulsionando.

> O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. (VYGOTSKY, 2000 p. 110 e 116-117).

A que se estimular no aluno o cientista, o artista, o matemático, o físico; todas as potencialidades que ele traz em si na sua trajetória de ser humano que se forma a partir de suas interações com o meio e, portanto, o estímulo ao desenvolvimento de suas potencialidades não pode vir se não das próprias interações que o aluno terá com esse meio educativo. Se essas interações forem organizadas para que o aluno veja no professor o "saber" e não a possibilidade de construir o seu saber pela mediação deste professor; muito provavelmente os comportamentos que se estabelecerão no aluno a partir de suas reações como resposta de seu organismo frente à adaptação ao meio (no caso o educativo), através desta relação professor-aluno; serão totalmente diferentes. É exatamente nesse sentido que o autor coloca que é muito mais importante despertar a própria inspiração da criança para a aprendizagem de conceitos científicos do que fazê-la se motivar pela inspiração do outro (mestre).

De volta a Orlandi e seu funcionamento do discurso pedagógico circular (2006), neste, coexistem três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção estaria na relação entre os interlocutores e o referente, ou seja, nas suas condições de produção.

No discurso lúdico, existiria a expansão da polissemia, pois o referente do discurso estaria exposto à presença dos interlocutores. No discurso polêmico, a polissemia seria controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso. Já no discurso autoritário haveria a contenção da polissemia, uma vez que o agente do discurso se pretenderia único ocultando o referente pelo dizer. A reversibilidade na relação entre os interlocutores no discurso lúdico seria constante, ele viveria dela. No discurso polêmico, esta reversibilidade se daria sob condições e o discurso autoritário buscaria estancá-la.

Sob nossa ótica, o discurso autoritário na educação, ao impossibilitar a escuta das diferentes vozes no espaço escolar, incapacita a construção de *novas culturas*. Como podemos organizar um meio educativo capaz de fazer com que o aluno aprenda se não tomarmos consciência dos seus valores, da sua cultura, do seu meio cotidiano para que a ele possamos relacionar conceitos científicos correlatos a fim de impulsionar seu desenvolvimento?

> Para lecionar pode-se saber muito pouco só que com clareza e precisão. Para orientar os próprios conhecimentos do aluno é necessário saber bem mais. (...) Já é hora de colocar o aluno sobre suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (Vygotsky, 2004, p. 452).

É nesse sentido que Vygotsky (2004) criticava correntes pedagógicas que enfatizavam a necessidade de inspiração do mestre. Para o autor a inspiração do mestre nem sempre atingiria o aluno, mas ao contrário, o problema do mestre deveria ser o de descobrir como fazer para que os alunos pudessem ficar inspirados. "Assim, a tarefa consiste antes em suscitar no aluno seu próprio entusiasmo e não atribuir ao professor – como se fazia, salvo engano, em circulares de um Ministério da Prússia – cair em êxtase ao expor a história de seu país" (p.453).

Permitimo-nos fazer uma pequena digressão[75] e narrar um acontecimento anterior a essa pesquisa, ocorrido, porém, nessa mesma escola, e que na elaboração dessa análise nos veio à mente. Ao elaborarmos um esquete teatral (*prática*) com as crianças para a comemoração dos vinte anos do CIEP, fomos pesquisar quem havia sido Bento Rubião e por meio da pesquisa realizada pudemos fazer uma relação entre duas comunidades vizinhas (Rocinha e Vidigal). Bento Rubião defendeu a comunidade do Vidigal de remoção e era ativo participante das reuniões da Associação dos Moradores da Rocinha. Esse fato inspirou aos

[75]Utilizamo-nos da palavra digressão, no sentido de desvio momentâneo da pesquisa sobre a qual dissertamos; mas como recurso, no entanto, de esclarecer o assunto em causa.

alunos o desejo em conhecer mais não somente a história de sua comunidade (*dimensão das culturas*), como também a da comunidade vizinha. Não poderia servir essa experiência, a partir da história de sua própria comunidade, de fonte de inspiração para que as crianças desejassem conhecer mais sobre sua cidade, seu estado, seu país, as relações de produção e etc.? Estamos, com essa digressão, querendo enfatizar a necessidade de orientarmos nosso fazer pedagógico em comunhão com os interesses das crianças.

Ainda segundo Vygotsky (2004), o método de ensino exigiria do professor aquele dinamismo e coletivismo dos quais o espírito da escola deveria estar imbuído. Assim sendo, "o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas" (p. 455).

Encontramos na proposta inicial dos CIEPs de Darcy Ribeiro (1986), que via a educação como uma função integrativa e renovadora da cultura, uma aproximação com os conceitos de Vygotsky. Essa proposta de escola tinha como objetivo primordial a inter-relação entre o pensar, o agir e o criar em uma prática constante que fosse realimentadora da prática cotidiana. Conhecimentos, experiências e habilidades deveriam ser transmutadas em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis.

O incentivo à expressão se orientava (ao menos na teoria), não para o consumo passivo de informações, mas sim para o desenvolvimento da capacidade do aluno de ser agente de sua transformação social. A proposta se direcionava principalmente pelo estímulo ao educando a ser sujeito de sua própria atividade, devendo a metodologia partir de sua própria realidade sendo baseada da ação física concreta para o saber consciente e conceitual, conforme narramos no capítulo um; e de acordo com Vygotsky (2004), "no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo" (p. 456).

Esses princípios parecem estar em consonância com nossas dimensões conceituais uma vez que estimulem o aluno à intervenção na realidade social, corroborando a *construção* de novas *culturas* pela orientação de *práticas* que visem à compreensão e à tomada de consciência por parte do jovem acerca da modificação da sociedade. Modificação esta que poderá ser feita a partir da ação dos grupos sociais dos quais ele seja integrante.

Ainda durante o desenvolvimento das atividades com esse grupo de crianças, a partir da nossa indagação sobre se eles já haviam se sentido excluídos por terem alguma dificuldade de aprendizagem, obtivemos pistas de algumas dificuldades de aprendizagem das crianças e indícios de possíveis relações com sentimentos de exclusão:

“Eu, judô...” (resposta da criança)

“Mas você faz aula de judô aqui?” (pergunta do pesquisador coletivo)

“Não” (resposta da criança)

“Então como é que você sabe que tem dificuldade?” (pergunta do pesquisador coletivo)

“Não é de fazer tia, é de entrar...” (resposta da criança)

Essas respostas nos sugerem possíveis sentimentos de exclusão pela divisão de classes, pois essa criança relacionou sua suposta “dificuldade de aprendizagem” pela dificuldade em conseguir vaga numa aula de judô que acontece no prédio da prefeitura. Sua dificuldade de aprendizagem se relacionava diretamente à sua dificuldade em realizar seu desejo (em aprender uma luta, um esporte), que não era passível de realização devido à sua condição de classe. Não tinha condição financeira para pagar aulas em uma academia privada e tão pouco conseguia vaga em um espaço público que ministrava aulas de judô. Esse indício nos faz ressaltar o que já dissemos anteriormente; sabemos que a exclusão é parte indissociável do sistema capitalista, não somos ingênuos na nossa luta pela inclusão em educação. É justamente por que temos essa consciência que buscamos trabalhar com as *dimensões das culturas, políticas e práticas* na perspectiva di/trialética dos processos de inclusão/exclusão, que nos permite enxergar o “entre”, a “conjunção”, ou seja, o fenômeno em sua complexidade.

Outras crianças se referiram às seguintes dificuldades de aprendizagem: aprender os deveres, fazer provas, ler, fazer contas, em ciências, de errar nos deveres; e as relacionaram aos seguintes sentimentos: nervoso, medo de repetir o ano, de levar surra, de não ser uma cientista. Destacamos as seguintes falas por acreditarmos que expressam a relação entre a dificuldade de aprendizagem e o sentimento de exclusão.

“Eu tenho, em ciência. (...) Me sinto excluída porque eu não me sinto uma cientista.”

“Se errar nos deveres. (...) Porque eu não passo de ano.... Fico com a cara emburrada...”

Esse menino que diz ser sua dificuldade de aprendizagem errar os deveres é aquele que fez o desenho da caixa d’água, cujo título é “uma escola de verdade”; escola essa que para ele teria uma caixa d’água “bem grandona” para nunca mais faltar água na escola. Ele é repetente e por meio dessas respostas descobrimos que ele não queria fazer o desenho aquele dia por medo de errar...

Essa pista nos levou à reflexão acerca da terceira série de investigações de Vygotsky (2000a), que busca a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nessa investigação

o autor descobre que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado de acordo com os tópicos do aprendizado, o aprendizado de uma matéria influenciaria o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites desta matéria específica. Assim sendo, ousamos elucubrar se o fato de um sentimento negativo ser gerado a partir da não aprendizagem de um conceito em determinada área não poderia se expandir para outras áreas e dificultar a aprendizagem de outros conceitos.

Estaria essa criança levada pelo sentimento de menos valia, gerado pela não aprendizagem de determinados conceitos, se recusando a outras possibilidades de aprendizagem? Será que esse sentimento de desvalorização não estaria sendo reforçado por *práticas* pedagógicas que insistem em se repetir, não permitindo uma organização do meio educativo voltado para diversidade? Quantas vezes será que essa criança pode ter escutado que não tinha jeito mesmo... Que não aprenderia que não servia para nada... Que não adiantava... O quanto essas falas inculcam (*dimensão das culturas*) a responsabilidade pelo fracasso escolar como sendo responsabilidade do próprio aluno? O quanto será que essa criança pode ter incorporado desse sentimento de menos valia a ponto de bloquear seu processo de aprendizagem? O sentimento de desvalorização seria tão grande a ponto de se negar até mesmo a desenhar? Qual a parte de responsabilidade (*dimensão das políticas*), como professores e pesquisadores, que nos caberia nessa produção?

Também descobrimos com algumas falas das crianças a respeito de suas dificuldades, que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2000), a que nos referimos no capítulo três, não é utilizado na maioria das *práticas* pedagógicas da escola, o que reflete sua ausência na *dimensão das culturas* e vice-versa; posto que essas dimensões se encontram sempre em inter-relação e dependência, tais quais os conceitos científicos e espontâneos de nosso mestre Vygotsky.

“Dificuldade de aprender os deveres, e a prova também, eu fico sempre em dúvida...”

“Mas você não pede ajuda?” (pergunta do pesquisador coletivo)

“Não pode, a tia não deixa.”

“Não deixa pedir ajuda?” (pesquisador coletivo)

“Não.”

“Não deixa pedir ajuda nunca?”

“Nunca.”

“E você, também não pode pedir ajuda?” (pesquisador coletivo se dirigindo a outra criança)

“ Não, a tia não deixa.”

“E aí, como é que você faz como você se sente?” (pesquisador coletivo)

“Confusa...”

“Confusa, e quem te ajuda a aprender?” (pesquisador coletivo)

“Minha mãe, eu vou para explicadora, aula de reforço...”

“A tia não deixa nem um amigo te ajudar?” (pesquisador coletivo)

“Não”.

“Ela fala que tem que fazer sozinha....” (outra criança falando)

“Mas você não disse que a Vitória (colega da turma) te ajuda?” (pesquisador coletivo se dirigindo a essa outra menina)

“Ela ajuda escondido...”

“A professora de vocês não deixa o amigo ajudar? O amigo que sabe mais? (pesquisador coletivo)

“Não.” (crianças respondendo)

“E você, Jonny, sente alguma dificuldade?” (pesquisador coletivo)

“A conta de menos, de dividir...”

“E aí, o professor te ajuda?” (pesquisador coletivo)

“Não”

“Como é que você faz? Como você aprende?” (pesquisador coletivo)

“Só fico parado”.

“O que, só fica o que? Parado? (pesquisador coletivo)

“É”.

“Aí você não aprende e quando chega depois o que acontece?” (pesquisador coletivo)

“Nada...”

Essa fala final nos leva também a um indício de um possível reflexo de *culturas* formadas a partir da *política* dos ciclos. Política essa que se por um lado (pedagógico) se encontrava a nosso ver em consonância com os conceitos da inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e o próprio conceito de zona de desenvolvimento proximal; por outro lado também servia como uma “luva” na regulação da demanda por vagas, ao não mais reter os alunos.

Não estamos criticando pedagogicamente a política de ciclos, muito ao contrário, apesar de sua implantação ter sido complicada, principalmente pela falta de capacitação dos professores, acreditamos nela. Estamos, sim, é olhando para a complexidade da questão e percebendo que a sua apropriação possa ter sido indevida, gerando uma *cultura* (crença) até

mesmo por parte dos alunos, de que não seria necessário aprender, uma vez que agora não seriam mais reprovados...

Quando, enfim, os professores estavam se acostumando com essa forma pedagógica de trabalhar, se apropriando dos novos conceitos, (e consequentemente podendo repassá-los aos alunos), uma vez mais, a orientação *política* (nosso atual prefeito fez campanha contra "aprovação automática"), muda. É a questão da *política* educacional "Zig Zag", conforme nos referimos no primeiro capítulo, que segundo Cunha (1991), seria aquela que não tem continuidade, que avança e retrocede, trazendo sérias consequências para a qualidade da educação brasileira. Nesse caso, acreditamos que o "voluntarismo ideológico" de nosso Governo Municipal esteja orientado para a "terceirização" da educação assim como também o Estadual e o Federal.

Pudemos perceber ainda, por meio dessas falas, que é falsa a crença *(dimensão das culturas*) de que nesse meio (favela) as crianças não obtêm ajuda de seus pais nas suas tarefas escolares. Como podemos ver, pelo menos algumas crianças da nossa pesquisa recebem essa ajuda:

"Já aprendi conta de menos com meu pai".

"Alguém mais tem pai ou mãe que ajuda?" (pergunta do pesquisador coletivo)

"Eu". (três crianças)

"Minha mãe, eu vou para explicadora, aula de reforço...".

## 4.5 O DIÁRIO COMENTADO

Data: 1º Grupo 10/08/2010

Duração: 02h02min. (14 crianças)

Data: 2º Grupo 17/08/2010

Duração: 1h30min. (13 crianças)

Tínhamos como objetivo nessa vivência, a busca de pistas, indícios da possível relação entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico e a aprendizagem escolar das crianças. Buscamos então fazer um relato de um fragmento do nosso diário comentado, que mostrava nossas percepções (pesquisador coletivo) acerca do comportamento deles nas vivências, e também de uma lembrança da infância (aprendizagem escolar) da pesquisadora, estimulando, assim, as crianças, a verbalizarem suas opiniões acerca dos processos de aprendizagem que vivenciam.

A princípio foi programada para realização dessa vivência uma conversa informal com essa narração seguida de algumas perguntas disparadoras de reflexão e a possível finalização com uma improvisação de pequenas cenas.

Logo no início dos trabalhos com o primeiro grupo, devido àquele tumulto inicial característico da euforia por estarem se reunindo novamente (em uma atividade diferenciada), fomos surpreendidos com uma colocação de um menino (considerado o mais bagunceiro e hiperativo da turma) que foi direcionada à minha pessoa, enquanto eu dizia que estava aguardando pela organização da roda para abrirmos os trabalhos.

"Eu quero sem neurose!" (fala do menino)

"Sem o que? Você sabe o que é neurose?" (pergunta da pesquisadora)

"Sem neurose". (fala do menino)

"Adorei isso! Você sabe o que é neurose?" (pergunta da pesquisadora, ao que ele responde que não com a cabeça)

"Você não sabe o que é? Aonde você ouviu essa palavra? (pergunta da pesquisadora)

"Um cara lá perto de casa que fala assim sem neurose, sem neurose..." (menino)

"Mas por que ele fala isso?" (pesquisadora)

"É que eles falam assim oh! Me dá o meu negócio oh. Sem neurose, sem neurose." (menino)

"Mas que caras são esses que falam sem neurose?" (pesquisadora)

"Ah! É os caras! Quando os cara tá devendo dinheiro aí o outro fala oh sai daqui oh sem neurose sem neurose!" (menino)

" Mas eles ficam devendo dinheiro de que? (pesquisadora)

"Devendo ué! Tem uns caras lá perto de casa que rouba dinheiro. Aí um passa pro outro, que passa pro outra aí fala quero nem saber dá o dinheiro, sem neurose..." (menino)

Ouvimos nessa hora uma criança falando que seriam os caras da "boca"...

"E todos vocês querem continuar participando?" (pesquisadora se dirigindo às outras crianças e querendo começar a atividade proposta)

"Mas tia explica aí o que significa sem neurose..." (menino insistindo na explicação)

"Tá, mas sem neurose!" (pesquisadora)

"Mas sem neurose!" (outra criança enfatizando)

Seguiu-se a nossa explicação de forma simples, nos referindo ao stress provocado por circunstâncias diversas. Fomos relacionando a nossa situação de pesquisa (quando precisávamos reuni-los novamente em uma turma), a bagunça e o tumulto que acontecia, o stress em que nós (pesquisador coletivo) e eles (crianças) ficávamos e como reagíamos e etc.

Exemplificamos dizendo que poderíamos surtar gritar e nos descontrolar, caindo assim na neurose ou tentar agir de forma mais tranquila, tentando refletir sobre os fatos e assim buscar entendê-los.

Esse incidente "neurose", que a princípio seria engraçado, diferente, exótico, foi nos apontando um "tabu" na *dimensão das práticas*, das *culturas* e porque não dizer das *políticas* internas e externas da escola. O assunto "tráfico/armas/violência" apesar de evidente (exposto nos becos, nos portões, nos muros), é um assunto "proibido", "abolido", "negado" no espaço escolar. As próprias crianças que vivenciam diariamente essa realidade têm dificuldade de verbalizar o assunto, como, aliás, já citamos no segundo capítulo com a vivência intitulada "barco".

Já não estaria na hora de levarmos esse assunto para dentro dos muros escolares por meio de debates, vídeos, teatro e outros; contextualizando a situação para além dos limites do "bom/mau", ampliando a discussão para a complexidade da questão e relacionando-o então, às mais diversas disciplinas e conteúdos? Mais uma vez um assunto "polêmico" porque também mais uma vez ligado à complexa estrutura do capital. Infelizmente, deixaremos esse assunto, assim como o da gravidez precoce, guardado por ora, para quem sabe mais adiante, retomá-lo com novos estudos e outras aproximações teóricas... De qualquer modo, seria impossível não mencioná-lo, ainda mesmo que sem analisá-lo.

A partir desse incidente "neurose", que acabou por nos desviar da proposta inicial, começamos nossa atividade com uma pequena meditação a fim de retomarmos o rumo que havíamos traçado. De pernas cruzadas, olhos fechados, tentaríamos permanecer quietos o máximo de tempo que conseguíssemos, observando o que podíamos perceber ao nos aquietarmos. As crianças, para nossa surpresa, conseguiram ficar aproximadamente uns cinco minutos em silêncio e de olhos fechados, mesmo com o enorme barulho externo e com a entrada de outra turma, que passava por dentro da nossa sala. Algumas crianças olharam de "banda" para ver o que estava acontecendo, mas a maioria nem abriu os olhos. Assim, foram se acalmando e em seguida falamos um pouco sobre como percebíamos a nossa situação de pesquisa e lançamos para eles a seguinte questão: na opinião de vocês, essas brincadeiras que a gente faz aqui ajudam vocês a aprender? Essas brincadeiras ajudam vocês a aprender a ler, escrever, somar, diminuir e etc.? E se vocês acharem que ajudam, ajudam como?

A princípio as crianças pareceram não entender, fizeram expressões de espanto, ficaram pensativas, um menino disse que era uma pergunta muito difícil, que ele nunca havia pensado. Mas em seguida, a partir da resposta de uma menina, que disse que as brincadeiras ajudavam em sua concentração, os outros pareceram ir entendendo e foram se expressando.

“Eu aprendi todas as brincadeiras.” (menina)

“Aprendi o título do desenho, eu perguntei e vocês dois me ajudaram a escrever o título.” (um dos meninos que pediu ajuda para escrever o título de seu desenho)

“Ajuda na continha de pegar emprestado...” (outra menina)

“Na continha de pedir emprestado? A gente fez alguma brincadeira que te ajudou na continha de pedir emprestado? (pesquisador coletivo)

“Me ajuda aquela que tem pano.” (menina se referindo a uma vivência onde pedimos para que eles se separassem em grupos, pegassem um grande tecido de malha colorido que levamos e realizassem uma cena com o tecido onde este deveria simbolizar alguma coisa; na ocasião simbolizaram uma barraca de acampamento, um cobertor para meninos de rua e uma tolha para um piquenique)

“Te ajudou como?” (pesquisador coletivo)

“É assim, tem sempre que separar em grupo, em grupo.” (menina)

“Eu aprendi a fazer frases. É porque a senhora falou que a gente tinha que escolher um título. Aí a tia passou pra gente fazer frases. Aí eu não sabia fazer frases. Aí eu lembrei...” (Outra menina)

“Aquela brincadeira de todo mundo trabalhar junto, eu aprendi uma coisa que cada pessoa tá junto...” (menino)

“Trabalhar em grupo?” (estagiário do pesquisador coletivo perguntando)

“É” (menino respondendo)

“Aprendi as brincadeiras mesmas...” (outro menino)

“Aprendi aquela da bola.” (outro menino se referindo a uma vivência com bexigas onde eles dançavam em duplas com as bexigas na barriga, nas costas, nos ombros)

“Eu aprendi a ficar mais calmo, naquela hora que ficamos calados, escutei um barulho dentro de mim! Fazia assim hummmmmm.” (menino agitado, considerado pela equipe escolar com “dificuldades de aprendizagem”, “hiperativo”, e o mesmo menino que trouxe a palavra neurose)

“Me ajuda a concentrar e quando eu jogo bola” (menino)

“Como assim quando você joga bola?” (pesquisador coletivo)

“Quando eu chuto, me concentro e a bola vai lá no gol” (menino respondendo)

“Aprendi o que é neurose” (menino que usou a palavra neurose)

De todas essas falas, a fala das continhas e das frases nos chamou muita atenção, pois parecem ser um indício de que essas crianças puderam se lembrar da brincadeira

relacionando-a a conceitos científicos como a divisão e a escrita. Não temos a comprovação científica, mas é uma possibilidade que não pode ser descartada.

A fala do menino que aprendeu o título (a escrever o título de seu desenho com nossa ajuda) nos remete diretamente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2000); pois todas as vezes que as *práticas* pedagógicas coíbem esse auxílio, estariam sendo incapazes de perceber que o que a criança consegue fazer com ajuda é um sinal do seu desenvolvimento potencial. Essa fala também pode nos remeter à questão da motivação, do desejo; a criança teve o desejo de escrever aquilo que para ela tinha significado, isso também é um indício, a nosso ver, nítido, da necessidade de se relacionar a aprendizagem dos conceitos científicos às experiências que as crianças trazem do seu cotidiano.

O menino que se referiu a ter aprendido a trabalhar em grupo nos leva a refletir sobre e a importância da *prática* de trabalhar em grupo, não somente nas atividades esportivas e artísticas, mas também nas atividades da leitura, da escrita e de todas as outras. Construções de histórias coletivas, redações coletivas, experiências de ciências coletivas, montagens teatrais, produções de documentários, confecções de jornais e tantas outras, não podem ser úteis na *construção de culturas* de coletividade?

Achamos interessante a relação direta que fez o menino que disse se utilizar da concentração para chutar a bola ao gol. Esse fato nos faz refletir sobre a relação entre a motivação e o interesse na realização de uma atividade. No caso o menino se concentra, pois tem o interesse direto de chutar a bola de forma que ela atinja o gol. Seu interesse está diretamente relacionado à sua ação. De acordo com Vygotsky (2009) no seu estudo do desenhar infantil, a acentuada ação física da criança predominaria sobre os processos analíticos da consciência. A criança preferiria fazer coisas e não representá-las. Portanto, nos perguntamos uma vez mais porque as *práticas* pedagógicas insistem em não se utilizar dos meios motores de orientação das crianças na aprendizagem de conceitos científicos? Seria a ausência dessa *prática* um reflexo de uma *cultura* educacional que exclui o corpo do processo cognitivo?

Outra fala que em especial nos chamou muito a atenção, foi a do menino que disse ter aprendido a ficar mais calmo, que disse ter ouvido um barulho interno ao fazer a meditação... Vocês verão mais adiante, que ainda nesse dia, essa criança, ao se perceber, referiu-se ao sentimento de respeito...

Em seguida pedimos que improvisassem uma ceninha curta, livre, sobre o que eles desejassem, com início, meio e fim. Eles logo se dividiram em dois grupos, meninas e meninos (divisão corriqueira entre eles), o que nos aponta a uma *cultura* escolar de divisão

meninas e meninos em suas *práticas*, como, por exemplo, a prática das filas; filas para entrada, para as refeições, para saída, que são formadas pelo professor e pela direção, de acordo com o sexo.

As meninas representaram uma cena onde eram irmãs e recebiam um telefonema de que a mãe delas havia morrido em um acidente aéreo, a cena terminava com o desmaio de uma delas. Ao serem indagadas sobre o que representava aquela cena disseram: "paranóia, medo, dor e amor". O grupo dos meninos representou uma cena de tiroteio intenso com mortes; se utilizaram de pequenas vassourinhas, rodos e pás (que existiam na sala de artes na qual nos encontrávamos), para fazê-las de armas. Quando perguntamos do que falava a cena deles, responderam: "morte, tiroteio, assalto, ladrão, violência!"

No final deste encontro pedimos que eles nos dissessem com apenas uma palavra o que tinham sentido. Qual havia sido o sentimento mais forte experimentado durante toda a vivência do dia. As palavras foram: concentração, teatro, união, educação, aprendizagem e respeito.

Ao indagarmos ao menino o porquê do respeito ter sido o sentimento mais forte experimentado por ele aquele dia, sua resposta foi: "eu aprendi a ganhar respeito de todo mundo porque eu não era assim quieto. Eu ficava brigando com todo mundo". Esse menino é o mesmo menino que trouxe a palavra neurose pronunciada cotidianamente pelos "caras" perto de sua casa, e é aquele menino que falou ter ouvido um "barulho interno" ao ficar quieto.

Seria esse um indício da dificuldade que esse menino encontra em se concentrar, uma vez que, ao ficar quieto, ouve um barulho interno? Seria ainda esse barulho, uma "angústia" gerada pelo stress cotidiano que deve presenciar? Essa dificuldade em se concentrar o estaria levando a uma *exclusão* do processo de aprendizagem? O que a educação pode fazer nesse caso? A educação sozinha pode dar conta dessa situação sem a modificação da questão social? As cenas que eles rapidamente improvisaram não "gritam" essa situação?

Começamos com a meditação no segundo grupo, pois essa havia se mostrado um recurso útil para a concentração do grupo na atividade proposta. Desta vez nem todas as crianças conseguiram realizar a atividade e aquelas que conseguiram o fizeram com um tempo de concentração menor. Novamente outra turma passou por dentro da nossa sala, o microfone da professora da sala em frente estava muito alto e o barulho de motos no beco atrás da sala era muito grande; o dia estava bem tumultuado.

As crianças foram chegando aos poucos, devido à dificuldade em reuni-los, já mencionada anteriormente, e esse fato, aliado à agitação em que se encontravam, dificultava o

início das atividades. Quando a última menina chegou, os meninos começaram a chamá-la de bolacha (pois ela é gordinha), então nos aproveitando da própria experiência da pesquisadora (enquanto criança na sua aprendizagem escolar), fomos falando a respeito da diversidade dos seres humanos e da necessidade de se respeitar essa diversidade. Foi então que nesse momento dois meninos começaram a discutir a cor da pele, se seria preta ou negra; tentamos falar um pouco sobre a questão do conceito de raça e de como este teria surgido, mas não conseguimos evoluir: as crianças estavam muito agitadas e decidimos então passar à ação.

Este fato nos demonstra uma vez mais as próprias *exclusões* que as crianças fazem entre si (reproduzem?) no seu cotidiano escolar e que poderiam ser aproveitadas para a educação dos sentimentos, inclusive provocando sua mobilização em direção a sentimentos sociais mais amplos, conforme já falamos anteriormente.

Passamos então à ação começando pelas cenas. Desta vez, motivamos as crianças com uma vivência que intitulamos "escolha dos artistas". Eles seriam os artistas que estavam num teste de seleção para uma filmagem e deveriam fazer expressões diversas como: alegria, tristeza, susto, raiva, paixão, dor de barriga, medo e etc. O pesquisador coletivo ia sugerindo os sentimentos e eles iam buscando a emoção relacionada ao sentimento dentro de si e expressando em seus semblantes. Ao pedirmos paixão, observamos um menino com um semblante deveras apaixonado.

"Lindo seu apaixonado, adorei Matheus!" (pesquisadora)

"Eu to apaixonado!" (Matheus)

"Está?" (pesquisadora)

"To, pela Patrícia!" (Matheus)

"Ah, Patrícia é o nome dela e ela é da escola?" (pesquisadora)

"Não da rua" (Matheus)

Estamos trazendo esse diálogo, pois para nós ele é um indício de que as crianças estavam realmente buscando o que havíamos sugerido (que eles buscassem tal qual os atores, os sentimentos dentro de si, se lembrando de situações reais onde já tivessem experimentado o sentimento pedido), e portanto, compreendendo e participando interessadamente.

A partir dessa vivência, escolhemos o sentimento de medo e resolvemos perguntar para eles do que é que eles sentiam medo, suas respostas foram: "do escuro, lobisomem, de rato, aranha, barata, monstro, chupa-cabra, cobra venenosa, morcego, da minha mãe, perder minha mãe, minha mãe e meu pai morrerem".

O menino que disse ter medo da mãe nos relatou que sua mãe lhe batia de cinto porque ele jogava bola dentro de casa. Ficamos então nos indagando sobre a falta de espaço que

existe na Rocinha e se essa falta de espaço para a recreação das crianças também não seria um fator, que associado à imobilidade corporal imposta pelas *práticas* escolares, aumentaria o comportamento agitado e tumultuado das crianças no próprio espaço escolar.

Conforme detalhamos no primeiro capítulo, a ocupação desordenada da Rocinha fez com que a expansão se desse de forma não só horizontal, mas também vertical; fato esse que (segundo José Martins de Oliveira fundador da AMABB e nossa referência comunitária) impede a circulação de ar no ambiente, elevando, inclusive, os índices de tuberculose na comunidade. Faz-se necessário mencionar que está sendo construído atualmente na Rocinha um parque no alto do morro (obras do PAC), com áreas para churrasco, quadra poliesportiva e um teatro em espaço aberto.

Em seguida solicitamos às crianças que se dividissem em grupos a fim de realizar uma pequena improvisação cujo tema fosse o medo, conforme ilustrado nas fotos dos apêndices o e p. Uma vez mais se dividiram em grupos de meninas e meninos. O primeiro grupo realizou uma cena de invasão, um grupo vinha de fora da sala e matava os outros integrantes do grupo que estavam dentro da sala, porém esses insistiam em não morrer, o que fez com que tivéssemos (devido ao tempo), que dar um fim à cena. O segundo grupo (meninas) fez uma cena que se passa no banheiro da escola onde uma mulher de branco as ataca. O terceiro grupo realiza novamente uma cena de tiroteio onde todos morrem, menos um deles.

Para nós, o fato das crianças terem verbalizado o sentimento de medo (quando das expressões faciais), os relacionando ao medo de baratas, de cobras, de morcegos, de ratos, de monstros, de lobisomem, de a mãe bater, da morte dos pais, e ao improvisarem as cenas de medo, terem feito relacionando-as a tiroteios e mortes (como foi o caso dos dois grupos de meninos); poderia ser o indício de que havia algo mais para ser dito. Então resolvemos sondar um pouco mais.

“Aí eu pedi pra vocês fazerem cena de medo e na cena do medo vocês fizeram tiroteio, mortes, bandidos.... Eram bandidos?” (pesquisador coletivo)

“Sim, não!” (menino)

“Nos três éramos polícia e eles três monstros!” (outro menino do grupo)

“Ah, por isso que não morriam? Porque eram monstros?”

“É!” (menino respondendo)

“Não! Só com bala de ouro!” (outro menino do grupo)

“E o de vocês ... Era o que?”

“ No nosso era polícia e bandido. Morreu um polícia e um bandido e o outro polícia ficou vivo.” (menino respondendo)

"E o de vocês, meninas, era o quê? É desenho animado, televisão?" (pesquisador coletivo se dirigindo ao grupo das meninas)

"Não. Lenda!" (várias crianças respondendo juntas; meninos e meninas)

"Lenda da onde? Desta escola?" (pesquisador coletivo)

"Todas as escolas!" (crianças respondendo)

"Só que quando chamamos, ela aparece para matar..." (menina)

"Como vocês chamam?" (pesquisador coletivo)

"Coloca a cabeça no vaso, dá três descargas, fala três palavrões e chama ela!" (menina do grupo)

"Aí ela aparece? Vocês já viram?" (pesquisador coletivo)

"Não!" (menina)

"No computador!" (outra menina do grupo respondendo)

Em relação ao grupo das meninas, ficamos sem saber se as crianças inventaram essa "lenda" na escola ou se tinha algo a ver com jogos do computador, ou ainda se elas fizeram uma mistura, levando para o espaço escolar algo que assistem via mídia; mas o fato é que os meninos pareciam conhecer também a tal "lenda". Já em relação às cenas apresentadas pelos dois outros grupos, uma vez mais ficamos nos perguntando como essa realidade (violência armada) tão próxima e diária pode ser ignorada pelas *políticas, culturas e práticas* da escola?

## CONSIDERAÇÕES...

*Se eu pudesse dar um toque em meu destino*
*Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão*
*Nem o bom menino que vendeu limão*
*Trabalhou na feira pra comprar seu pão*
*Não arrependia as maldades que essa vida tem*
*Mataria a minha fome sem ter que lesar ninguém*
*Juro que nem conhecia a famosa funabem*
*Onde foi minha morada desde os tempos de neném*
*É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem*
*Se eu pudesse tocar meu destino*
*Hoje eu seria alguém*
*Seria um intelectual*
*Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal*
*Muitos me chamam de pivete*
*Mas poucos me deram apoio moral*
*Se eu pudesse eu não seria um problema social*[76]

Essa dissertação objetivou investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podiam facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar.

Das seis crianças repetentes da turma inicial de nossa pesquisa, o conselho de classe final aprovou quatro crianças para o quarto ano, sendo que uma delas (o menino que desenhou a caixa d'água em sua escola de verdade) foi aprovada como NEE (necessidades educacionais especiais). As outras duas crianças repetentes e mais duas consideradas com graves dificuldades de aprendizagem foram indicadas para turmas de projetos que existem em algumas escolas (essas turmas são formadas de acordo com o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhados). Duas crianças então foram encaminhadas para o REALFA 1 (alunos do 3º, 4º, e 5º ano que não se alfabetizaram com idades entre 10/12 anos), antigo projeto "Se Liga". As outras duas foram indicadas para o ACELERA 1 (alunos alfabetizados do 3º ou 4º ano, porém com idade superior a 11 anos), antigo projeto "Acelera Brasil".

Assim sendo, gostaríamos de iniciar essas considerações retomando os caminhos pelos quais trilhamos nossas reflexões. Durante o percurso de nossa caminhada nos perguntamos: - Quais são as barreiras que dificultam a aprendizagem dessas crianças? Em que medida tais barreiras geram exclusão? Que relações podem ser estabelecidas, construídas entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, os processos de inclusão/exclusão e a

[76] Música Problema Social de Guará e Fernandinho, popularizada na interpretação de Seu Jorge.

aprendizagem escolar? Registramos a seguir, então, nossas considerações provisórias elaboradas ao longo dessa jornada.

Por meio do nosso estudo pudemos observar tanto a existência de barreiras à aprendizagem advindas das culturas, políticas e práticas pertencentes ao espaço escolar quanto barreiras originadas pelas políticas públicas orientadas pela lógica do mercado, numa relação de interdependência na produção do fenômeno "fracasso escolar".

A partir das vozes das crianças, obtivemos indícios de que as principais barreiras à aprendizagem que se referem às culturas, políticas e práticas da escola parecem ser as seguintes: divisão da turma por falta de professor; comportamento de imobilidade corporal como requisito ao processo de aprendizagem; práticas de punição; ausência de explicações acerca dos assuntos pertinentes às crianças; sentimentos de desvalorização e medo vivenciados pelas crianças; distanciamento das práticas pedagógicas da concretude dos conceitos espontâneos para a aprendizagem dos conceitos científicos; ausência de oferta de atividades diversificadas no espaço escolar; inculcação do fracasso escolar como responsabilidade exclusiva da criança; não utilização do auxílio de colegas (pares) na aprendizagem dos conceitos científicos; relações interpessoais agressivas (aluno/aluno, aluno/professor, professor/aluno) e a negação do assunto tráfico/armas/violência no espaço escolar.

Já as principais barreiras provenientes do espaço extraescolar que pudemos observar, dizem respeito à falta de continuidade nas políticas públicas. Ausência de políticas que equacionem a falta de professores, principalmente nas escolas localizadas em áreas consideradas "de risco". Falta de oferta de todos os níveis de escolaridade dentro da comunidade. Sistema avaliativo centrado nas provas Brasil da prefeitura e totalmente desvinculado da realidade da escola. Falta de condições básicas ao funcionamento de uma "escola de verdade", como água e luz. Superlotação das turmas e a divisão do espaço das salas do CIEP. Valor negativo atribuído à escola pública. Valor negativo atribuído ao professor, e por fim, a realidade violenta que as crianças vivenciam diariamente.

Voltarmos nessa caminhada de reflexão é um trabalho árduo e por muitas vezes desanimador. As perspectivas vislumbradas são sombrias em vista da contínua desvalorização da Educação Pública face às políticas de mercantilização cada vez mais acirradas. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se constitui numa nova cultura organizacional cuja concepção se baseia na ideia de que a melhoria da educação passa pela adoção dos parâmetros do mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública, ou seja, políticas neoliberais. Cada vez mais a terceirização se faz presente no espaço escolar,

e cada vez mais a escola parece ter menos autonomia para gerir seus projetos pedagógicos e assim poder resistir. Falarmos em que medida as barreiras à aprendizagem por nós observadas podem gerar exclusão, constitui-se em um exercício ainda mais doloroso, pois que muitas delas são intrínsecas à lógica perversa do capital. Ainda assim, persistimos na luta que, como pesquisadores e professores, não desistimos de travar. Nesse sentido, destacamos barreiras à aprendizagem que geram exclusão, mas que consideramos poderem ser removidas no espaço escolar pela tomada de consciência dos sujeitos envolvidos, e é exatamente nessa medida que acreditamos ser útil a nossa construção teórica acerca das dimensões das culturas, políticas e práticas.

O autoritarismo na relação professor-aluno gera uma exclusão do aluno na tomada de decisões relativas à construção de seu processo de conhecimento e também excluem o próprio professor de seu papel de mediador. Práticas de castigo e punição também geram exclusões de espaços de aprendizagem como as aulas de Educação Física, recreio, e as próprias atividades de sala de aula. O comportamento de imobilidade imposto como condição à aprendizagem pode excluir a principal forma de ação da criança nesta idade que é o meio motor, e por consequência pode dificultar seu processo de desenvolvimento. A ausência de atividades lúdicas na apresentação de conceitos científicos pode estar privando a criança de seu principal meio de aprendizagem que é a brincadeira.

A falta de ligação entre a vida na escola (aprendizagem de conceitos científicos), com a concretude da vida fora da escola (bagagem dos conceitos espontâneos), pode dificultar não só a aprendizagem destes conceitos científicos, mas, sobretudo, o próprio desenvolvimento. A criança possui o conceito espontâneo, pois sua origem está no confronto com uma situação concreta, mas não está consciente de seu ato de pensamento, essa consciência se dará justamente na apresentação de um conceito científico correlato, que envolve desde seu início, uma atitude de mediação em relação ao seu objeto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente para um nível mais elementar e concreto, pois esses conceitos careceriam da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal.

A falta de professores (um problema da escola, mas extraescolar) requer práticas de adequação da escola, que acabam por excluir a carga horária necessária a uma aprendizagem significativa. As práticas avaliativas construídas fora do espaço escolar excluem professores e alunos do processo de construção coletiva do conhecimento. O engajamento de professores, alunos e toda a comunidade na luta em defesa da educação pública de qualidade é que nos parece ser uma luz que pode vir a alterar esse triste e sombrio quadro de exclusão.

Quanto às relações que podem ser estabelecidas entre as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico, os processos de inclusão/exclusão e a aprendizagem escolar, destacamos a relevância das mesmas justamente por permitirem a manifestação do dizer das crianças, da expressão de seus estados e vivências subjetivas, de suas emoções. Por meio dessa expressão, que acontece não somente na polifonia das interações verbais, mas também nas expressões corporais, cênicas, nos desenhos e etc., conseguimos perceber crenças, valores, práticas de exclusão, sentimentos de desvalorização que ao virem à tona podem ser trabalhados na educação de sentimentos sociais mais amplos. As emoções são um meio extremamente rico de educação das reações, pois nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção.

Em relação ao *primeiro objetivo específico* proposto, que *visava à elaboração e aplicação das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico com a finalidade de identificar as principais barreiras à aprendizagem*, pudemos perceber que esse objetivo foi atingido, pois as vivências se mostraram eficazes no reconhecimento de diversas barreiras à aprendizagem.

Entendemos que as vivências se constituíram como um importante instrumento metodológico na pesquisa-ação, justamente pelo seu processo de construção coletiva. O pesquisador desenhou as vivências visando atingir o objetivo proposto, mas na verdade as condições de produção das vivências aconteciam na prática, principalmente por seu caráter lúdico, que ao permitir as interações entre o referente (pesquisador coletivo) e os interlocutores (as crianças), fez com que a polissemia se expandisse.

Por meio dessa expansão polissêmica foi possível, então, colhermos pistas, indícios de barreiras à aprendizagem, numa multiplicidade de sentidos para além do ambiente escolar.

O segundo objetivo específico proposto, *levantar quais eram as principais barreiras à aprendizagem na escola*, diretamente relacionado ao primeiro, também foi alcançado. Elencamos algumas barreiras à aprendizagem e conseguimos contextualizá-las num processo mais amplo da produção de um fracasso escolar para além do próprio espaço da escola.

O terceiro objetivo específico visava *discutir as possíveis relações entre essas barreiras à aprendizagem e os processos de inclusão /exclusão*. Esse objetivo também foi conquistado nos demonstrando uma interrelação e interdependência entre esses fatores que se configuram numa via constante de mão dupla; por vezes são as barreiras que podem gerar sentimentos e ou comportamentos de exclusão e outras vezes esses sentimentos e ou comportamentos é que podem gerar barreiras à aprendizagem. Nessa formulação nossas dimensões conceituais se mostraram extremamente úteis na compreensão de um fenômeno complexo como o da inclusão em educação.

A inclusão em educação é compreendida pelo Lapeade, não como sendo a inclusão de pessoas deficientes na escola regular, mas muito ao contrário, a inclusão é entendida em seu sentido amplo de participação nas tomadas de decisão na vida em sociedade; para as quais então, a aprendizagem de conceitos científicos advindos do meio educativo é fundamental. Se as crianças não aprendem ou têm dificuldades para aprender nesse espaço, já estão sendo excluídas dos processos de decisão que orientam o caminhar do mundo. Nessa direção é que nossas dimensões das culturas, políticas e práticas em permanentes processos de embates e combates se apresentam úteis à compreensão da complexidade da questão di/trialética dos processos de inclusão/exclusão; não só pelo potencial de explicação e análise desses processos, mas sobretudo pela possibilidade interventiva nos mesmos.

O quarto objetivo, *analisar o impacto das vivências lúdico-criadoras do fazer artístico*, também foi alcançado. Percebemos que a *orquestração dessas vivências* permite a polifonia de sentidos e a elaboração coletiva de um conhecimento que não se detém na voz única do professor. A *orquestração dessa prática* se mostra útil à compreensão de valores e crenças (*dimensão das culturas*) que tanto podem ser desconstruídas por meio da própria orquestração dessas vivências; ou de tantas outras práticas que tenham por objetivo permitir a expressão das crianças e a *construção de novas culturas* a partir de suas experiências concretas. Assim, uma aprendizagem significativa gerada na tomada de consciência dos conceitos espontâneos (diretamente relacionados à prática cotidiana) e baseada na mediação do meio educativo pela apresentação dos conceitos científicos pode estar desenvolvendo novas políticas institucionais pela mobilização dos atores envolvidos nesse processo, incluindo aí alunos e professores.

Interessante é verificar que tal como as crianças necessitam da concretude das suas experiências práticas para elaboração e apreensão de conceitos científicos adquiridos no espaço escolar, nós, professores, também precisamos do permanente conhecimento de conceitos científicos para tomada de consciência de conceitos espontâneos que adquirimos em nossa prática docente. Nesse sentido é que uma das recomendações que esta pesquisa pode proporcionar é a do incentivo aos professores em pesquisarem sua própria prática e contribuírem assim para o desenvolvimento de um meio educativo que não dissocie teoria e prática.

Durante o processo de formulação dessas considerações, recebi um email de uma professora (colega das redes municipal e estadual) contendo uma animação que justificava todas as dificuldades porque passa a escola atual pela responsabilização do comportamento inadequado dos jovens alunos brasileiros. Esse fato muito me inquietou, pois depois de tomar

consciência da complexidade do fenômeno "fracasso escolar", não mais consigo enxergar esse ou aquele responsável único nessa produção, ou apontar soluções simplistas. Cabe perguntar a quem interessa essa educação?

Quando penso no jovem menino desta pesquisa, que "não aprende", que é repetente e teve medo de errar até o seu desenho sobre uma escola ideal e ao desenhar sua "Escola de Verdade" com uma caixa d'água bem grande ensinou-me que eu precisava distanciar-me do olhar burguês para escrever algo que não fosse nem o olhar dele (criança), nem o meu (burguês), mas sim um terceiro olhar que pudesse transcender a esses dois, indigno-me com o fato dele ter sido aprovado para o quarto ano (sem saber escrever), mas como tendo necessidades educacionais especiais.

Não será a escola que tem necessidades especiais e urgentes de se modificar?

Necessidade de ligar sua existência à vida prática, organizando o meio educativo a fim de que os jovens, por meio da aprendizagem de conceitos científicos dos quais a alfabetização é apenas o primeiro passo, tenham condição de se tornar governantes?

Não é a escola que pode realmente assegurar a inserção dos jovens na cultura no sentido de organização do comportamento pela inoculação de novas formas de reação, promovendo a conquista da consciência, da tomada de posse do eu interior?

Não é a escola que tem necessidade de diversificar suas práticas para atender à complexidade do ser humano?

Não é a escola, em resumo, que pode promover a mudança de políticas pela revolução do comportamento de seus atores no mundo?

Qual o papel da academia na permanente transformação da escola?

Qual a parte da responsabilidade que nos cabe, enquanto professores e pesquisadores, no sucesso/fracasso da aprendizagem de nossos jovens?

Neste estudo, que teve então por *objetivo geral investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podiam facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar*; não foi possível verificarmos a confirmação dessa hipótese, apesar de termos obtido indícios, por meio das vozes das crianças, de que exista a possibilidade de uma ligação entre os aspectos lúdicos dessas vivências e a aprendizagem de conceitos científicos. Entretanto, a prática dessas vivências parece ter se configurado como um instrumento metodológico exequível na identificação de possíveis barreiras à aprendizagem e suas relações com os processos de inclusão/exclusão vivenciados pelas crianças no espaço escolar e mesmo fora deste.

Todas as vezes (e não são poucas) que penso nas crianças das comunidades e na falta de perspectiva que elas experimentam, me angustio. Por maior que sejam os caminhos que esse trabalho possa indicar, ainda assim, será muito pouco na contribuição ao entendimento do fenômeno "fracasso escolar". Este fenômeno é produzido no contexto do capital e sua solução passa, necessariamente, pela reformulação de políticas que hoje estão cada vez mais amplamente dominadas pela lógica do mercado.

**REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** São Paulo: Pioneira, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética Da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** São Paulo: Editora Hucitec, 1997(a).

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Série Pesquisa em Educação V.3 Brasília: Liber Livro, 2004.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

CUNHA. Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora; Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal Fluminense; Brasília DF: FLASCO, 1991.

**_____ As Políticas Educacionais entre o Presidencialismo Imperial e o Presidencialismo de Coalizão**. Texto escrito a partir da conferencia de abertura do VII Seminário Regional Sudeste e VII Encontro Estadual do Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, realizados em Vitória, ES, 17 e 19/9/2008.

**_____ Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão à Exclusão.** Texto baseado na apresentação à mesa redonda "A nova LDB", realizada durante a 20º Reunião Anual da AMPED, Caxambu, 21-25/09/97 e publicado em Tecnologia & Cultura CEFET, ano 2, no. 2, julho/dezembro 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org). **Psicomotricidade da Educação Infantil à Gerontologia**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____ & THOMPSON, Rita (orgs). **Imagem e Esquema Corporal**. São Paulo: Lovise, 2002.

_____ & RAMOS, Maria Inês Barbosa (orgs). **Psicomotricidade Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

_____ & HEINSIUS, Ana Maria (orgs). **Psicomotricidade na Saúde**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

FREIRE, João. Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 2006.

FUNDAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS BENTO RUBIÃO. **Direito à Moradia na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Zit Gáfica e Editora, numero I, março de 2010.

_____ **Direito à Terra e Habitação Uma Experiência no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Zit Gáfica e Editora, volume II, novembro de 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História.** São Paulo: Cia. Das Letras. 2009. 2.ed.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 4. Ed,1981.

_____ **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1989. 7. Ed.

GUEDES, Marta Cardoso. **O Fazer Teatral e a Psicomotricidade em Comunidades Carentes**. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.) Psicomotricidade educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva 2001.

JOBIN e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo: Papirus Editora, 1997.

LAPIERRE, Andre & AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora.** São Paulo: Manole, 1984.

LEHER, Roberto**. Florestan Fernandes e a Universidade no Capitalismo Dependente**. In: Fávero, O. (org.) Democracia e Educação em Florestan Fernandes Campinas/Niterói: Autores Associados/ED.UFF, 2005

_____ Roberto. **Estratégias de Mercantilização da Educação e Tempos Desiguais dos Tratados de Livre Comércio: O Caso do Brasil.** Em Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Roberto Leher y Florencia Stubrin. Rosário: GLASCO/Homosapiens Ediciones, 2009.

_____ Roberto & SADER, Emir. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária**. Rio de Janeiro. LPP/GLASCO/UERJ, 200

_____ Roberto**. Os Setores Dominantes não se importam com os rumos da Educação**. Em: Caros Amigos - A Primeira à Esquerda. Especial. Educação - O que fazer para tirar o Brasil do atraso. São Paulo: Editora Casa Amarela ltda., 2011.

LEVIN, Esteban. **A Imagem do Corpo na Estrutura Sensório-Motora da Criança: Cenas e Cenários**. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.) São Paulo: Lovise, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte/Educação/Arte: Afinal, quais são nossas inquietudes?** In: Org. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva...et al. XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Coleção Didática e Prática de Ensino- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Arte-Educação. Autêntica, Belo horizonte, 2010.

LOSURDO, Domenico. **Marx, A Tradição Liberal e a Construção Histórica do Conceito Universal de Homem.** Tradução de Silvana Finzi. Revisão técnica de Enrico Piozzi e Patrizia Piozzi. Artigo publicado em Educação e Sociedade, v. 17, n. 57, especial, editada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da UNICAMP, São Paulo, dez. 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento- As Formas do Discurso.** Campinas SP: Pontes, 2006.

_____ **As Formas do Silêncio - No movimento dos sentidos**. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I**. A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto alegre: Artmed, 2001.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO. **Falas ao Professor**. Rio de Janeiro: Governo Leonel Brizola, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A. 1986.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação. Culturas, Políticas e Práticas**. 2ºed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ Mônica Pereira dos & FONSECA, Michele Pereira de Souza & MELO, Sandra Cordeiro (orgs). **Inclusão em Educação. Diferentes Interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

_____ Mônica Pereira dos & SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão/exclusão em educação**. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa, PB, 2009 a (versão digital).

_____ Mônica Pereira dos & FONSECA, Michele Pereira de Souza & SILVA, Ana Patrícia da (orgs). **Inclusão em Educação. Universidade e Participação: Os Ecos Das Pesquisas.** Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, 2010.

_____ Mônica Pereira dos. **Culturas, Políticas e Práticas de Formação Docente Para a Diversidade: Um Desafio Premente, Mas Nada Atual**. In: Org. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva...et al. XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO, Coleção Didática e Prática de Ensino- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Autêntica, Belo horizonte, 2010 a.

_____ Mônica Pereira dos. **Inclusão, Diversidade e Diferença**. Intertexto, no prelo, 2011.

SAVIANI, Demerval. **PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEPULVEDA, Denise & SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a Formação de Professores: A Construção de Uma Nova Cultura da Avaliação**. In: IX Coloquio Questoes Curriculares, 2010, Porto. Debater o Curriculo e seus Campos. Actas do IX Coloquio sobre Questoes Curriculares/ V Coloquio Luso-brasileiro. Porto: Fundação para Ciência e Tecnologia, v.1, 2010.

SOUZA PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

UNIÃO PRÓ-MELHORAMENTOS DOS MORADORES DA ROCINHA. **Varal de Lembranças – Histórias da Rocinha**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **La Imaginacion y el Arte em la Infância.** México: Fontamara, 1997.

_____Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (a).

_____Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____Lev S. ET al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

# APÊNDICES

APÊNDICE A: Crianças da pesquisa e um dos integrantes do Pesquisador Coletivo

Realizando as provas bimestrais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em 27/04/2010

APÊNDICE B: Fonte de Dados – Desenhos das Crianças

Vivência Lúdico-Criadora do Fazer Artístico - “Os Pintores” em 17/06/2010

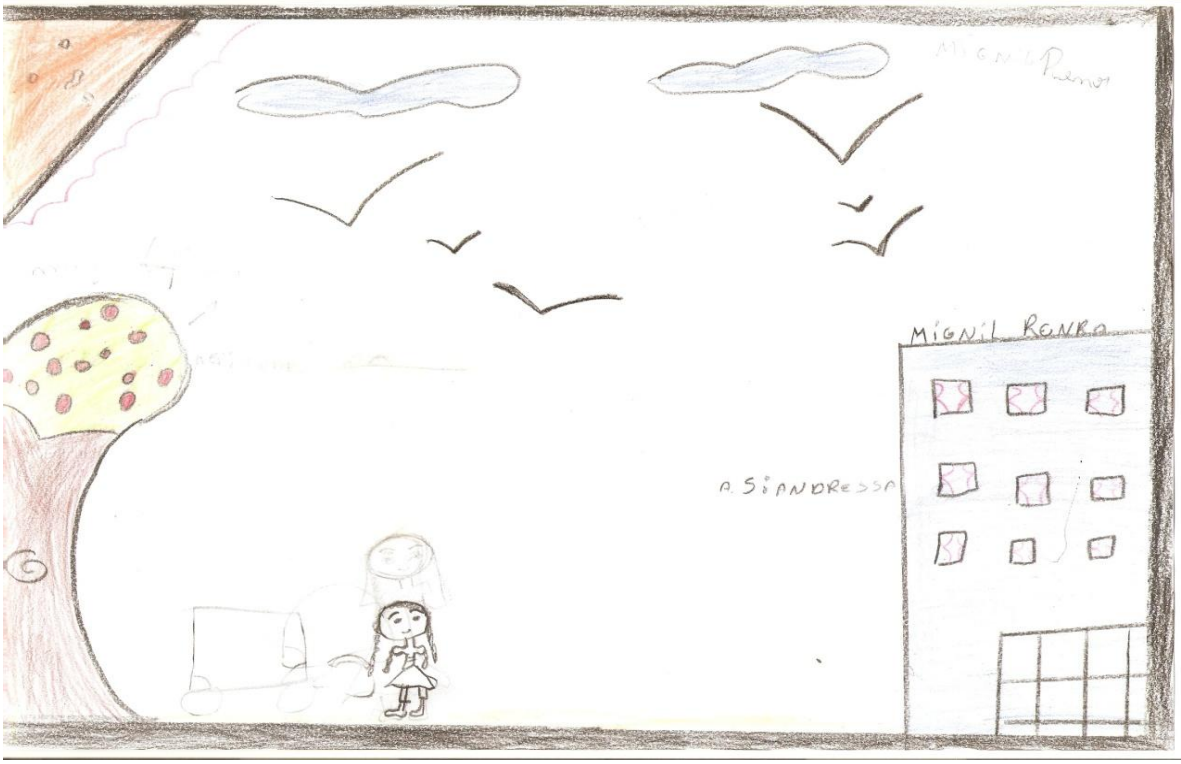
APÊNDICE C: Conversa Inicial: Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico

Em 06/05/2010

APÊNDICE D: Vivência Lúdico-Criadora “Perceber/Sentir/Tocar”

Em 18/05/2010

APÊNDICE i: Desenho da Escola Ideal: “Mignil Renro”

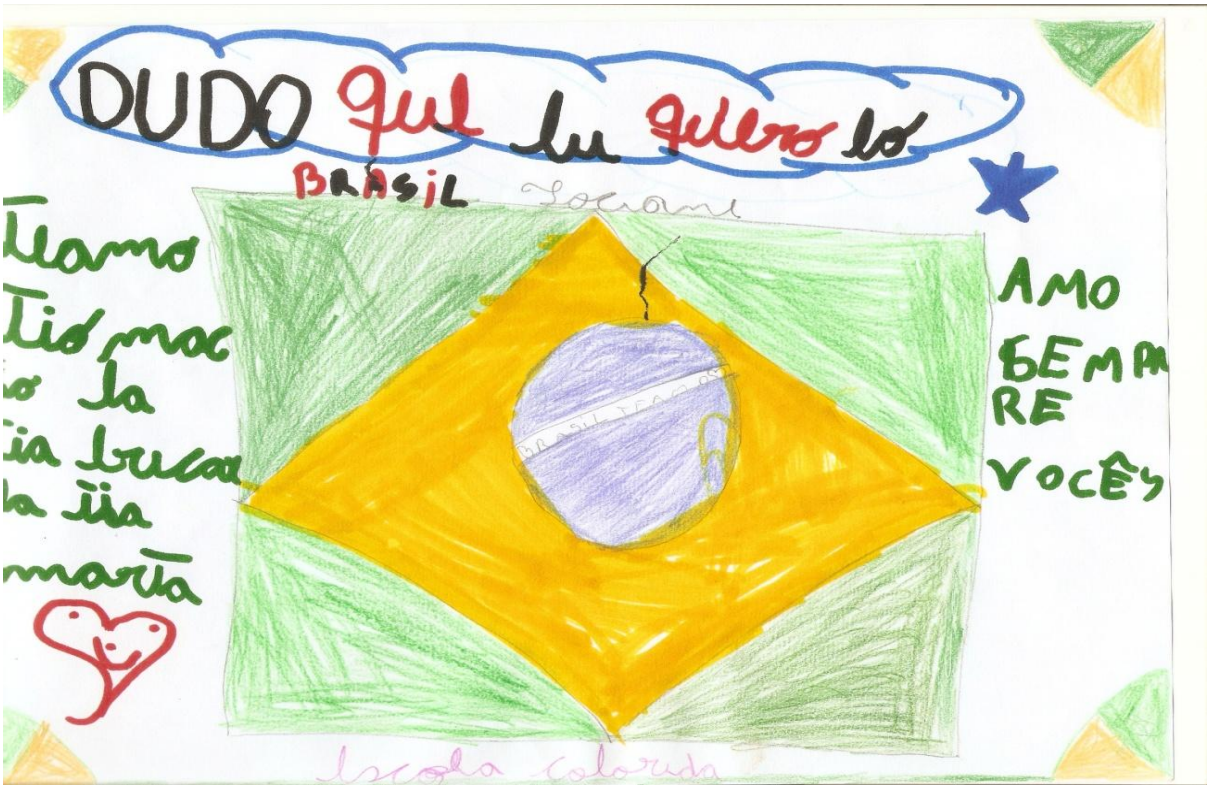



Em 17/06/2010

APÊNDICE j: Desenho da Escola Ideal: “Escola Brasil”

Em 17/06/2010

APÊNDICE k: Desenho da Escola Ideal: “Dudo que eu quero lo”

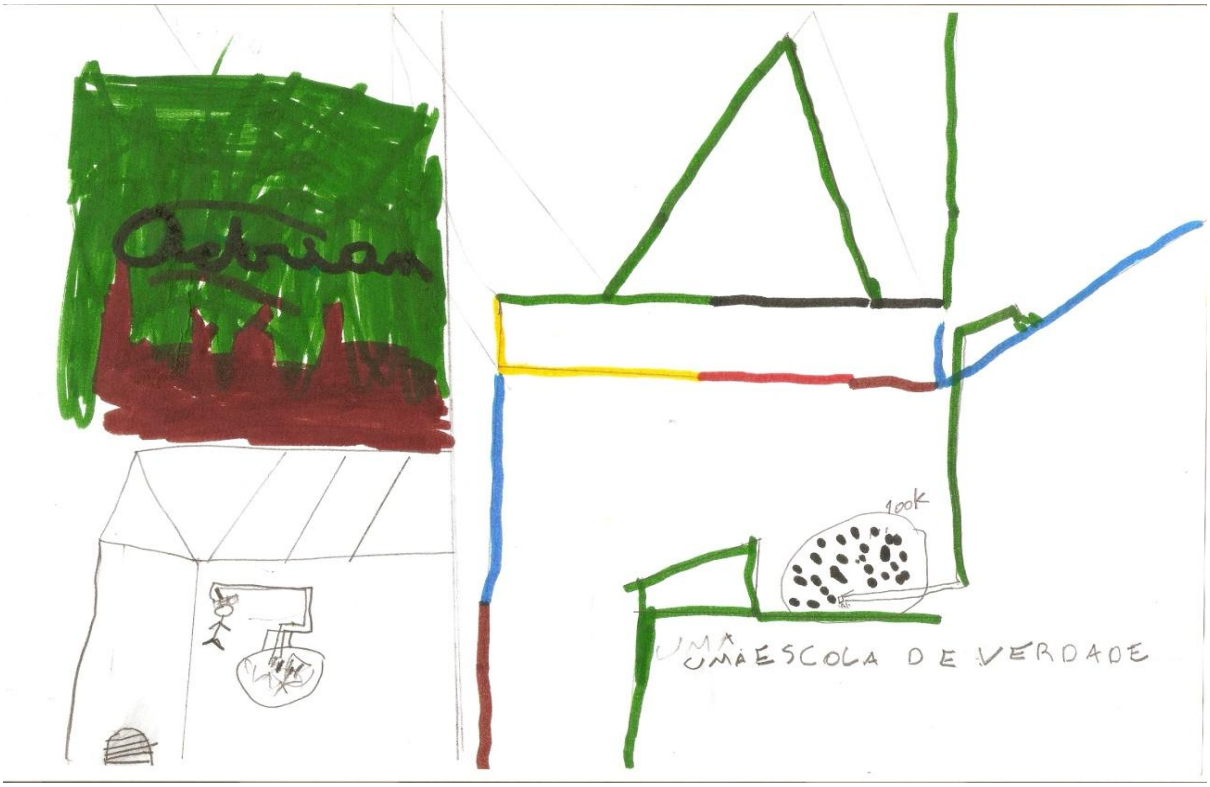



Em 08/06/2010

APÊNDICE l: Desenho da Escola Ideal: “Flamengo”

Em 17/06/2010

APÊNDICE m: Desenho da Escola Ideal: “Uma Escola de Verdade”




Em 08/06/2010

APÊNDICE n: Desenho da escola Ideal: “Escola Fantasma”

Em 17/06/2010

APÊNDICE o: Processo de elaboração da improvisação sobre o tema medo

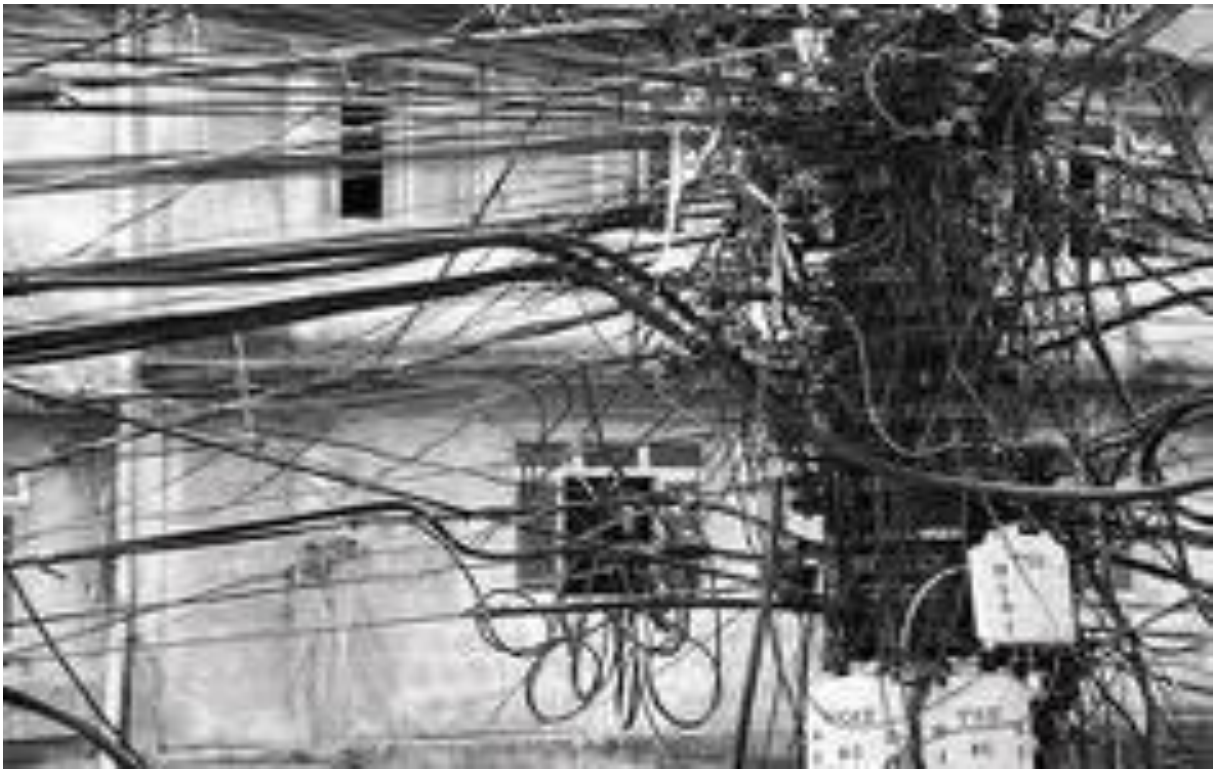
Em 17/08/2010

APÊNDICE p: Improvisação elaborada a partir do sentimento de medo

Em 17/08/2010

# ANEXOS

ANEXO A: Foto de Poste de Luz na Rocinha



Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 10/12/2010

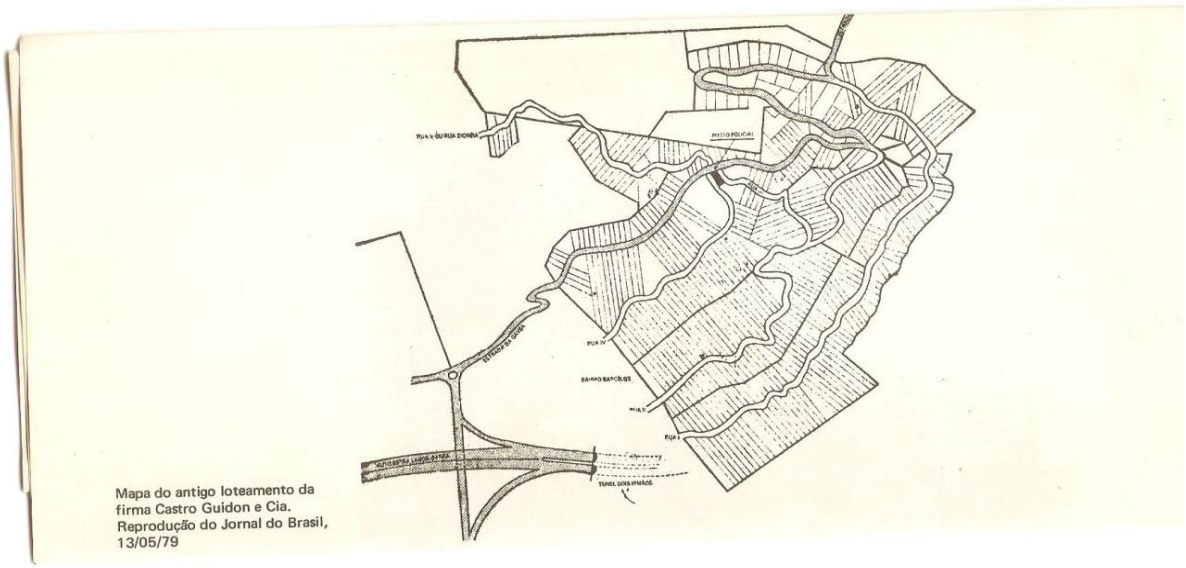
ANEXO B: Foto da Rocinha 2010

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 10/12/2010

ANEXO C: Foto da Rocinha no início do século passado

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 10/12/2010

ANEXO D: Mapa do loteamento a cargo da Companhia Castro Guidon & CIA




Fonte: Livro Varal de Lembranças – Histórias da Rocinha, 1983, p. 36

ANEXO E: Depoimento de Guilhermina Coelho da Silva

*Meu pai comprou esse terreno em 1926, 1927, e nós mudamos pra cá. A escritura só saiu em 1938, 1940 (...) Eu vim prá cá em 1927, há cinqüenta e seis anos né? E quando eu vim pra cá, eu tinha seis anos. Vocês querem que eu conte tudo, como é que era, o negócio da escritura, como é que começou casa aqui? Então, bom, eu vou contar o que eu sei. Quando eu vim pra cá não tinha eletricidade, era lampião de carbureto. Do alto da gávea para cá era escuro. E aqui fiquei na minha mocidade. De menina eu aprendi a ler e a escrever, tudo sem recurso de nada. Não tinha médico, não tinha armazém, não tinha padaria, não tinha nada disso aqui. Era apenas uma mata virgem pra gente andar e rodar. Se quisesse um peixe, vinha da Barra da Tijuca um homem a cavalo. Ele vinha e trazia, numa burrinha, dois samburás e a gente comprava lá fora, na rua. Onde é o posto policial hoje, era uma mangueira de tronco grande. Na entrada pra cá era um trilho, o resto tudo era capim. A gente à noite, para ir lá pra fora, tinha que levar um tupã*[77] *pra gente andar (Guilhermina Coelho da Silva, funcionária têxtil aposentada, 55 anos de Rocinha, em 06/02/1982 em VARAL DE LEMBRANÇAS- HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p.41).*

ANEXO F: Depoimento de Francisco Eliseu Cosmo

*Naquele tempo, tinha barraco por todo o canto, mas era barraco salteado, distante um do outro. De resto era tudo mato. Era sítio de banana, era pé de jaca. Tinha roçado aí pra dentro. Eram aquelas veredas, aqueles caminhos por dentro do mato. (...) Naquele tempo eu botava material pra eles. Era eu e o Misael da Cidade Nova. Nosso serviço era botar material para a construção dessas casas. Naquele tempo isso aqui era vendido por lote. Parece que eram cinqüenta contos de reis. Quem vendia era a Companhia Cristo Redentor. (...) Só depois que a associação tomou conta daqui é que isso se desenvolveu. O povo tomou força, tomou coragem e meteu o pau. Quanto mais tivesse terreno, mas eles construíam. Até a data de hoje não pararam as construções. (...) Aqui dentro da favela, isso aqui era um loteamento de propriedade particular. Os donos é que lotearam. Vendiam pra muitos proprietários aqui dentro, tudo documentado. (...) Naquela época, quem vinha aqui pra um lote desses, pagava dez mil reis por mês com todas as promissórias guardadas. Tem gente que tem escritura, tem tudo (Francisco Eliseu Cosmo, o Chico Barbeiro, birosqueiro, paraibano, 47 anos, em 11/11/1980 em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 58/59).*

[77] Lampião de querosene.

ANEXO G: Foto das obras de construção do Túnel Dois Irmãos – anos 70

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 20/12/2010

ANEXO H: Foto Água na Bica

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 20/12/2010

ANEXO I: Depoimento de Paulo Sérgio Farias Presidente da UPMMR[78] em 1983

*No dia 30 de julho de 1982, a CEDAE veio a Rocinha para inaugurar este sistema de bicas públicas. E com ela veio um enxame de políticos ligados ao Governo do Estado. Todos, é claro, reivindicavam para si a autoria. Só que para a alegria e satisfação de todos nós, pela realização do nosso trabalho, os moradores não os aplaudiram como das vezes anteriores. De vez em quando ouvíamos um coro: "Chega de lata d'água na cabeça! Água na torneira na rua não adianta, queremos água na bica da cozinha! Não é este o projeto que queremos! Chega de demagogias!" (Paulo Sérgio Farias, eletricista, vendedor, 28 anos, em 04/11/1982 em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 143)*

ANEXO J: Foto Linha 546 Rocinha 1985

Fonte: Foto do Repórter Fotográfico Avanir Niko

[78] União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha

ANEXO K: Foto do comércio na Via Apia / Bairro Barcelos / Rocinha / anos 2000

Fonte: http://google.com.br/imagens em 20/12/2010

ANEXO L: Trecho de reportagem do Jornal O GLOBO 1986

*Entre as necessidades da favela, o candidato destaca iluminação dos becos e vielas, escolas de Primeiro e Segundo Graus, áreas de lazer. Se eleito, João Lúcio quer dar mais apoio as creches comunitárias da Rocinha. Educação é um dos maiores problemas daqui. Temos apenas duas escolas e a maioria de nossas crianças tem que estudar nos bairros vizinhos afirma (João Lúcio Ferreira, candidato a Administração Regional da Rocinha, JORNAL O GLOBO, 16/03/1986).*

ANEXO M: Depoimento de Elisa Medeiros Pirosi a "Tia Elisa"

*É tudo menino revoltado, já desgostoso da vida. Muitos têm fome, outros estão com os pais presos, outros a mãe nem liga. Como é que se pode prender este menino numa escola cheia de Pedagogia? Aqui, a gente tem que deixar eles guiarem o trabalho. Quando estão de cabeça quente, a gente canta, dança, pula, grita, berra, faz de tudo, até esvaziar bem. Aí, a gente estuda. (...) Os personagens das histórias foram criados pelas próprias crianças: Lalá é uma menina negra de trançinhas, que mora no morro; Lili é mulata, também do morro, mas*

*mais sofisticada, porque "frequenta a sociedade"; Loló é cozinheira; Lulu é jogador de futebol; Olavo é o ratinho; Mamá é a lagarta; Tulipa, a vaquinha de chapéu e com folhas como orelhas. (...) O meu trabalho é a partir das crianças, eu vivo aprendendo com elas e uma vantagem é que aqui não existe... – como é que se diz mesmo quando as crianças saem da escola? – Ah! Evasão. Aqui tem é o contrário, invasão. Toda hora tem um aluno novo chegando (Elisa Medeiros Pirosi em reportagem do Jornal do Brasil de 22/08/1982 em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 139/140).*

ANEXO N: Depoimento de Ivens Guedes

*A primeira escola pública na Rocinha foi a Cruzada Nacional de Educação. Era na Rua Dionéia. A primeira Casa de Saúde foi a do Doutor Mário. O primeiro telefone foi do Seu Dorvalino, que conserta televisão e mora ali na segunda entrada depois da padaria. O primeiro Teatro foi onde é o Doutor Mário. Ali era um Centro, e o Centro cedeu para fazerem um teatrinho. O nome da primeira peça foi Polícia na Macumba. Antigamente a polícia chegava, carregava médium, mesa e tudo. Baixava o pau. O delegado prendia todo o mundo. Baixava o pau e prendia. Era isso, minha filha! O catolicismo era que mandava. Mandavam matar, prendiam. Hoje é diferente, não tem nada disso, Cada um tem o que quer, faz o que quer (Ivens Guedes, barbeiro, 63 anos, em 04-11-1982 em VARAL DE LEMBRANÇAS – HISTÓRIAS DA ROCINHA, 1983, p. 47).*

ANEXO O: Trecho de reportagem do Jornal Última Hora 1990

*Segundo José Martins de Oliveira, um dos membros do grupo SOS-Rocinha, os diretores dos colégios não conseguem explicar ao certo o real motivo da ausência de professores. "Eles dizem que os professores não querem vir, e quem sofre são as crianças", desabafa Martins. Ele explicou que a Escola Municipal Paula Brito tem um quadro de 12 professores mas apenas 9 trabalham, enquanto no Colégio Municipal Eduardo Barbosa só há dois professores. O CIEP Bento Rubião também não escapou da crise de recursos humanos. A única exceção é a Escola Municipal Pastor Belarmino, que funciona bem, mas, além de só atender ate a 4ª série primária, não tem muitas turmas ( jornal Última Hora, 1990).*

ANEXO P: Foto de CIEP em construção na Rocinha

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 15/12/2010

ANEXO Q: CIEP Doutor Bento Rubião

Fonte: http://www.google.com.br/imagens em 15/12/2010

ANEXO R: Autorização da Prefeitura para realização da pesquisa

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Rua Afonso Cavalcanti nº 455, 3º andar, sala 301 – Cidade Nova, CEP: 20211-901
Telefones: 2503-2478 / 2503-2479
sme@pcrj.rj.gov.br

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/2ªCRE

Autorizamos MARTA CARDOSO GUEDES, aluna Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ a realizar a pesquisa **"AS VIVÊNCIAS LÚDICO-CRIADORAS DO FAZER ARTÍSTICO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR",** de acordo com o processo 07/02/000128/2010, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, com validade até 2010.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 8 de março de 2010

*Maria Cristina Faber de Castro*
*11/100818-4*

ANEXO S: Autorização da 2º CRE para realização da pesquisa no CIEP

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBESECRETARIA DE ENSINO
2ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

**Autorização para realização de Pesquisa**

Destino: E/SUBE/CRE (02.27.501) CIEP Dr. Bento Rubião

Sr(a) Diretor(a)

Apresento Marta Cardoso Guedes

pesquisador(a) da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

que realizará pesquisa sobre "As Vivências Lúdico - Criadora do Fazer Artístico e a Aprendizagem Escolar" (Processo - 07/02/000128/2010)

no período de março a 20 de Dezembro de 2010, sem qualquer vínculo empregatício e comprometendo-se a respeitar a rotina da U.E.

Rio de Janeiro, 09 de março de 2010

VRBJ Januário

E/SUBE/2ªCRE/GED 10/108254-4

Recebi original em 24/03/2010 Marta Guedes

ANEXO T: Autorização dos responsáveis das crianças para realização da pesquisa

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
2ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL (CIEP) DOUTOR BENTO RUBIÃO

Autorização de Uso da Imagem e Voz dos alunos
Da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Por meio deste documento, Eu Maria José Alves,
Registro de identidade nº 21750474-5 órgão emissor DETRAN residente no endereço
Estrada da Gávea nº 259 Rocinha.
responsável pelo(a) aluno(a) GUEDSON ALVES DE SOUZA
da escola Municipal Ciep Dr. Bento Rubião 23/6/98
autorizo o (a) Mestranda Marta Cardoso Guedes
a utilizar (X) a imagem, (X) o áudio, (_) o depoimento, (_) outro _____
deste estudante, obtido (a) (s) mediante filmagem, fotografia, gravação e/ou entrevista, no dia 3 /
10 mai 10 para o (a) Pesquisa "As vivências Lúdico-
Criadoras do Fazer artístico e a Aprendi-
zagem Escolar"

Estou ciente de que tudo o que foi filmado, gravado e/ou fotografado poderá ser veiculado em jornais, emissoras de rádio e televisão, em vídeos e na Internet, em qualquer data, e nada tenho a reclamar a respeito.

Estou ciente também de que a Prefeitura do Rio de Janeiro não poderá ser responsabilizada por quaisquer cobranças relativas a direitos autorais no presente e no futuro.

Data: 12 maio 2010

De acordo:
Maria José Alves
tel: 21579434
33254399.